

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

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

ALEXANDRE GONZAGA DOS ANJOS

BAURU

2018

ALEXANDRE GONZAGA DOS ANJOS

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

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

BAURU

2018

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

Orientadora: Carina Alexandra Rondini

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

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

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


Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI


Profa. Dra. ALESSANDRA DE MORAIS


Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

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

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

RESUMO

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

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

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

ABSTRACT

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

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

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

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

LISTA DE TABELAS

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

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidade/Superdotação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

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

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado

CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação

EaD – Educação a Distância

FC – Formação Continuada

IES – Instituição de Ensino Superior

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

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PPP – Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

REDEFOR – Programa Rede São Paulo de Formação Docente

SAPE – Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

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

SEM - Schoolwide Enrichment Model (Modelo de Enriquecimento Escolar)

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

ST – Segmentos de texto

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

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

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

Apresentação

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

Introdução

Inicialmente, a fim de melhor situar o leitor, destacamos que o sentido atribuído ao termo *contexto(s)* no desenvolvimento deste trabalho e que já figura em seu título, ancora-se em pressupostos materialistas e históricos. Assim, o referido termo é definido como os distintos espaços sociais nos quais, a partir das possibilidades e condições criadas ao longo do tempo no tecido social com suas respectivas relações de poder entre grupos e classes, os sujeitos “atualizam” a cultura ao passo que desenvolvem, transformam e recriam os aspectos que dela participam, enquanto que também estruturam e desenvolvem, na qualidade de sujeitos, a própria subjetividade. Desta forma, um determinado contexto não é só social, como ainda histórico e determinado objetivamente, no sentido que é estruturado fisicamente a partir das relações e

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

produções humanas ao longo do tempo e espaços específicos, como instituições e seus recursos. Destarte, por meio das discussões aqui apresentadas podem ser identificados como contextos distintos, por exemplo: a academia e sua respectiva produção de conhecimentos científicos; o atendimento ofertado aos estudantes público-alvo da educação especial; os espaços e momentos de formação dos professores; e ainda os espaços e momentos de atuação docente.

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

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

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

O relatório de Marland (1972) estima que existam de 3 a 5% de pessoas com superdotação na população mundial. No entanto, Pérez e Freitas (2014) apontam que esta estimativa - ainda que amplamente citada - é conservadora, pois tem como base uma concepção restrita de superdotação. As autoras postulam que há grandes indícios de que os níveis mais

confiáveis sejam de 5 a 7.5%, embora haja alguns autores defendendo índices ainda maiores quando se considera outros domínios de capacidade humana que não os acadêmicos. A falta de consenso e a confusão conceitual extrapolam o âmbito teórico e acarretam dificuldades extras ao nível da identificação e atuação junto a esse público-alvo (POCINHO, 2009).

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

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

Contextualização e Relevância do Problema de Pesquisa

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

saberes e práticas docentes, tornando-os aptos a efetivamente lidarem com a inclusão dos estudantes com superdotação.

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

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

Para efetivação desta pesquisa debruçamo-nos sobre o curso de formação continuada REDEFOR AH/SD² ofertado aos professores da rede pública que atuam na educação básica do estado de São Paulo. Tal escolha se fundamenta nos seguintes aspectos: escassez de programas de formação continuada voltados aos estudantes com superdotação, assumindo ainda caráter pontual quando ocorrem, o que traz destaque ao REDEFOR AH/SD dada a sua estruturação; a dimensão do programa, uma vez que disponibilizou 100 vagas a professores situados por todo o estado de São Paulo, contribuindo para a obtenção de dados e análises sugestivas de um panorama mais amplo; pelo fato de que o referido programa teve participação precípua da UNESP em sua criação e oferta. Sendo a mesma instituição do programa de pós-graduação na qual esta pesquisa se desenvolveu, favoreceu não só a obtenção dos materiais para análise como, uma vez, pronto, permitiu que a instituição obtivesse um retorno sobre suas próprias práticas.

Objetivos

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

² Curso de especialização na modalidade semipresencial ofertado pela Rede de Formação Docente do Estado de São Paulo (REDEFOR) em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP). O tópico O programa REDEFOR, situado no Capítulo 2 apresentará detalhes sobre o curso.

continuada REDEFOR AH/SD com os conhecimentos trabalhados e qual o papel que estes conhecimentos/saberes passaram a desempenhar nas práticas docentes. O estudo foi ainda orientado por objetivos específicos: **I)** Trazer elementos que favoreçam a compreensão de quais aspectos e alcance que as formações continuadas podem assumir como objetivos em relação à transformação da prática docente; **II)** Analisar o desenvolvimento da compreensão científica da superdotação em sua historicidade como meio de evidenciar sua complexidade atual; **III)** Promover a análise das condições da educação e da formação de professores considerando o papel de forças externas ao contexto escolar, sopesando, portanto, a forte influência de fatores econômicos sobre as políticas públicas; **IV)** Trazer dados sobre como os professores percebem os contextos escolares no que se refere às condições de trabalho e também à inclusão, em especial a dos estudantes com superdotação.

Organização do estudo

A organização do presente estudo conta com quatro capítulos. Sendo que os dois primeiros se referem a fundamentação teórica que visa ampliar as discussões apresentadas sobre superdotação e formação docente enquanto os dois últimos discorrem sobre os aspectos empíricos deste estudo.

O Capítulo 1 - *Superdotação: Entre a concepção do fenômeno e o atendimento ofertado* articula os contextos científicos, políticos e educacionais enquanto eixos temáticos ao passo que busca apresentar a dissonância entre estes elementos. Apresenta aspectos sobressalentes do desenvolvimento histórico pelo qual a superdotação foi compreendida, percorrendo as etapas mítica e psicométrica até que se chegasse a etapa dos talentos, culminando com as abordagens contextualistas contemporâneas. Exemplifica as abordagens contextualistas a partir do trabalho de Joseph Renzulli, que também é adotado como ancoragem teórica para se discutir o atendimento preconizado pela literatura e o encontrado pela pesquisa. Por fim, traz o percurso pelo qual o atendimento ofertado aos estudantes com superdotação no Brasil se desenvolveu.

O Capítulo 2 – *A formação docente: a solução e seus problemas* coloca em pauta como que a formação docente enquanto campo de saber, com enfoque na formação continuada, tem buscado ultrapassar a figura do professor, encarando os contextos socioeconômicos para que se possa compreender acuradamente a qualidade de ensino que as escolas e docentes estão ofertando aos seus alunos. Em seguida apresenta como que a formação continuada foi se institucionalizando no contexto internacional para em seguida abordá-la no cenário brasileiro,

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

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

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

Capítulo 1 – Superdotação: entre a concepção do fenômeno e o atendimento ofertado

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

1.1. A compreensão do fenômeno

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

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

1.1.2. Primeiro Período: A Etapa Mítica

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

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

Sois todos irmãos os que fazeis parte do Estado, mas o Deus que vos criou fez entrar o ouro na composição de vós outros que sois aptos para governar. Por isso mesmo os tais são mais preciosos. Misturou prata na constituição dos guerreiros; o ferro e o cobre na dos lavradores e artífices. Tendo todos uma origem comum, tereis ordinariamente filhos que se vos assemelhem. Poderá, porém, acontecer que o cidadão de raça de ouro tenha um filho de raça de prata; e, por outro lado, que o de prata produza o de ouro e que o mesmo suceda a outras raças. Por isso ordena Deus, principalmente aos magistrados, que se ocupem acima de tudo em conhecer de que metal é feita a alma de cada criança e, que em seus próprios filhos encontrem alguma mescla de ferro ou cobre, os tratem sem mercê e os requeiem a categoria dos artesãos ou lavradores. Também requer Deus que, se estes últimos tiverem filhos que venham ao mundo com mescla de ouro ou prata, elevem aqueles à categoria de magistrados, estes à de guerreiros. Porque há um oráculo que diz que a república perecerá no dia em que for governada por ferro ou bronze. (A República 415 a-d).

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

Já na Roma Antiga buscava-se destinar os melhores talentos às engenharias, arquitetura e administração. Todavia, a despeito da influência que algumas personalidades femininas exerceram em tal sociedade, somente o ensino fundamental era aberto a meninos e meninas, sendo que algumas podiam frequentar as classes de gramática no nível médio (COSTA, 2008; PÉREZ, 2004). Na era Medieval a superdotação ainda é atribuída ao sobrenatural. Perde, contudo, o estatuto de inspiração divina e em função do maniqueísmo

veiculado pela Igreja, passa a ser associada às forças maléficas, sendo pouco ou nada valorizada (BAHIENSE, 2013).

Do mundo Oriental salienta-se que na China, fortemente influenciada pelas ideias do filósofo Confúcio (551 a.C. – 479 a.C.) - que anteriormente a Platão, já acreditava que as crianças com habilidade superior deveriam ser reconhecidas a fim de que se oferecesse uma educação adequada – ao longo da dinastia Han (206 a.C. a 220 d.C.) nomeava ministros em função da expressão de suas capacidades intelectuais e não pela ancestralidade, permitindo assim a ascensão social de homens de origem humilde à cúpula do poder (COSTA, 2008). A mesma nação, durante a dinastia Tang (618 d.C.), recolhia à corte as crianças prodígios para promover-lhes o desenvolvimento de seus talentos. A autora ainda salienta que a seleção tinha como princípios um conceito amplo de superdotação, valorizando liderança, imaginação, habilidades literárias, memorização, lógica e sensibilidade; tinha um conceito dinâmico, que admitia a possibilidade da superdotação se manifestar em diferentes momentos da vida; havia a necessidade de um atendimento especializado e, contemplavam a ideia de uma educação voltada a todas as crianças das distintas classes sociais, mas diferindo e se direcionando em função das capacidades. Tal processo contribui fortemente para que a China, mesmo antes do século XIV, se destacasse pela produção de tecnologia e artes despertando o interesse da Europa mercantilista (PÉREZ, 2004; COSTA, 2008).

Durante a idade moderna, o período renascentista (séc. XIV - XVIII) oferece condições para que os indivíduos de habilidade superior sejam valorizados - com privilégios, maior grau de liberdade, recursos e mesmo riqueza - em função de seus conhecimentos e produção qualitativamente distintos, sendo o ramo das artes o que recorrentemente recebe mais destaque (BILIMÓRIA, 2011; PÉREZ, 2004).

Neste mesmo período há o avanço da medicina que, ao menos no círculo acadêmico, suplanta o caráter deificado da superdotação associando especialmente genialidade e loucura, de modo que um processo neurótico seria o mecanismo subjacente (BAHIENSE, 2013; BILIMÓRIA, 2011; COSTA, 2004). Levando em consideração que os grandes polímatas do renascimento, pelas já citadas maior capacidade intelectual, tinham recursos e maior liberdade, apresentavam interesses e comportamentos muito distintos dos padrões vivenciados pela maioria das pessoas de seu entorno. É compreensível, portanto, que fossem efetivamente incompreendidos, favorecendo a propagação da ideia que vinculava a superdotação e algo da ordem da psicopatologia, que por sinal perdurou fortemente até final do século XIX, quando então, se passa ao segundo período.

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

Também se evidencia o caráter contextual das concepções de superdotação, uma vez que as habilidades valoradas que se busca reconhecer e aprimorar se alteram conforme o tempo e lugar. Assim, se tomarmos o conhecimento atual como parâmetro, veremos que o nível de compreensão sobre a superdotação não segue uma trajetória crescente, tampouco linear.

1.1.3. Segundo Período: A Etapa Psicométrica

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

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

conceder a esta o estatuto de ciência. Realizou trabalhos com gêmeos, censos escolares e antropometria, mas, sua principal temática girava em torno da relação entre hereditariedade e inteligência (BAHIENSE, 2013; OLIVEIRA, 2001).

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

Em 1905, na França, surgem os testes criados por A. Binet e T. Simon, nomeados de Escala de Avaliação de Nível Mental. Discordando de Galton e seus seguidores, Binet pauta-se numa concepção de inteligência fundamentada nas funções psicológicas superiores, sendo o *juízo* o cerne do intelecto e, portanto, o objeto da aferição de seus testes que se materializava a partir de um conjunto de perguntas vinculadas a resolução de problemas, memorização, raciocínio verbal e lógico. Os testes tinham níveis de complexidade relacionados às faixas etárias, de forma que, se uma criança não resolvesse aquilo que era previsto era considerada *retardada*, significando simplesmente que sua *idade mental* estava abaixo da idade cronológica e assim, deveria receber uma atenção educacional especial; se, por outro lado, resolvesse os testes relacionados às faixas etárias posteriores, era considerada de inteligência superior. O objetivo principal era a possibilidade de reconhecer o desenvolvimento atual da criança para que se pudessem ofertar oportunidades educacionais adequadas, uma vez que para Binet, a inteligência era mutável e fortemente influenciada pelos momentos e experiências do

sujeito (BAHIENSE, 2013; PÉREZ, 2004; OLIVEIRA, 2001). Oliveira (2001) afirma que, conquanto Binet tenha sido reconhecido majoritariamente pelo desenvolvimento da escala, em sua vida profissional dedicou-se precipuamente a desenvolver estratégias para desenvolver crianças com Idade Mental atrasada, obtendo notável sucesso nesta tarefa.

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

A premissa básica dos testes fundamenta-se numa concepção monolítica de inteligência que pode ser expressa da seguinte forma: independentemente dos traços de personalidade e fatores ambientais, há um núcleo intelectual (posteriormente descrito como fator G) que se manifesta em todo pensamento inteligente. Assim, deve desempenhar um papel crucial no sucesso profissional bem como nas aprendizagens acadêmicas. Conclui-se que este núcleo pode ser detectado e sua capacidade mensurada muito cedo por testes bem construídos que requeiram especialmente essa habilidade geral (BAHIENSE, 2013). Diante disto, de 1925 até 1959, Terman e colaboradores desenvolveram um estudo longitudinal acompanhando cerca de 1500 crianças com um QI superior a 140 objetivando em primeiro lugar, “verificar quais os traços que caracterizam as crianças de elevado QI e, em segundo, acompanhá-las o máximo de tempo possível para analisar o padrão de desenvolvimento da sobredotação no ser humano” (OLIVEIRA, 2007, p.10).

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

Destaca-se ainda que Terman (1965 *apud* PISKE, 2013, p. 54) constatou diferenças entre os grupos de superdotados: os sujeitos com QI de 150 eram capazes de interagir de modo

socialmente adequado, sendo considerados psicologicamente estáveis; no entanto, os excepcionalmente inteligentes, QI acima de 170, apresentavam pouco interesse nas interações sociais, especialmente com seus colegas de aula, sendo, por conta disso, considerados solitários.

Neste sentido, Terman deu visibilidade a temática, fomentando investigações que problematizaram e aprofundaram seus achados por meio de estudos futuros. Inclusive, o referido desajuste passou a ser entendido pelo prisma da assincronia ou dissincronia, ou seja, um descompasso entre aspectos distintos do desenvolvimento, sendo de origem interna ou externa (PISKE, 2013).

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

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

comprovação (OLIVEIRA, 2007). Paralelo aos estudos de Terman proliferaram diferentes testes de inteligência sendo que as teorias fatoriais forneceram o arcabouço teórico para explicar o que *é a inteligência* e por que os testes são capazes de mensurá-la. A primazia duraria até a década de 60 do século passado.

1.1.4. Terceiro período: Etapa dos Talentos

Como visto, a abordagem psicométrica já era alvo de críticas desde seus momentos iniciais. Seja no meio acadêmico com a proposição de abordagens alternativas que inclusive abriram caminho para as concepções contextualistas; ou fora dele, fato que pode ser elucidado com os protestos do jornalista Walter Lippman³ que diante do uso desenfreado dos testes e das políticas públicas de cunho racial e segregacionistas que neles buscavam justificativa, chamou os *testadores de inteligência* de *esquadrão da morte psicológico* e entre 1922 e 1923 duelou com Terman nas páginas da Revista *the Republic* (HERGENHAHN, 2009). Porém, estas eram iniciativas de caráter pontual e necessitavam de uma abertura social para se consolidar. Ainda no ínterim do final da década de 1960 e início da década de 1970 as diretrizes educacionais vigentes para identificação e encaminhamento aos programas especiais se reportavam ao trabalho de Terman, arraigadas numa crença pia de que os altos escores eram sinônimo de superdotação, ficando os questionamentos restritos se o corte deveria ser o 1% superior ou de 3 a 5% (RENZULLI, 2004).

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

³ Walter Lippmann (Nova York, 23 de setembro de 1889 - Nova York, 14 de dezembro de 1974) foi um escritor, jornalista e comentarista político estadunidense, famoso por ser um dos primeiros a introduzir o conceito de Guerra Fria; cunhar o significado do termo "estereótipo" no psicológico moderno e criticar a mídia e a democracia em sua coluna de jornal e em vários livros, em especial, *Opinião Pública*, de 1922.

pudessem, não apenas desempenhar em alto nível, mas também que pudessem inovar e revolucionar tecnologias.

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

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

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

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

trabalho sobre a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg; o Modelo Diferenciado de sobredotação e Talento de Gagné; a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner; a concepção de superdotação dos Três Anéis de Renzulli; e o Modelo Multifatorial de Superdotação de Mönks.

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

1.4.4.1. A abordagem de Joseph Renzulli para superdotação

Joseph Renzulli é um educador norte-americano e professor do programa de Psicologia Educacional da Universidade de Connecticut onde ainda desenvolve a função de diretor do Centro Nacional de Pesquisa sobre Superdotados e Talentosos (*National Research Center on the Gifted and Talented* - NRG/T) há 21 anos. O pesquisador tem contribuído amplamente para a criação e implantação de programas e serviços aos estudantes com indicadores de superdotação desde a década de 1970, ancorando-se na premissa de que a integração destes dispositivos educacionais pelas escolas do ensino regular tem grande potencial de elevar a qualidade da educação para todos os estudantes, uma vez que Renzulli entende e advoga claramente que programas que visam ao desenvolvimento escolar devem ser ofertados e aplicados a todos os estudantes, promovendo em seus níveis uma adequação cada vez mais aprofundada aos seus interesses e necessidades específicas (COELHO, 2015; RENZULLI, 2014).

Entre seus feitos destacam-se o estabelecimento do programa anual *Confratute* da Uconn e a fundação da Academia Joseph S. Renzulli para superdotados e talentosos (Joseph S. Renzulli Gifted and Talented Academy) em Hartford, Connecticut. Ambos os projetos foram desenvolvidos em parceria com a professora Sally Reis, onde o primeiro destina-se a preparação docente e já atendeu mais de 35 mil professores de todo o mundo desde 1978 e o segundo destina-se a estudantes com indicativos de superdotação, tendo se tornado um modelo para a reforma da escola urbana e local para estudantes de baixa renda com potencial elevado⁴.

Renzulli sempre esteve preocupado com o caráter empírico do seu modelo e como que este poderia ser incorporado ao contexto geral da educação, em seu caráter objetivo e prático, centrando na relação ensino-aprendizagem. A partir disso criou o Modelo de Enriquecimento Escolar (*Schoolwide Enrichment Model* - SEM), também conhecido como Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola. O modelo se desenvolveu e ganhou um amplo espaço no contexto norte-americano superando os programas tradicionais, que não raramente eram destinados a uma porcentagem muito restrita de estudantes, aliado ainda a outros aspectos excludentes que os levaram a ser considerados como elitistas (REIS; RENZULLI, 2003; SYTSMA, 2003). Em seguida, outras nações de diferentes regiões também despertaram seu interesse pelo SEM. Segundo Sysmsa (2003), as motivações para tal ampliação podem ser atribuídas ao desenvolvimento de pesquisadores alinhados as tendências das abordagens contextualistas ao redor do globo; à compatibilidade do modelo com os valores sociais e democráticos de muitas nações; e ainda o interesse destes países por elevar o nível educacional geral, promovendo a promoção do capital criativo e intelectual de suas respectivas populações.

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

⁴ Fonte: <https://education.uconn.edu/person/joseph-renzulli> Acesso em 04/01/2018

Como objetivos principais o SEM busca desenvolver talentos em todos os estudantes, fornecer um amplo conjunto de experiências de enriquecimento de nível avançado a todos os estudantes e, por meio da observação do estilo de aprendizagem e de como os estudantes respondem as propostas de enriquecimento, promover aprendizagem avançada àqueles com alto potencial e comportamentos de superdotação demonstrados. A fim de alcançar tais resultados dispõe não só dos mecanismos de enriquecimento como de estratégias de compactação e aceleração curricular (REIS; RENZULLI, 2003). Em termos estruturais, é composto por três subcategorias, sendo elas: o Modelo dos Três Anéis, responsável pela concepção de superdotação com suas respectivas variáveis e formas de expressão; o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que concebe uma modo de organização do contexto escolar para identificação e seleção de estudantes com comportamentos indicativos de superdotação; e o Modelo Triádico de Enriquecimento, o qual apresenta um sistema de organização por níveis de atividades investigativas que busca desenvolver especialmente a superdotação criativo-produtiva (COELHO, 2015; RENZULLI, 2014).

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

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

A superdotação produtivo-criativa merece maior atenção pois sua manifestação é mais sensível, ou seja, ela é mais contextual/situacional e, em geral, tende a se objetivar num

domínio específico. De forma genérica, ela é compreendida como a capacidade de gerar ideias, produtos, expressões artísticas originais dirigidas a uma audiência. Por esta lógica, a sua estimulação adequada permite que os sujeitos não sejam simplesmente mero consumidores de conhecimento, mas sim pessoas aptas a contribuir nas resoluções de demandas de cunho social. Este aluno, comumente, apresenta um caráter mais questionador, imaginativo; no entanto, tende a ficar disperso quando a atividade não lhe motiva. Neste sentido, a superdotação criativo-produtiva se concentra especialmente nos elementos *criatividade* e *motivação com a tarefa* (quando está é relacionada ao domínio em que a superdotação se expressa). Portanto, as estratégias de atendimento aos estudantes que se enquadram nesta categoria devem privilegiar aspectos práticos, ativos e orientados para a resolução de um problema real (RENZULLI, 2004).

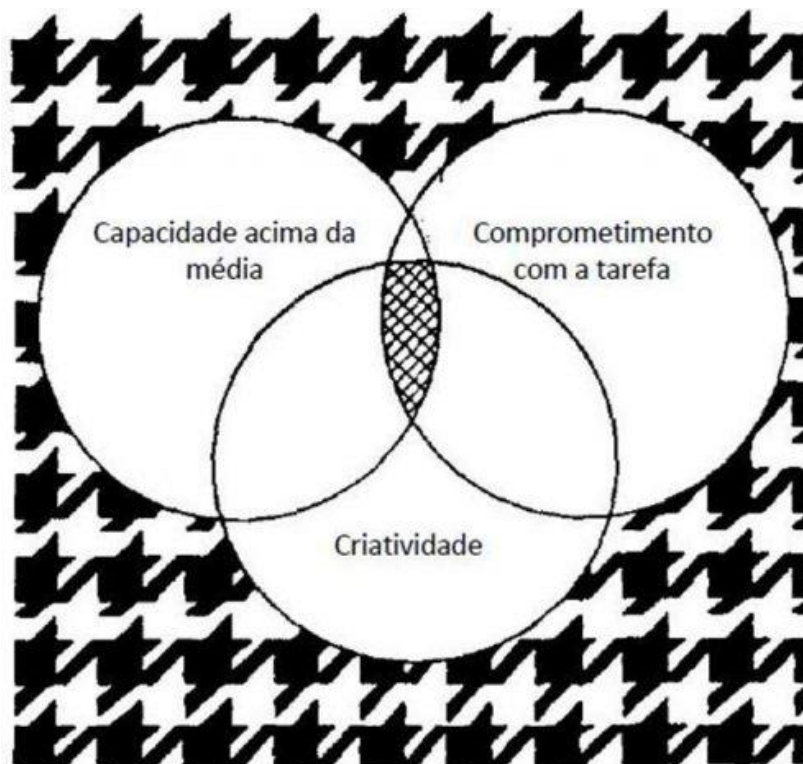
Compreendendo que a superdotação se manifesta sob a influência da tríade de elementos *habilidade acima da média*, *criatividade* e *comprometimento com a tarefa* é que Renzulli (2004) desenvolveu o seu aporte teórico denominado de Modelo dos Três Anéis. A habilidade acima da média remete a facilidade que a pessoa apreende e relaciona os conhecimentos de um determinado campo. Pode se considerar habilidades gerais ou de caráter básico e voltadas ao pensamento abstrato (raciocínio numérico, fluência verbal, memória, raciocínio abstrato) quanto específicas, de caráter aplicado (matemática, música, química, dança); o comprometimento com a tarefa se refere à motivação ou energia empreendida nas atividades relacionadas à expressão de sua superdotação, distingue-se de outras formas de motivação pela persistência e confiança demonstrada, estabelecendo pouca dependência de estimulação externa (auxílios, elogios, etc.); a criatividade remete a expressões de comportamento que impliquem pensamento divergente, inusitado, curiosidade ou ainda através de construções linguísticas que remetam ao senso de humor, especulação e formulação de hipóteses (EXTREMIANA, 2000; RENZILLI, 2004). Há de se compreender ainda que tais elementos adquirem expressões idiossincráticas pois interagem com as características de personalidade (coragem, autoconceito, entre outros) e fatores ambientais (nível socioeconômico, recursos disponíveis).

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

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

Da tentativa do autor de sintetizar sua construção redundou uma imagem de três anéis de mesmo tamanho entrelaçados, baseados num diagrama de Venn (Figura 1) - que justifica e explica o nome da abordagem - no qual cada anel representa um elemento, sendo que todos têm a mesma importância. O plano de fundo chanfrado remete a fatores ambientais e de personalidade que perpassam o desenvolvimento. A intersecção representa os comportamentos de superdotação, ao passo que a imagem almeja ainda representar a ideia de movimento, interação e energia entre os elementos e destes com o meio; pois, para o autor, os três círculos não precisam estar presentes o tempo todo, mas sim que sejam capazes de interagir em algum nível (RENZULLI, 2004). Com isso, o autor pretende explicitar a ideia de que os comportamentos de superdotação ocorrem “em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias.” (RENZULLI, 2014, p. 544).

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



Fonte: Renzulli (2014)

Diante de tal fundamentação proposta, parece transparente que em vez de rotular os estudantes num viés booleano, do tipo é ou não é superdotado, a abordagem focaliza essencialmente os comportamentos de superdotação se atendo aos traços e habilidades que determinados sujeitos tem o potencial para desenvolverem, caso determinadas condições sejam disponibilizadas. É por esta lógica que o autor defende que se há necessidade de rotulação, ela é dirigida aos serviços e não as pessoas (RENZULLI, 2014). Assim, se há de fato esta característica dinâmica na manifestação dos comportamentos de superdotação, é crucial levá-la em consideração ao se formular estratégias de identificação, e o atendimento deve se dirigir à “como desenvolver comportamentos de criatividade e superdotação nos estudantes com alto potencial para beneficiar-se de oportunidades educacionais especiais, bem como prover alguns tipos de enriquecimento para todos os estudantes” (RENZULLI, 2014, p. 544).

Diante disto, o autor propõe dois procedimentos que objetivam levantar subsídios para que se possa analisar o potencial dos estudantes, nomeados de *informação da situação* e *informação da ação*. A primeira alude a todos os documentos que representem o histórico de desempenho escolar. A segunda se dá pela promoção de atividades que permitam observar um conjunto “de interações dinâmicas que acontecem quando uma pessoa fica extremamente

interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, ideia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extraescolar.” (RENZULLI, 2004).

O levantamento conjunto permite selecionar um grupo amplo de estudantes que apresentem o potencial de desenvolver comportamentos de superdotação (*pool* de talentos) para que se possa então encaminhá-los aos programas de enriquecimento, concebidos em três níveis e, portanto, denominado de Modelo Triádico de Enriquecimento.

Nesse modelo, o enriquecimento do tipo I apresenta atividades exploratórias gerais, tem como objetivo expor os estudantes a uma gama de disciplinas, temáticas, atividades, personalidades e eventos que o currículo comum não contempla. A ideia essencial é prover novos interesses para que se aumentem os contextos em que os comportamentos de superdotação possam se manifestar. O enriquecimento do tipo II são atividades e treinamento em grupo. Em alguns casos os programas são generalistas, buscando promover os processos de pensamento criativo, criticidade, resolução de problemas e prover habilidades aprofundadas de pesquisa e materiais de referência. Noutros predomina o tipo específico, que prevê pequenos agrupamentos realizados pelo interesse comum dos estudantes num domínio ou área específica. Objetiva colocar o estudante em contato aprofundado com as teorias, métodos e técnicas subjacentes à área. No enriquecimento do tipo III, os estudantes desenvolvem seus próprios trabalhos; visa mobilizar de maneira prática os conhecimentos anteriormente adquiridos (RENZULLI, 2004, 2014).

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

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

Acreditamos que, pelo exposto, foi possível denotar o potencial da abordagem de Renzulli para uma compreensão e intervenção, no que concerne ao fenômeno da superdotação por meio de programas educacionais especiais, integrados organicamente ao contexto escolar com o potencial de levar uma melhor qualidade a todos os estudantes, pois, como salienta o autor: “uma maré alta eleva todos os barcos” (RENZULLI, 2004, p. 108).

Em consonância ao já citado de Sysma (2003) sobre o modelo de Renzulli se alinhar a valores democráticos, Pérez (*apud* MANSO, 2012) o considera de fundamental

relevância por ser especialmente atento as singularidades. Tal característica importa quando se aprofunda na compreensão da complexidade e heterogeneidade do perfil comportamental dos estudantes com superdotação, principalmente aos subgrupos que apresentam ainda maiores níveis de dificuldade à identificação, tais como pessoas com deficiências físicas e sensoriais, ou mesmo com problemas comportamentais, como crianças diagnosticadas com TDAH ou ainda em casos mais brandos da síndrome de Asperger. Desta maneira, os casos de dupla excepcionalidade são negligenciados com mais facilidade uma vez que as demais características obscurecem ainda mais o potencial de superdotação (NEGRNI, 2009). Na mesma linha Oufino e Fleith (2011) destacam a condição de *baixa performance* (*underachievement*) que é conceitualmente estabelecida “como a diferença entre o potencial revelado (habilidade) e a performance (realização)” (p. 207). Como adendo, consideramos que a abordagem, ao focar e perseguir as características comportamentais bem como salientar a necessidade de estimulação adequada, contribui por si mesma na superação de vários mitos relacionados à superdotação, especialmente os que vinculam o fenômeno preferencialmente à grupos distintos, como classes socioeconômicas abastadas e/ou ao gênero masculino, ou ainda que a superdotação se expressa naturalmente, por força endógena e determinação biológica.

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

1.2. O atendimento ofertado

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

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

Segundo Virgolim (2014) a influência do trabalho de Renzulli ultrapassa a concepção adotada, pois o MEC também se baseia no autor ao postular o modelo de

enriquecimento escolar destinado aos estudantes superdotados das escolas brasileiras. Paralelamente, a declaração de Salamanca (BRASIL, 2010) e posteriormente a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, transposta a legislação brasileira por emenda constitucional (BRASIL, 2009), promoveram e intensificaram um movimento de alunos com necessidades especiais rumo às escolas regulares, gerando uma movimentação acadêmica dos agentes educacionais a fim de se adequarem às novas exigências (RAGNI; COSTA, 2011). Clarifica-se que a superdotação está contida na educação inclusiva e especial, sendo assim, um dos componentes deste eixo transversal da educação.

Neste sentido, ainda que a legislação relacionada à superdotação tenha se desenvolvido por sobressaltos e seja apresentada em documentos difusos (MATOS; MACIEL, 2016), observa-se já na LDB de 1996 (BRASIL, 1996) que os estudantes superdotados estão incorporados à educação especial de forma que, por meio do artigo 53, apresenta-se a aceleração curricular como estratégia de atendimento, permitindo a conclusão do programa escolar em menor tempo. De maneira ainda mais clara, o documento A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz claramente que os estudantes com superdotação compõem um dos públicos-alvo destinatário dos Atendimento Educacionais Especializados (AEE) e que este deve ser ofertado na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades, se integrando ao projeto político pedagógico da escola e disponibilizado por meio de professor especializado. Na mesma direção, o decreto 7611/11 (BRASIL, 2011), compreendendo o AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (s/p), assegura o atendimento suplementar aos estudantes com superdotação bem como a dupla matrícula, trazendo ainda que o AEE deve ser ofertado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), no período contrário ao das aulas regulares. Os documentos citados já apresentam, ainda que panoramicamente, as formas e possibilidades de atendimento ao estudante superdotado previstas em lei, que em linhas gerais, buscam se adequar àquilo que a literatura científica da área traz como necessário.

Não obstante, a despeito das filiações teóricas e das exigências e orientações legais, o real atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares ainda é extremamente deficitário e, talvez seja pior aos estudantes com superdotação, que diferentemente dos demais públicos-alvo da educação inclusiva, nunca encontraram objeções sobre sua presença nas escolas comuns, entretanto, raramente foram identificados como tal e mais raramente atendidos em suas necessidades especiais (MARTINS; MANGAN,

2015; MATOS; MACIEL, 2016). Diante de tal situação, justifica-se um olhar, mesmo que panorâmico, sobre como se encontra a temática da superdotação no cenário brasileiro abordando como que em seu percurso histórico veio se desenvolvendo e relacionando em termos de produção científica, políticas públicas e, conseqüentemente, no tipo de atendimento que se efetiva. Promovem-se também os apontamentos iniciais sobre a relação estabelecida com a formação docente - foco do Capítulo 2.

A superdotação aparece no contexto brasileiro a partir da década de 20 do século passado, partindo de iniciativas pontuais em algumas escolas públicas e particulares que conjugavam as pesquisas e publicações com as primeiras formas de Atendimento. Segundo Novaes (1978 *apud* PÉREZ; FREITAS, 2014) em 1924, o psiquiatra e pedagogo Ulysses Pernambuco apresenta um relatório que contém a importante recomendação de se identificar os *bem-dotados* para educa-los adequadamente, já fazendo a distinção entre superdotação e precocidade, indicando que estes se referem ao tempo em que as habilidades emergem enquanto aqueles ao nível elevado e permanente.

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

Em 1929, o Instituto de Psicologia de Recife aplicaria o teste Army Alpha3 - que tem como objetivo elaborar uma classificação intelectual - em dois ginásios, totalizando 203 alunos secundaristas. Este mesmo ano marca a chegada de Helena Antipoff ao Brasil trazendo conhecimentos adquiridos em suas pesquisas sobre inteligência na França e Suíça e que promoveria uma das iniciativas mais duradouras do período. Cientista de grande expressividade na Educação Especial, Antipoff dará continuidade aos estudos, contribuindo para o cenário científico com publicações nas décadas de 30 e 40 (RAGNI; COSTA, 2011). A partir de 1945 promoverá importantes experiências de atendimento aos superdotados no Rio de Janeiro e em 1962 na fazenda do Rosário, em Minas Gerais (OLIVEIRA; MENDONÇA; CAPELLINI, 2014).

Assim, especialmente até a década de 70, observa-se que a tônica da relação da sociedade Brasileira com a temática da superdotação se faz mediante uma pequena parcela da sociedade civil advogando a seu favor, composta por um número restrito de pesquisadores e educadores que levam a cabo tanto as primeiras pesquisas e publicações quanto os primeiros atendimentos. A despeito da menção que Pinto faz às necessárias Políticas Públicas aos

estudantes com superdotação já no título de sua primeira obra em 1932, a legislação brasileira fará referência a estes sujeitos somente na LDB de 1961 (BRASIL, 1961) sob a terminologia de alunos excepcionais. No entanto, o reconhecimento de que estes estudantes devem receber atendimento especializado só se explicitará após 10 anos, na LDB de 1971, que em seu nono artigo determina: “os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, s. p.).

Recai novamente sobre a sociedade civil o principal mote para o desenvolvimento da área da superdotação. Em 1978 é inaugurada a Associação Brasileira para Superdotados com representação em 7 estados. A partir de então a temática passa a receber maior destaque no meio acadêmico registrando uma progressão expressiva de publicações e eventos e a participação brasileira marcando presença significativa em eventos internacionais (PÉREZ; FREITAS, 2014). As autoras apontam ainda que esta mobilização permitiu que, em 1993, pesquisadores da área tivessem participação ativa na elaboração do Plano Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994) que inclui explicitamente o estudante com superdotação como público-alvo da educação especial.

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

Porém, o que se constata na atualidade é que toda esta produção ainda é bastante tímida ao se levar em consideração as demandas em termos de formação de profissionais. Segundo Pérez e Freitas (2014) as temáticas mais abordadas ainda se enveredam pelos aspectos

mais fundamentais da área, como concepções e formas de identificação. Algo não muito distinto das publicações da década de 30 citadas no início deste tópico.

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

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

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

Assim, vigoram assunções de que os alunos com superdotação podem aprender sozinhos, já são privilegiados ou que advém de classes sociais com padrões econômicos elevados e, portanto, não devem estar nas escolas públicas ou não necessitam de atendimento educacional especializado, bem como confusão ou desconhecimento sobre as diretrizes legislativas, implicando a submissão das ações pedagógicas aos saberes médicos. Diante disto as escolas relatam que não há demanda e que os recursos obterão novos destinos. Deste modo, ainda que dentro das escolas, os alunos com superdotação são negligenciados em suas necessidades, a temática não é abordada e as pesquisas acadêmicas também se restringem aos estádios iniciais, circunscritos a identificação (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; BAHIENSE, 2013, RAGNI; COSTA, 2011, NEGRINI, 2009). Esta relação entre formação e prática é evidenciada pelo apontamento realizado por Bahiense (2013) de que os atendimentos especializados denotam a uma maior preocupação com a questão das deficiências, situação análoga ao que Martins e Chacon (2013) verificaram nas grades curriculares, conforme já citado.

Tais concepções redundam no número ínfimo de estudantes efetivamente atendidos. Segundo Pérez e Freitas (2014), não chegavam a 3.000 em todo país em 2009, sendo que utilizando a estimativa do relatório de Marland, já entendida como conservadora, o número seria ao menos de 2.260.000 para o mesmo período. Dados mais atuais mostram uma melhora pouco significativa. Os dados do censo escolar de 2016 assinalam apenas 15.751 alunos cadastrados (INEP, 2016).

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

Diante do papel crucial que os professores têm no processo educativo, sendo eles o principal recurso capaz de alavancar o desenvolvimento dos estudantes, tornam-se o foco de inúmeras investigações e suas subjetividades e ações pedagógicas são esquadrihadas constatando-se suas defasagens teórico-práticas. Assim, como apoio necessário ao docente, a formação inicial e principalmente a continuada são exaustivamente conclamadas pelos pesquisadores e também pelos documentos oficiais como vias de mudanças para que a

transformação do cenário seja efetivada, garantindo que os direitos agora assegurados por lei façam parte da realidade educacional, efetivando não apenas a educação dos superdotados como asseverando a concretização de uma educação realmente inclusiva (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; BAHIENSE, 2013; PÉREZ, FREITAS, 2014; RAGINI; COSTA, 2011).

Entretanto, os trabalhos que clamam pela transformação das práticas pedagógicas dos professores raramente avançam se propondo a discutir o cenário da profissionalização docente e pouco buscam avaliar o quanto que ela, por si só, é capaz de gerar os efeitos transformadores veementemente esperados, deixando grandes lacunas na relação que se estabelece entre a formação e a prática que, não sendo abordadas, podem não só impedir que a mudança ocorra como ainda contribuir para que variáveis importantes não sejam consideradas, responsabilizando demasiadamente alguns fatores enquanto outros permanecem camuflados.

Capítulo 2 - Formação Continuada de Professores: A solução e seus problemas

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

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

Como se pode notar, a formação continuada está contida na formação de professores, sendo que está, atualmente, é vista como um processo que se inicia antes do ingresso na formação inicial e se prolonga com o exercício da prática profissional. Assim, a análise da formação de professores é imprescindível, ainda que o foco seja um recorte temporal que se restrinja a uma de suas etapas (ALVARADA-PRADO; FREITAS, T; FREITAS, C, 2010; MOTA, 2009; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

No que diz respeito à produção acadêmica, à pesquisa em formação de professores se desenvolveu atrelada ao campo da Didática até a década de 1990. A partir de então, obteve um crescimento exponencial sendo uma das temáticas de maior recorrência no campo das ciências da educação, promovendo reflexões sobre a natureza do trabalho docente, o processo histórico de profissionalização, a explicitação de condicionantes locais que interferem no processo formativo, etc. (ANDRÉ, 2010; CUNHA, 2014).

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

Adentrando a questão dilemática do objeto de estudo, a autora coloca que, diante das diferentes formas de enquadre, a definição vem se transformando. Costumeiramente adota-se que o foco da formação de professores são os processos de formação inicial e continuada

referentes ao ensino e aprendizagem da docência, de modo a melhorar a qualidade da educação disponibilizada ao aluno. Contudo, recentemente visualiza-se uma transformação do entendimento sobre a dimensão temporal, considerando que a formação começa a se perfazer antes da graduação, seguindo depois dessa, num contínuo. Segundo André (2010) depreende-se desta nova concepção temporal uma recente predileção por grandes teóricos da área, pelo conceito de desenvolvimento profissional docente ante as expressões formação inicial e continuada. Contudo, este entendimento refere-se a um modelo idealizado e ainda distante de ser efetivado.

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

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

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

No cotidiano educativo surgem situações das mais diversas que, a despeito das generalidades, ou mesmo da exterioridade do contexto escolar enquanto origem – como no caso das transformações advindas de reformas educativas - assumem sempre certo grau de singularidade no caso concreto. Tais situações demandam discernimento para que sejam abordadas da melhor maneira possível. Neste sentido, as ações dispensadas pelos professores precisam ser elaboradas conceitualmente, teorizadas e preferencialmente compreendidas a partir das ciências da educação, sob pena de uma prática balizada no senso comum, que não só torna o trabalho docente desprovido de um atributo que o distingue como tal, como também, de maneira ainda mais danosa, não permite a superação da questão posta ao professor (TARDIF, 2002; ANDRADE, 2005).

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

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

Diante destas observações coloca-se como questão por quais métodos tal conhecimento pode ser alçado. Imbernón (2001), ao discorrer sobre a formação continuada e o seu papel de fomentar a inovação às práticas educativas dos professores, salienta que o processo se dá de maneira lenta, gradativa e necessita de condições específicas. Para que seja efetivamente útil a formação necessita ter um alto teor de consonância com a realidade do professor. Neste sentido, o autor defende que toda formação deveria ser atrelada a um espaço e tempo de experimentação pelo professor para que assim pudesse colocar em prática, de maneira

problematizada e contextualizada, aquilo que foi aprendido. Tais processos de problematização e contextualização devem ser engendrados na discussão coletiva pelos professores, promovendo novas reflexões e aprendizagens, ao tempo em que criariam espaços de participação e apoio entre os educadores possibilitando um posicionamento mais assertivo e menos desgastante ante os dilemas da educação.

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

Tardif, Lessard e Gauthier (2001) constatarem algo muito semelhante ao passo em que se debruçam de maneira ainda mais aprofundada sobre a forma como o trabalho docente é estruturado. Os autores partem da situação paradoxal que marca o trabalho docente, pois, apesar da educação ser um desenvolvimento necessariamente coletivo, o trabalho docente é marcado pela relação isolada entre professor e alunos no contexto da sala de aula. Assim, ainda que este espaço permita ao docente escapar de um controle total sobre sua atividade, tem como outra consequência o distanciamento de seus pares inviabilizando situações de colaboração e discussões. Essa estrutura, compreendida como celular, que imprime este duplo constrangimento aos professores, isolando-os e os mantendo em práticas pedagógicas submetidas à adaptação e manutenção desse regime se mostra como um entrave ao desenvolvimento de inovações, especialmente, pela relação que estabelece com a dimensão temporal (Idem).

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

Este modelo alicerçado no contexto europeu por volta do final do século XIX e disseminado para o restante do mundo está profundamente enraizado na estruturação das

sociedades, forjando de maneira imperceptível a percepção do contexto escolar, colaborando para que seus atores a reproduzam e assim, inviabilizando novas e distintas perspectivas que poderiam facilitar o trabalho coletivo. Esta estrutura celular engendra uma cisão da percepção temporal, por um lado existe um tempo burocrático, planejado e que empurra o trabalho docente para frente, fazendo com que cada professor coloque sua disciplina em marcha a despeito do tempo de aprendizagem dos estudantes, com vistas a assegurar que uma massa seja formada dentro de parâmetros gerais que permitem apenas a resolução de problemas comuns. Na interação entre docente e alunos é que os problemas ganham individualidade e características próprias. Entretanto, imbuídos no ritmo acelerado de produção da formação de seus estudantes, as respostas educativas remetem ao imediatismo e adaptação ao contexto, sem possibilidade de trocas, análises aprofundadas e, conseqüentemente, inovação. Ainda assim, é na sala de aula que se forja o tempo em dimensão subjetiva, onde os professores forjam e refletem suas representações, crenças e afetos, que os acompanha para os outros contextos fazendo que o trabalho ultrapasse de inúmeras formas as horas úteis computadas (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

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

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem parece-nos muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. No entanto, essa centralidade das pesquisas no professor pode reforçar o que se ouve habitualmente na mídia, ou seja, que o professor é o único responsável pela qualidade da educação. Não há dúvida que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores, muito fortes, que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os

recursos disponíveis nas escolas; o tipo de organização do trabalho escolar, uma equipe gestora que propicie suporte físico, pedagógico, emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de políticas de apoio aos docentes (ANDRÉ, 2015, p. 35).

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

Ao mesmo tempo, visando, sobretudo a profissionalização dos docentes, há o perigo de suscitar expectativas desmesuradas em relação a eles e ao seu poder na e sobre a escola. Os problemas escolares não podem ser isolados do contexto social, econômico no qual se enraízam. Por exemplo, há cinquenta anos que se observa uma forte correlação entre o insucesso escolar e o nível socioeconômico dos alunos. Bastará melhorar as competências dos docentes para resolver um problema social? (2001, p. 54).

Em face de tais apontamentos, apresentamos o desenvolvimento da Formação Profissional Docente, com ênfase na Formação Continuada, atrelada às reformas educativas e suas condicionantes sociopolíticas, objetivando assim, traçar um panorama internacional como parâmetro comparativo ao contexto brasileiro, onde abordamos de maneira particular o processo de instauração da Formação Continuada a partir das Políticas Públicas; o movimento de modernização do ensino a partir das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e da modalidade de ensino EaD (Educação a Distância); e a produção acadêmica relacionada a Formação Continuada no Brasil. Este capítulo finaliza-se com a descrição do programa REDEFOR, foco da análise empírica do estudo em tela.

2.1. Contexto internacional

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

Como hoje claramente sabemos este propósito não se efetivou, principalmente no tocante à prevenção dos movimentos ufanistas. Após a Segunda Guerra Mundial havia o embate de interesses geopolíticos e econômicos e a mobilização da sociedade civil, onde os primeiros, no contexto da Guerra Fria, objetivavam ajustar a educação aos interesses do mercado industrial e tecnológico, necessitando de mão de obra capacitada; enquanto os segundos depositavam na educação forte esperança de que poderia reduzir as desigualdades sociais. Destarte, até a década de 1960, a maior parte das sociedades promoveram uma série de reformas profundas dos sistemas educacionais, partindo dos anos iniciais da educação básica até a universidade. Tal transformação atingiu conjuntamente a todas as outras facetas da esfera pública e também das grandes organizações sociais (ALVARADA-PRADO; FREITAS; FREITAS, 2010; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

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

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

A concepção epistemológica subjacente deste modelo remete a uma hierarquia de saberes científico e de agentes a eles relacionados, perfazendo o caminho que se inicia na ciência fundamental, teórica e mais valorizada, ficando a cargo dos investigadores; passando pela ciência aplicada; e por último chegando aos *práticos*, que deverão reproduzir os conhecimentos aprendidos. Neste modelo, calcado na ideia de que a educação se faz por uma transmissão descendente de conhecimentos, pesquisa e formação se realizam em mundos

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

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

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

A maioria das reformas educativas relacionadas à formação docente com seus modelos propostos surge, primeiramente, nos Estados Unidos e são adotadas com relativas adaptações em seguida, com intervalos mais ou menos distintos como também já citado. Assim, críticas semelhantes são retomadas em vários outros países economicamente desenvolvidos e as tentativas de integrar pesquisadores, formadores e práticos se iniciam. Surgem novas proposições e modelos de formação docente, como o *Professor-Pesquisador* e, especialmente, o modelo *Crítico-Reflexivo* (Idem).

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

conhecimentos constantemente enriquecida pelas contribuições bem-sucedidas dos praticantes experientes e experimentados e dos investigadores que com eles colaboram.

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

O autor também salienta que a ideia de prática reflexiva já existia no campo da filosofia, seja no mundo ocidental ou oriental, e que já havia se imbricado com a educação a partir da obra de John Dewey, *Como pensamos*, com a primeira publicação datada de 1910. O resgate à ideia e ressurgência da temática de maneira mais ampliada teve como grande propulsor a obra *O profissional reflexivo*, de Donald Schön, em 1983. A partir deste trabalho e de outros autores de grande influência no mundo ocidental, o ensino reflexivo tornou-se um *slogan* adotado por inúmeros formadores (ZEICHNER, 2008).

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

Tal modelo exige uma interlocução constante entre prática e formação, experiência e investigação, entre docentes e formadores universitários. A escola passa a ser o *lócus* privilegiado de formação e surgem novos dispositivos e agentes, tais como: estágios de longa duração, mentores, tutores e investigadores que atuam junto aos docentes. É a partir deste modelo que a concepção supracitada de formação contínua, entretanto, marcada por fases distintas, ganha forças. Tal distinção é dada pela natureza dos conhecimentos e espaços

formativos. Começa antes da universidade, cristaliza-se na graduação, valida-se no ingresso na profissão e prossegue em seu desenvolvimento durante a vida profissional (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

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

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

Diante desta situação, muito da produção acadêmica aponta mais uma vez para a necessidade de transformação enquanto que as forças econômicas e políticas articulam novas mudanças, colocando a educação no esteio de um reformismo constante. Porém, na visão de Tardif, Lessard e Gauthier (2001) este novo momento se distingue dos anteriores por não explicitar a escola que se quer, tampouco a que se efetiva. Em geral, aponta-se um horizonte nebuloso por meio de termos que pouco explicitam as relações estruturantes que vivenciamos, tais como *formar para incerteza*, *formar para a mudança*, *preparar para o novo*. Esta falta de norte impede ainda que se visualize o papel da escola e que objetivos ela pode e deve assumir. Pois, na ausência disto, qualquer caminho que se tome pode ser taxado de fracasso, criando critérios e metas *a posteriori*. Neste caminho, a educação assume mais uma vez a função de

bode expiatório das políticas econômicas vigentes, sendo sempre focalizada em seu papel de causa das mazelas sociais, e muito raramente como consequência.

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

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

Esta volatilidade do mercado dá a tônica da sensação de incompletude e o imperativo da formação constante. (Idem). Ao mesmo tempo, a formação constante postula uma situação de adaptação passiva ante a nova realidade, que vem oferecendo ocupações cada vez mais “proteiformes” (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 52). A educação é atingida abruptamente pois se encontra no centro de dois caminhos: por uma via, é altamente requisitada, sendo as instituições escolares as que devem preparar os sujeitos, ao passo que se verifica a sua incapacidade de satisfazê-las; por outra: pelos projetos de profissionalização docente que vem acompanhando a mesma lógica da incompletude (Idem).

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

Na submissão de todos os fatos a esta lógica, a educação é apenas mais um espaço de prestação de serviços e em decorrência, os Estados, sob a chancela da austeridade fiscal, gerencialismo e eficácia, promovem restrições orçamentárias gigantescas à medida que

submetem os sistemas educativos à esquemas avaliativos constantes e transferem parte de sua responsabilidade à iniciativa privada que fomenta valores de competição e processos de individualização na promoção de carreira ao tempo que visam precipuamente a rentabilidade.

A profissionalização funciona como um dispositivo de *recuperação* dos docentes: sob o discurso da promoção da autonomia se vincula a imputação aos professores de responsabilidades das quais não possuem condições de intervir ao passo que, diante às dificuldades, retoma-se apenas a insuperável necessidade de qualificação. Àqueles que conseguem desempenhar segundo esta lógica prestigia-se como sucesso atingido e como meta plenamente possível de ser alcançada por todos, independentemente das diferenças contextuais, removendo as implicações sociais, políticas e econômicas:

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

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

Em Portugal, alguns avanços constituíram um regime jurídico próprio à formação continuada a partir de 1992, indo a favor do desejo dos professores. No entanto, atualmente sofre cortes no orçamento tal como ocorre em outros países da União Europeia. Paralelamente, assumiu caráter obrigatório mediante às exigências legais promovidas pelo Ministério da Educação, que levam os professores aos cursos motivados majoritariamente pela necessidade de cumprirem créditos enquanto a formação disponibilizada apresenta “vida própria e independente dos sujeitos e locais que ela se remete, se aplica e se volta, desconectada da

‘cultura profissional dos professores’ e da ‘cultura da organização escolar’ a formação continuada tende ao fracasso.” (Idem, p. 469).

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

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

Com clareza se observa que na prática vigora um modelo de formação pautado na racionalidade técnica, ainda que como visto, a terminologia do modelo reflexivo atue no plano discursivo como apontado por Zeichner (2008). O autor, discutindo como que o paradigma reflexivo minou a possibilidade de os professores alcançarem a intenção emancipatória - ao passo que explicita uma dinâmica dos contextos escolares - aponta dentre outras razões, a seguinte:

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

2.2. Contexto Brasileiro

A formação continuada vem se instaurando no contexto nacional a partir de um conjunto de iniciativas federais, estaduais e - impulsionadas pela política de municipalização e profissionalização que estabelece o nível superior como necessário e desejável aos professores - também nos municípios, sendo que na maior parte ocorre nas universidades e, em algumas situações, em parcerias com estas ou nas próprias escolas. No esteio desta ampliação, desenvolve-se ainda um mercado e a paralela terceirização desta modalidade de formação (GALINDO; INFORSATO, 2016; SANTOS; NETO, 2015).

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

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

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (GATTI; BARRETO, 2009, p.221).

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

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

Viera e Gomide aglutinam a esta discussão o papel das influências internacionais e os interesses econômicos no desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, na profissionalização docente, salientando as antigas e profundas raízes históricas sob as quais as reformas postas em prática se desenvolveram, partindo da chegada dos Jesuítas às influências dos atuais organismos internacionais. Assim, as governanças sempre se prenderam mais ao que se fazia na Europa e/ou Estados Unidos, do que efetivamente encarar a situação social concreta que o Brasil se encontrava. A propósito das reformas existente a partir do período republicano, as autoras salientam:

A cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e modelos a imitar, esquecendo-se a realidade do país ou, ainda, como reflexo dessa mentalidade ingênua, tentava-se modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas. (VIEIRA; GOMIDE, 2009, p. 3841).

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

No que diz respeito especificamente à formação continuada, as primeiras proposições datam à época do regime militar, que promoveu uma remodelação profunda de todo o sistema educacional com políticas normativas da educação deferidas em 1968 e 1971. No entanto, com poucos e inespecíficos dispositivos legais, as *capacitações* ficaram a cargo de

variadas interpretações e ações fundamentadas numa lógica tecnicista e submetida à adequação dos docentes à própria reforma em curso (GALINDO, INFORSATO, 2016; SILVA; MEYER, 2015).

Destarte, em termos de políticas públicas propriamente dita, os principais documentos que versam a propósito da formação continuada são a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), os planos nacionais da educação (BRASIL, 2001; 2014) – também reconhecidos por PNE – e especialmente a Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005). Na ótica de Galindo e Inforsato (2016), o primeiro refere-se à legislação enquanto os demais promovem efetivamente a institucionalização. Salientam ainda que a lacuna temporal entre a LDB e a criação da Rede foi permeada de total ausência de critérios para se encaminhar as propostas de formação de professores em todos os níveis, tanto em aspectos legais quanto institucionais. Constata-se, portanto, uma história recente de políticas públicas especialmente destinadas à construção e consolidação da formação continuada.

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

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

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

O contexto atual da formação continuada, parece adquirir maior concretude a partir do PNE (BRASIL, 2001), buscando sanar o caráter disperso das iniciativas que se

desenvolviam, aponta para a construção de um sistema constituído pela União, sistemas de ensino e IES, com forte participação da modalidade de educação a distância. Contudo, cabe as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a coordenação, financiamento e manutenção dos programas bem como constituir parcerias com Universidades e instituições afins. Por se tratar de um plano decenal, o documento teve regência até 2011. Atualmente vigora o novo PNE (BRASIL, 2014) que traça a linha de desenvolvimento para a educação até 2024 e, apesar de revogar o anterior, mantém e da continuidade as proposições que tangenciam as políticas públicas de formação de professores.

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

Tal possibilidade não se constatava nos documentos anteriores, que trazem um profundo viés do Modelo Tecnista arraigado à uma perspectiva de adaptação do professor à dita sociedade da informação, considerando-o como um mero receptor e reproduzidor dos conhecimentos científicos que precisa constantemente se atualizar, mas que tira de cena as temáticas relacionadas às condições em que o trabalho docente se realiza (SANTOS; NETO, 2015).

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

Avanços mais significativos foram vislumbrados a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a

Educação Básica. O referido documento se beneficiou e alicerçou de várias demandas e indicações elencadas pela comunidade educacional e da sociedade em geral.

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

Na análise de Dourado (2015), possibilita-se ainda avançar na integração entre teoria e prática dos processos formativos, postulando que a pesquisa assume um eixo nuclear enquanto princípio de desenvolvimento intelectual e formativo. O autor também destaca que a resolução contempla concepções historicamente promovidas e defendidas por entidades da área, como ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR⁵. Contudo, o potencial transformador é ainda uma virtualidade diante do fato de que os dizeres documentais dependem das ações de inúmeros sujeitos para que ganhem concretude e que, além do tempo necessário às ações de implementação, exige-se mais tempo para que se desenvolvam mecanismos avaliativos seguros.

Há ainda fatores relevantes, de ordem especialmente econômica que precisam ser destacados, no que tange, principalmente, o crescimento da Formação Continuada. Tais fatores relacionam-se inicialmente às Políticas Públicas, mas se lançam à problemáticas mais amplas. O primeiro destes pontos refere-se à implantação de um sistema de certificação e avaliação relacionado à realização de cursos de formação continuada. Embora situado nas ações de valorização e profissionalização docente pelo MEC, pode se apresentar com efeitos indesejáveis. Um deles é o aspecto de motivação extrínseca, ou seja, o professor busca os programas de formação continuada como forma de promoção na carreira e não necessariamente

⁵ ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES: Centros de Estudos de Educação e Sociedade; FORUMDIR: Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

pela proposta pedagógica do curso, como efeito, pode se inscrever em programas que oferecem pouca relevância ao seu contexto.

Esta questão fica ainda mais preocupante ao levarmos em consideração os resultados obtidos pela pesquisa Professores do Brasil: Impasses e desafios (GATTI; BARRETO, 2009) concebida pela UNESCO e contando com a colaboração do MEC. O trabalho teve como base de análise dados de 2006 e atingiu, enquanto estimativa, o cômputo de 2.803.761 postos de trabalho destinados à docência no Brasil; sendo 77,0% - 2.159.269 – ocupados por professores da educação básica⁶. Os professores situaram-se no terceiro lugar no ranking de subconjunto de ocupações, correspondendo a 8,4% do total de empregos. A despeito de serem o subgrupo ocupacional entre os profissionais das ciências e das artes com maior nível de escolaridade (53,0%) - compartilhado com engenheiros, médicos, dentistas e advogados - suas condições de trabalho e valorização, em especial a salarial, não refletem a condição acadêmica como se vê nos outros ofícios.

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

A questão fica mais evidente por meio de uma pesquisa realizada por Barbosa e Fernandes (2016). As autoras realizaram um importante estudo que buscou discutir a situação dos salários e jornadas de trabalho dos professores da rede pública estadual paulista – O estado mais rico da federação, com maior PIB e arrecadação de impostos - diante da adequação da Lei 11.738 (BRASIL, 2008) que versa sobre o estabelecimento do piso salarial para a categoria. Entre 2009 e 2016 o valor do piso salarial nacional passou de R\$ 950,00 para R\$ 2.135,64 para uma jornada de 40 horas semanais. O reajuste, apesar de representar um aumento de 125%, buscou remediar o nível de precarização da remuneração docente.

Contudo, o ajustamento à lei é extremamente controverso. O estado de São Paulo diferencia o valor recebido pelos docentes dos anos iniciais (PEB I) daqueles que atuam nos anos finais e ensino médio (PEB II), o que resultava num recebimento de R\$ 1.309,17 aos primeiros e R\$ 1.515,52 aos segundos no ano de 2009. Em 2016 esta diferença implicou um salário de R\$ 2.086,93 aos professores PEB I, deixando estes com uma remuneração 2,28%

⁶ Dada a temática do trabalho, informa-se ainda que esse número não contabiliza os professores da educação especial que, no mesmo período, contava com a irrisória estimativa de 0,6% do total de ocupações docentes. Tal percentual contribui para clarificar as condições de atendimento aos PAEEs.

abaixo da estabelecida pela lei federal (BARBOSA; FERNANDES, 2016). Além disso, as autoras abordam como que o estado se vale de brechas legislativas, manipulando o que considera como tempo das horas-aula para não realizar um reajuste real.

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

O segundo fator refere-se ao fato de que o supracitado crescimento da Formação Continuada se atrela à expansão de um mercado, fundado incisivamente nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. A tendência à terceirização corrobora para que haja uma transferência da responsabilidade do Estado às iniciativas privadas. Como implicações, Santos e Neto (2015) destacam ainda o papel secundário que as secretarias passam a desenvolver na medida em que desligam-se da função de formular e implementar políticas de formação docente e voltam-se a uma função aplicacionista ou meramente contratual; a exclusão do professor na definição das políticas educacionais e diminuição das possibilidades de participação das propostas de formação fundamentadas em seus contextos e reais necessidades; e um consequente empobrecimento dos programas e práticas, que por sua vez fomenta a motivação somente pelo certificado.

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

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

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

A EaD possui aval legislativo desde a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) por meio do 80º artigo. Neste mesmo ano é criada a Secretaria de Educação a Distância do MEC e desde

então outros dispositivos legais foram promulgados com o objetivo de regulamentar e operacionalizar este modelo de ensino, instituindo o credenciamento das instituições de ensino superior e os mecanismos de supervisão e avaliação (SARTORI et al., 2017). Oficialmente, a EaD recebeu sua primeira definição a partir do decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005), que em seu artigo 1º a apresenta como “modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

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

A segunda geração abarca os anos sessentas e setentas, onde as mídias audiovisuais da época, como rádio e televisão, passaram a ser utilizadas no contexto educativo. No cenário nacional surgiram iniciativas mais incisivas relacionadas à EaD com vistas à profissionalização, como o Instituto Monitor, Instituto Universal Brasileiro e Universidade do Ar. Por fim, dos anos noventas até o presente é que se vivencia a terceira geração, que inclui as novas tecnologias de informação e comunicação advindas da informática e da comunicação informacional virtual. Por meio do computador e dispositivos análogos, da internet, hipermídia e da multimídia vislumbra-se um vasto conjunto de metodologias e recursos que por sua vez podem ser utilizados de modo intercambiável, tais como: CD-ROMs; fóruns, grupos de discussão e comunicadores instantâneos; e-mail, banco de dados; websites; softwares interativos e etc. A conjunção destes recursos de maneira integrada e articulada por meio de plataformas virtuais de acesso online formam aquilo que convencionalmente é reconhecido por Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (FERREIRA, 2011).

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

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

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

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

Com o objetivo de compreender a importância da EaD nos processos de Formação Continuada de professores da educação básica, Gomes e Assunção (2016) se valeram de levantamento de fontes secundárias em um trabalho de revisão bibliográfica. As autoras

constaram pela literatura elencada que a EaD vem se constituindo numa importante ferramenta de promoção da formação continuada. Na visão das autoras, este desenvolvimento tem favorecido aspectos econômicos, pela ampliação de um mercado formativo; e sócio culturais, dada a natureza do objeto em questão que busca promover a ampliação dos saberes docentes.

Ainda segundo as autoras, as tecnologias empregadas na EaD permitem o emprego de novas metodologias de ensino, conteúdos, métodos de avaliação, permitindo ainda uma participação ativa dos estudantes ao passo que muitos deles não teriam condições de enfrentar uma formação presencial. A EaD vem favorecendo para que exista não só uma ampliação quantitativa quanto qualitativa nas propostas de formação continuada, alargando as chances de que se coadunem antigos preceitos idealizados, como a construção coletiva dos saberes associada a uma partilha mais democrática.

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

Analisando especificamente a articulação entre teoria e Prática por meio de formações iniciais e continuada Almeida e Silva (2014) também encontraram resultados favoráveis. No que diz respeito a formação continuada as autoras avaliaram um curso específico, fundamentado metodologicamente em *design based-research* e teoricamente na abordagem sócio histórica. A partir do relato dos professores cursistas as pesquisadoras constataram que houve uma forte articulação entre os aspectos teóricos, fundamentando as práticas docentes e estas sendo refletidas a partir dos conceitos abordados, alcançando uma ressignificação própria, promovendo inovação e autonomia no contexto de atuação particular, tal como Zeichner (2008) propõe como objetivos da formação continuada a partir do modelo prático-reflexivo.

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

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

Contudo, também parecem ponto pacífico que o caminho futuro da EaD e das TICs é permeado de desafios, especialmente pela forma como se integram às políticas públicas, onde, pelo prisma da retórica da democratização camufla os objetivos de baratear e aligeirar os processos formativos. Ponto que buscamos aqui abordar nos pautando na acepção de Bueno e Gomes (2011) de que, socialmente, existe a forte tendência de que os benefícios das inovações tecnológicas para o conforto e dinamização do tempo/espço passam a ser consumidas acriticamente, incorporadas à cultura sem que se visualize suas potencialidades nocivas ou simplesmente naturalizando-as como inerentes ao processo.

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

socioculturais e o lugar de economia periférica que ocupa no processo de mundialização econômica.

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

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

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

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

maneira satisfatória atingindo desde políticas públicas para a formação docente até os aspectos didáticos voltados ao estudante da educação básica, onde a instalação de laboratórios de informática é vista como o denominador comum para a resolução de todas as demandas, como se todos os problemas que afligem a educação pudessem ser virtualizados e assim corrigidos (ALENCAR, 2009; BUENO; GOMES, 2011).

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

No esteio desta discussão é que se insere o crescimento exponencial do Ensino Superior brasileiro. Pois, incorreu de fato, na expansão de vagas, abrindo a possibilidade para um segmento social que antes não tinha condições de alcançar este nível de ensino. Os docentes deste nível passaram a ter um alunado mais heterogêneo e desta forma a concepção de que o menor número de alunos estava associado a maior qualidade da educação passa a ser vista como uma ineficiência do sistema. Como já visto, a ocupação docente é uma das atividades laborais de maior incidência no Brasil, contudo, a demanda por professores ainda não é suprida em sua totalidade. Assim, o Estado brasileiro busca formas, ele mesmo, de tornar a educação menos onerosa. Para Bueno e Gomes (2011) o fomento à EaD e consequentemente às TICs bem como o crescimento exponencial das licenciaturas se dá mediante um afrouxamento dos critérios legais e visa a aceleração da formação, colocando um maior número de formados no mercado. Propagandeia-se por um lado, que o Estado vem universalizando o ensino e ampliando o acesso aos níveis mais elevados. Mas, não raramente, a qualidade da educação ofertada não é discutida ou é transposta a outros agentes do poder público, principalmente, aos professores, a exemplo de como nos outros níveis de ensino.

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

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

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

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

Finalmente, retomamos o ponto de que analisar as TICs no contexto de sua inserção social necessita de um olhar que ultrapasse o lugar comum de um posicionamento reducionista, especialmente a um movimento oposicionista às inovações tecnológicas sob pena de repetirmos o erro do Movimento Ludita inglês, no qual os trabalhadores atacavam as máquinas,

culpabilizando-as pelas mazelas sociais sem que percebessem acuradamente a real estruturação que a sociedade dispunha naquele momento. Assim, a tecnologia, enquanto ferramenta, gera seus efeitos a partir do uso que dela se faz. Alencar (2009) aponta que as TICs podem alavancar o desenvolvimento econômico, social e cultural promovendo uma melhor qualidade de populações desfavorecidas, promovendo a inclusão e favorecendo e o engajamento na transformação da realidade. Bueno e Gomes (2011) salientam que a utilização das TICs na educação, se feita com critérios e voltada ao aprimoramento das relações de ensino, potencializam a socialização do conhecimento diminuindo distâncias. Para tal, é imprescindível a transformação da sociedade brasileira, ultrapassando os patamares mínimos de garantia de condições de vida, pois elas só podem democratizar o conhecimento numa sociedade estruturada democraticamente.

2.2.2. A produção acadêmica em Formação Continuada

Ainda no escopo de nosso objetivo de analisarmos o desenvolvimento da Formação Continuada no Brasil, agora com enfoque na produção científica, recorreremos a três trabalhos de caráter revisional - selecionados convenientemente pela complementaridade nos períodos de análise abarcados - resgatando deles as principais discussões que conjuntamente tenham o potencial de clarificar, num contexto cronológico e nos moldes de uma síntese integrativa, o papel e relação que a Formação Continuada vem estabelecendo com a Formação Docente, buscando desvelar as principais temáticas relacionadas à Formação Continuada enquanto produção acadêmica bem como as principais metodologias utilizadas, tanto nas pesquisas científicas quanto nos programas de intervenção e seus desdobramentos na relação teoria e prática.

O Quadro 1 apresenta os três trabalhos de caráter revisional selecionados com seus respectivos períodos estudados, materiais analisados e as bases de dados das quais provinham.

Quadro 1 – Materiais e períodos analisados pelos trabalhos revisionais.

Primeiro autor	Material analisado	Período	Base de Dados utilizada
M. ANDRÉ	Teses e dissertações de programas de pós-graduação; artigos publicados em 10 periódicos relacionados a área; trabalhos apresentados no GT formação de professores da ANPED.	1990 a 1998 (abrangência total)	Bibliotecas virtuais das universidades; periódicos e site da ANPED
JESUS, D. M.	Foram analisados 13 textos apresentados no GT 15 – Educação Especial	2000 a 2010	Site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)
BORGES, P.	18 Artigos Selecionados de periódicos da área de Ensino de Ciências classificados em estratos de qualidade A1 e A2	2005 a 2015	Periódicos Capes
Fonte: Elaborado pelo autor.			

Como se pode constatar, conjuntamente os três estudos abarcam um período de 25 anos, sendo que o trabalho de André et al. (1999) se debruça sobre o mesmo período pelo qual a formação docente ganha *status* de campo de conhecimento autônomo conforme apresentado na introdução deste capítulo; enquanto o trabalho de Borges e Goi (2017) contempla 10 anos de produção, tendo como limite máximo o ano de 2015, estando, portanto, no esteio das políticas públicas do novo milênio, analisadas especialmente no tópico anterior principalmente a partir dos trabalhos de Galinho e Inforsato (2016) e Santos e Neto (2015). Com esta indicação apontamos alguns aspectos que julgamos sobressalentes sobre o pano de fundo da produção acadêmica e passamos à análise dos trabalhos propriamente dita.

O trabalho de André et al. (1999) teve como objetivo analisar o estado da arte no que se refere a produção de conhecimento sobre formação docente, abarcando, portanto, tanto a formação inicial quanto a continuada. Para tal, analisaram e categorizaram em subtemas teses e dissertações defendidas entre 1990 e 1996 em programas de educação do país; artigos publicados em dez periódicos da área do período de 1990 a 1997; e, por fim, os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da ANPED de 1992 a 1998.

A respeito das teses e dissertações as autoras ponderam que apesar do crescimento exponencial, uma vez que a produção passou de 460 em 1990 a 834 em 1996, a temática da formação permaneceu relativamente estável ficando entre 5,0 e 7,0% da produção discente, passando de 28 trabalhos no primeiro ano analisado a 60 no último, com um montante de 284 trabalhos destinados à temática ao longo do período.

Segundo André et al. (1999), as teses e dissertações tiveram como delineamentos metodológicos preponderantes o estudo de caso, tomando como objeto um curso, uma disciplina, turma e especialmente o professor. As autoras ressaltam ainda o enfoque subjetivista,

especialmente no que se refere aos docentes, pelo qual são estudadas práticas, crenças e representações. Ainda segundo as autoras, tais características levam a conhecimentos específicos de uma realidade local, contudo deixam muitas indagações quando se pensa num cenário mais amplo, principalmente em termos de quais ou como as políticas públicas devem ser engendradas.

Como se pode ver na Tabela 1 a Formação Continuada se manteve como a segunda temática com maior enfoque nos três tipos de publicação. As teses e dissertações desta categoria se dividiram em seus focos de estudo entre a análise de propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43,0%), programas ou cursos de formação (21,0%), processos de formação em serviço (21,0%) e questões da prática pedagógica (14,0%).

Tabela 1 - Trabalhos destinados a Formação Docente. (N = 469)

Material analisado	N	Temática	n (%)
Teses e dissertações	284	Formação Inicial	216 (76,0)
		Formação continuada	42 (14,8)
		Identidade e Profissionalização	26 (9,2)
Artigos	115	Identidade e Profissionalização	33 (28,5)
		Formação continuada	30 (26,0)
		Formação Inicial	27 (23,5)
		Práticas Pedagógicas	25 (22,0)
Trabalhos do GT	70	Formação Inicial	29 (41,0)
		Formação Continuada	15 (22,0)
		Identidade e Profissionalização	12 (17,0)
		Prática Pedagógica	10 (14,0)
		Revisão de literatura	4 (6,0)

Fonte: Elaborada pelo autor

A temática das 42 teses em formação continuada se subdividiu entre a análise de propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43,0%), programas ou cursos de formação (21,0%), processos de formação em serviço (21,0%) e questões da prática pedagógica (14,0%).

Nos 30 artigos sobre formação continuada foram encontrados os seguintes temas enquanto focos de análise: a atuação do professor nas escolas de Ensino Fundamental e Médio (9); os conceitos e significados atribuídos à formação continuada (7); o uso das TICs (4); a educação continuada e o desenvolvimento social (3); o levantamento da produção científica sobre o tema (2); o ensino superior (2); o papel da pesquisa na formação (2), e as políticas públicas (1). Cabe ainda recuperar da discussão levantada pelas autoras que a afiliação teórica dominante dos autores em suas respectivas discussões sobre Formação Continuada é a crítico-reflexiva em suas múltiplas definições, sendo seguida ou complementada pelos enfoques políticos-emancipatório ou crítico dialético (ANDRÉ et al., 1999). Os trabalhos apresentados

no GT Formação de professores relacionados a Formação Continuada a compreendem como aquela realizada em serviço destacando também a necessidade de estimular o professor a refletir sobre sua própria prática a fim de transformá-la. As autoras trazem como traço comum aos trabalhos a importância de uma formação que se estenda ao longo da carreira tendo na instituição escolar o *lócus* privilegiado de realização (ANDRÉ et al., 1999).

Como se pôde observar pela Tabela 1, os trabalhos da categoria Prática Pedagógica só apareceram nas análises de artigos e trabalhos do GT e ainda ocupando um espaço pequeno dentro destas modalidades de publicação.

Os artigos da categoria Prática Pedagógica publicados em periódicos dividiram-se em três focos: escola, sala de aula e relação com a sociedade. Como discussões comuns encontradas pelas autoras destacamos as seguintes: contradições entre a teoria e a prática; a investigação da sabedoria docente e o distanciamento entre a pesquisa e a prática. A discussão sobre as contradições entre teoria e prática também se encontram como enfoque privilegiado nos trabalhos apresentados no GT bem como a apreciação de práticas autoformativas de aperfeiçoamento profissional e análises sobre experiências em sala de aula (ANDRÉ et al., 1999).

Em suas considerações finais, as autoras indicam a raridade de estudos sobre o papel das TICs no processo de formação e ainda mais raros os trabalhos que buscaram investigar o papel da escola no atendimento às diferenças e a diversidade cultural. Frisam ainda o excesso de discurso e a escassez de dados empíricos necessários para referenciar práticas e políticas educacionais (ANDRÉ et al., 1999).

O trabalho de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) teve como objetivo realizar uma metanálise sobre a produção voltada à Formação de Professores e Educação Especial. As autoras analisaram os trabalhos apresentados no GT15 - Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd), apresentados entre os anos 2000 e 2010.

Embora salientem que, de forma tangencial, a temática Formação de Professores tenha se apresentado em grande parte dos 131 textos compreendidos no período de análise, as autoras a encontraram como enfoque central em 13 trabalhos (10,7%). Os textos selecionados foram categorizados e analisados. A Tabela 2 apresenta a distribuição destes estudos por categorias e datas de publicação.

Tabela 2 – Categorização e tabulação dos trabalhos sobre Formação de Professores. (n = 13)

Categorias	Formação inicial do professor	Formação Continuada de professores	Avaliação de programas	Análise do estado da arte
n (%)	3 (23.0)	3 (23.0)	5 (38.4)	2 (15.3)
Ano de publicação	2000; 2003; 2005	2000; 2007; 2008	2002; 2007; 2008; 2009; 2010	2002; 2009

Elaborada pelo autor

Por meio da relação entre a quantidade de trabalhos e seus respectivos períodos de publicação, constata-se que no primeiro quinquênio predominam trabalhos sobre a formação de professores. Os trabalhos avaliativos ganham expressividade a partir do segundo quinquênio, sendo, inclusive, a categoria que concentrou maior número de publicações e se apresentando como uma tendência forte, apesar de recente. As autoras chamam a atenção de que neste segundo momento inexistem trabalhos sobre formação inicial (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011).

Quanto a Formação Continuada de Professores, as autoras destacam inicialmente o hiato de estudos entre o primeiro e segundo trabalho. O eixo traz estudos relacionados à elaboração e realização de propostas de intervenção de cunho local, sendo o público-alvo professores da Educação Básica da sala de aula comum atuando em ambientes inclusivos. A fundamentação teórico-metodológica pauta-se na reflexão-crítica individual, contando também alguns estudos com enfoque coletivo calcados em intervenções colaborativas. As autoras avaliam que a concepção de uma Formação Continuada como processo contínuo ainda está em construção e não se apresenta claramente nos trabalhos analisados (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011).

O eixo Avaliação de Programas traz estudos que buscaram compreender os efeitos de programas mais amplos e oficiais de formação questionando especialmente o projeto Educar na Diversidade, do Governo Federal. As autoras indicam que os estudos são unânimes em apontar a abrangência do programa paralela a ambiguidades e/ou inconsistências teóricas e estruturais, especialmente no que diz respeito à discrepância entre os discursos oficiais e as práticas no cotidiano de formação (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011).

Nos apontamentos finais Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) salientam que muitos estudos focam nos componentes discursivos e nas representações dos professores formadores sobre a Educação Especial, inclusão, deficiência dentre outros, porém não aprofundam para ver

que correlações tais representações estabelecem com as práticas. Indagam-se ainda o porquê do silenciamento nos trabalhos analisados a respeito do nível e *lôcus* de formação.

O trabalho de Borges e Goi (2017) teve como objetivo mapear como acontece especificamente a Formação Continuada de professores da Educação Básica. As autoras selecionaram periódicos Qualis/Capes relacionados ao ensino de ciências classificados em estratos A1 e A2 abarcando o período 2005-2015.

No artigo em questão, as autoras discutem uma parte dos resultados encontrados referente a um montante de 18 trabalhos que se subdividiram em três categorias, quais sejam: O papel da universidade na Formação Continuada; Mestrado profissional como uma iniciativa à Formação Continuada e; Formação Continuada através do desenvolvimento da Capacidade de Autoria do Professor. A Tabela 3 apresenta a distribuição destes estudos por categorias e datas de publicação.

Tabela 3 – Categorização e tabulação dos trabalhos sobre Formação de Professores. (n =18)

Categorias	O Papel da Universidade	Mestrado Profissional	Capacidade de Autoria
n (%)	9 (50.0)	4 (22.2)	5 (27.7)
Ano de Publicação	2006 (2); 2008 (3); 2009; 2010; 2012; 2014	2009; 2013 (2); 2015	2010 (2); 2012; 2013; 2014

Fonte: Elaborada pelo autor

A categoria O papel da Universidade na Formação Continuada apresenta o maior número trabalhos e distribuição temporal mais equilibrada. As principais modalidades de formação dispostas nestes trabalhos foram por meio de cursos de extensão, incentivo à pesquisa e especialização (BORGES; GOI, 2017). As análises desses modelos de formação levaram os autores dos diferentes trabalhos a ponderações diversas que podem ser integradas da seguinte forma: A Universidade é vista como um espaço de referência em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias sobre práticas pedagógicas e que exerce um papel motivador nos professores à medida que os impulsiona à pesquisa e novos conhecimentos. Este elo é saudável por ser um dos caminhos necessários à reflexão sobre os problemas crônicos de ensino. Contudo, existem diferenças culturais entre a Universidade e a Escola fazendo com que muitas vezes as propostas de formação se limitem a objetivos e conteúdos que se esgotam em si. Neste sentido, a parceria, ainda que importante, merece novos olhares para que possa ganhar novos arranjos organizacionais (Idem).

A categoria Mestrado Profissional como uma iniciativa à Formação Continuada contabilizou apresentou maior concentração no segundo quinquênio do período abarcado pelo

estudo. Borges e Goi (2017) constataram que a maior parte dos trabalhos fazem um alerta sobre a configuração da compreensão do Mestrado Profissional como Formação Continuada em vistas dos efeitos constatados. Alguns estudos apontam para o distanciamento nesses cursos da temática da identidade e das discussões sobre a profissionalização; existe uma supremacia das questões universitárias que distanciam os professores do contexto escolar. Outra preocupação apontada é que a titulação permite uma ascensão na carreira, fazendo com que muitos professores migrem da Educação Básica para o Ensino Superior ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A categoria Formação Continuada através do desenvolvimento da capacidade de autoria dos professores concentrou-se no segundo quinquênio da revisão de Borges e Goi (2017). Pela análise dos trabalhos, as autoras ressaltam que muitas vezes a formação inicial tem caráter técnico instrumental, não abordando de maneira satisfatória as práticas pedagógicas. Neste sentido, um enfrentamento viável a esta situação seria formações continuadas que capacitem os professores a trabalharem com a metodologia de resolução de problemas ou gerando seus próprios materiais. Nesta perspectiva os docentes se tornam protagonistas de seu trabalho, ganhando autonomia em relação aos materiais didáticos padronizados, com possibilidade de maior envolvimento dos estudantes. Apesar da escassa literatura sobre esta temática, as autoras sinalizam que os programas de curta duração parecem pouco contribuir, embora incentivem a reflexão docente. Já os programas de média duração parecem mais efetivos, uma vez que permitem um melhor assessoramento aos docentes. Diante deste quadro recomendam modelos de Formação Continuada que relacione, esclareça e oriente os docentes sobre como trabalhar a produção de saberes (BORGES; GOI, 2017).

Nas considerações finais as autoras chamam a atenção para a presença da Universidade nas três categorias analisadas, sendo que o que se altera é o tipo de relação que estabelece com os professores e alegam que a parceria colaborativa entre ela e a Escola tem um grande potencial para enfrentar os distanciamentos entre a formação inicial e as realidades escolares.

Em suma, constata-se principalmente pelos trabalhos analisados por André (1990) e Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) que a Formação Continuada vem se desenvolvendo enquanto campo de pesquisa e produção acadêmica. Este crescimento, ainda que interessante, vem acompanhado pelo alerta das autoras de ambos estudos que a concepção de formação contínua, marcada por uma passagem sem rupturas entre a formação inicial e continuada,

quando ocorre, se dá apenas no campo discursivo. Infere-se que o principal motivo esteja na própria realidade dos modelos de formação que ainda exigem discussões anteriores.

Verifica-se que as principais metodologias de pesquisa são de caráter qualitativo e o enfoque na subjetividade docente permanece como objeto constante de investigações. Evidencia-se ainda, a preponderância de fundamentação no referencial crítico-reflexivo acompanhado do esvanecimento de discussões sobre os contextos mais amplos com seus efeitos no fazer docente e o enfoque cada vez maior e ao mesmo tempo restrito às práticas pedagógicas, especialmente a partir da revisão de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) e consolidado no trabalho de Borges e Goi (2017).

De maneira análoga, a discussão sobre o *lócus* de formação vai deixando de se apresentar ao passo que em Borges e Goi (2017) a discussão sobre a escola enquanto espaço privilegiado de formação não é levantada, ajustada à supracitada análise de Santos e Neto (2015) sobre o crescimento de um *mercado* de formação continuada.

Entretanto, visualiza-se na pesquisa de Borges e Goi (2017) a problematização acadêmica de como a Universidade atua nos processos de Formação Continuada onde são apresentadas propostas de interação dela com a escola e indicativos de novos arranjos que parecem mais profícuos, dispostos principalmente na categoria que versa sobre o desenvolvimento da capacidade de autoria dos professores, ainda que seja uma temática emergente e que os estudos iniciais apontem para a necessidade de um nível razoável de tempo e assessoramento para que os professores desenvolvam o repertório necessário.

No que tange às categorias de análises elencadas chama a atenção o papel das TICs, que são abordadas como uma importante demanda de investigação no trabalho de André et al. (1999), mas não aparecem como uma temática contemplada nos trabalhos seguintes.

2.3. O programa REDEFOR

Apresentamos agora alguns aspectos do desenvolvimento e estruturação do programa REDEFOR-AH/SD, sobre o qual este trabalho se debruça. Embora o intuito principal seja a descrição de suas principais características, deve-se levar em consideração que todos os elementos aqui destacados não se desvencilham das discussões anteriores relacionadas aos processos de desenvolvimento das políticas públicas de formação docente ante as demandas educacionais tais como percebidas pelos órgãos governamentais; a problemática da inclusão do estudante com superdotação, as características dos programas de formação continuada

apreciados na revisão de literatura, tendo nelas descrição de condicionantes e parâmetros comparativos.

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

No que tange a parceria com a UNESP, foram ofertados nas duas primeiras edições (2010 e 2012) cursos de especialização na modalidade semipresencial em áreas específicas, sendo elas: Química, Artes, Filosofia, Geografia e Língua Inglesa. (SANTOS et al., 2014). Posteriormente, em 2013, contando também com a parceria da Rede do Saber, foram promovidos sete cursos voltados à Educação Especial, sendo um de caráter geral, denominado Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destinado a supervisores de ensino, diretores e vice-diretores, professores coordenadores e professores PEB I e II do quadro Magistério da SEE-SP; os demais tinham caráter específico, com o intuito de capacitar os educadores no atendimento dos alunos com deficiência auditiva, visual, física, intelectual, transtorno global do Desenvolvimento (TGD) e superdotação.

Os cursos específicos, dentre os quais o voltado à superdotação (REDEFOR AH/SD), contaram com uma carga horária total de 686 horas e 100 vagas disponíveis cada um. Os tipos de atividades desenvolvidas foram: Atividades Web (460 horas de carga horária); dez encontros presenciais (EP) com duração de 4 horas cada um (40 horas); estágios presenciais (100 horas); Trabalho de conclusão de Curso (80 horas); Provas presenciais (6 horas).

Um segundo nível de estruturação que permite uma compreensão mais precisa sobre como o curso foi desenvolvido pode ser observado no Quadro 2. Tal nível apresenta o conjunto de disciplinas cursadas a partir de três módulos: O Primeiro difere-se dos demais por

apresentar os Fundamentos filosóficos, pedagógicos e científicos da educação inclusiva e especial. É, deste modo, mais abrangente e compartilhado pelos demais cursos.

Quadro 2 – Módulos do curso REFEFOR AH/SD.

Módulo	Disciplina	Carga horária
Tronco Comum: MÓDULO I (170 horas)	D00 - Introdução a EaD	20 horas (Facultativo - não será computado na carga horária do certificado)
	D01 - Diversidade e Cultura Inclusiva	30 horas
	D02 - Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva	30 horas
	D03 - Gestão Democrática e PP	30 horas
	D04 - Metodologia da Pesquisa I: Elaboração do Pré-Projeto de Pesquisa	20 horas
	D05 - Ética na Profissão Docente	30 horas
	D06 - Desenvolvimento Humano e Família	30 horas
MÓDULO II (200 horas)	D07 - Contextualização e Conceito das Altas Habilidades/ Superdotação	30 horas
	D08 - Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa	20 horas
	D09 - Etiologia, Classificação e Tipologia das Altas Habilidades/ Superdotação	30 horas
	D10 - Avaliação de Competências e Necessidades do Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação	50 horas + 20 horas de estágio
	D11 - Planejamento de Ensino	30 horas + 20 horas de estágio
MÓDULO III (190 horas)	D12 - Escolarização do Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação	40 horas
	D13 - Tecnologia da Informação e da Comunicação	30 horas + 20 horas de estágio
	D14 – Ensino Colaborativo: o Papel do Professor do SAPE junto ao Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação	40 horas + 40 horas de estágio
	D15 - Metodologia da Pesquisa III: Elaboração da Monografia de Conclusão de Curso.	20 horas
Elaborado pelo autor. Fonte: UNESP, 2013.		

Observa-se ainda que as 100 horas de estágios presenciais foram divididas por quatro disciplinas, das quais três (D10, D11, D14) tinham como temática central o trabalho realizado com o estudante com superdotação. As práticas de estágio deviam se realizar nas

escolas nas quais os cursistas atuam como docentes, se adequando aos contextos particulares com suas respectivas estruturas e recursos disponíveis e, em seguida, relatadas e debatidas nos Encontros Presenciais como forma de suprir a carência de supervisor no local de estágio.

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

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

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

O Quadro 3 transcreve o conjunto de Competências e Habilidades, as quais o curso busca desenvolver nos docentes cursistas para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Quadro 3 – Competências e Habilidades a serem desenvolvidas pelos cursistas

Competências	Habilidades
Domínio dos principais conceitos da área altas habilidades/superdotação	Habilidades de leitura, interpretação e problematização dos textos da legislação e de práticas observadas;
Domínio dos principais programas de educação para alunos com altas habilidades/superdotação	Habilidade de escolher o programa a ser utilizado com o estudante com altas habilidades/superdotação.
Competência para trabalhar de forma colaborativa	Habilidade em organizar processos de ensino colaborativos considerando a equipe escolar, o PPP inclusivo para a educação do estudante com altas habilidades/ superdotação.
Fonte: UNESP, 2013. Elaborado pelo autor	

Para cursar o programa o candidato deveria realizar a inscrição por meio de formulário eletrônico disponível no sítio do REDEFOR. Como visto, os inscritos deveriam pertencer ao

quadro de educadores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, estando em exercício e não pertencendo a categoria “O”⁷. A classificação dos candidatos se deu mediante a ordem de inscrição em relação ao número de vagas, sendo o único critério preferencial ofertado a professores que se inscreveram em versões anteriores, mas não foram chamados por falta de vagas.

O cronograma oficial apresenta uma duração de 2 anos, com início das atividades em fevereiro de 2014 e término previsto para dezembro de 2015 já contando com a elaboração do TCC, sendo esta dada passível de ser postergada até março de 2016 para os cursistas aprovados pelo 3º conselho de nota mediante prova presencial substitutiva do Módulo III (UNESP, 2014).

⁷O estado de São Paulo conta com docentes de diversas categorias. A categoria OFA - “O” refere-se ao Docente candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, o professor já contratado, com aulas, mas que possui vínculo temporário.

Capítulo 3 - Método

O presente estudo trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa/quantitativa de caráter descritivo com delineamentos documental e *survey* online.

O uso de documentos para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) deve ser valorizado, especialmente em pesquisa das áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, porquanto deles se extraem um rico conjunto de informações. Diante desta possibilidade os autores ponderam que análise documental é profícua para o entendimento de processos em suas dinâmicas temporais, favorecendo a observação das transformações de grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas e etc.

Outra vantagem abarcada por este tipo de pesquisa é que os documentos constituem uma fonte não reativa, ou seja: as informações, enquanto registros, permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Constituem, por isso, fontes naturais de informações sobre o contexto nos quais estão inseridos. A despeito do uso combinado de fontes de diferentes naturezas na mesma pesquisa, as pesquisas documentais são mais fidedignas do que análises que buscam a compreensão de um fato passado a partir da rememoração e percepções tomadas de sujeitos no momento presente, uma vez que anulam o perigo de alteração comportamental dos indivíduos investigados (GODOY, 1995).

Embora próxima em muitos aspectos à pesquisa bibliográfica, distingue-se desta por conta de como se compreende a essência das fontes no que tange ao tratamento recebido:

[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6)

É ainda sobre a natureza das fontes que a discussão sobre o conceito de documento se desenvolve. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) apresentam algumas possibilidades de definição: uma declaração escrita, oficialmente reconhecida que assume a funcionalidade de registro ou prova de um fato; qualquer objeto que comprove, elucide ou registre um acontecimento; arquivo de dados gerado por processadores de texto. No desenvolvimento desta análise caminham a um significado mais amplo, abarcando qualquer material escrito que sirva como fonte sobre o comportamento humano. Godoy (1995) apresenta uma definição semelhante a respeito do termo, compreendendo sob um conjunto de possibilidades de materiais grafados ou gravados num suporte *material*, sendo eles escritos, tais como: jornais, revistas,

diários, obras literárias e técnicas, cartas etc; e elementos iconográficos: sinais, imagens, fotografias, filmes.

Por sua vez, a pesquisa *survey* é compreendida como a obtenção de dados ou informações sobre opiniões, crenças, padrões de ações ou características de determinado grupo de pessoas que se assume como representante de uma população-alvo por meio de um instrumento de pesquisa ou investigação, sendo o mais comum o questionário (FREITAS et al., 2000).

Os autores colocam que o uso apropriado deste método de pesquisa se dá mediante a um agrupamento de fatores associados: necessidade de responder questionamentos sobre “o que está ocorrendo” ou “como e por que isso está ocorrendo”; não se deseja ou não existe a possibilidade de controle de variáveis; o ambiente natural é a melhor situação para estudar o fenômeno de interesse; o evento investigado ocorre no presente ou no passado recente.

Em face do objetivo desta pesquisa, o delineamento se dividiu em duas etapas:

Etapa 1: buscou compreender a dinâmica estabelecida na interação dos professores com os conhecimentos trabalhados no contexto de aprendizagem promovido pelo curso REDEFOR-AH/SD. Neste sentido, tem como foco de análise a relação dos professores com os saberes apresentados, revelando quais apontamentos exerceram mais influência, como foram percebidos e que discussões suscitaram. Para tal, utilizou-se como documentos de análises as atividades realizadas pelos professores, que por sua vez foram transcritas em *Corpora* e estes submetidas à procedimentos de análises categorias, contando com o auxílio do Software IRAMUTEQ.

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

3.1. Participantes

O curso Especialização em Educação Especial: Área – Altas habilidades/Superdotação (REDEFOR AH/SD) contou com 99 inscritos matriculados para um total de 100 vagas, sendo que para realizar o curso, os sujeitos deveriam ser professores da rede pública da educação básica vinculados à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O critério adotado para aceitação da matrícula eleito pelo programa REDEFOR AH/SD foi a ordem de inscrição em relação ao número de vagas disponíveis. Os inscritos foram distribuídos, aleatoriamente, em três turmas. A Turma 1 totalizou 34 cursistas; A Turma 2, 33 cursistas; e a Turma 3 contou com 32 cursistas.

Como este trabalho se fundamentou principalmente em três Atividades realizadas pelos cursistas por meio da plataforma AVA-UNESP, adotou-se como critério de inclusão para o presente trabalho a realização de ao menos uma destas atividades. Dois cursistas da Turma 2 e um cursista da Turma 1 não realizaram nenhuma destas atividades e, portanto, foram excluídos da pesquisa. Assim, 96 professores cursistas atenderam ao critério de inclusão.

Perfil: Quanto à formação dos 96 cursistas, Letras e Pedagogia apareceram em maior número: 15 (15.6%) cada uma; em seguida vieram Biologia/Ciências Biológicas e Matemática, também em igual quantidade cada uma: 8 (8.3%); História: 4 (4.2%); Artes, Física, Geografia e Psicologia: 3 (3.1%) cada uma; Ciências Físicas e Biológicas e Educação Física: 2 (2.1%) cada uma; Inglês e Química: 1 (1%) cada uma. Não foram encontrados os dados de formação de 30 cursistas (31.3%). Três cursistas (3.1%) informaram ter 2 graduações; uma cursista (1.0%) informou três graduações.

Quanto à cidade em que exercem a profissão, 20 (20.8%) cursistas advém da cidade de São Paulo; 10 (10.4%) da cidade de Campinas; 9 (9.4%) da cidade de São José dos Campos; 6 (6.3%) da cidade de Itapeva; 4 (4.2%) da cidade Limeira; 3 (3.1%) atuam em Itapevi e em igual número nas cidades de Jales, Jundiaí e Registro; 2 (2.1%) atuam em Assis, com igual número nas cidades de Barretos, Caraguatatuba, Franca, Guarulhos, Santo André, São João da Boa Vista, Taboão da Serra; 1 (1.0%) atua na cidade de Bauru, com igual número nas cidades de Botucatu, Carapicuíba, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jaú, Lins, Marília, Mogi Das Cruzes, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Sorocaba, Sumaré, Suzano, Taquaritinga, Taubaté, Tupã.

3.2. Instrumentos e Materiais

Foram utilizadas como documentos de análises três atividades realizadas ao longo do curso. O Quadro 4 apresenta tais documentos em relação ao momento em que foram desenvolvidos em meio ao quadro geral de atividades previstas pelo programa:

Quadro 4 – Documentos analisados na Etapa 1

Módulo	Disciplina	Documentos analisados
Tronco Comum: MÓDULO I (170 horas)	D00 - Introdução a EaD	-
	D05 - Ética na Profissão Docente	-
	D06 - Desenvolvimento Humano e Família	-
	Encontro Presencial 07	Atividade: Memória: minhas aprendizagens até o momento
MÓDULO II (200 horas)	D07 - Contextualização e Conceito das Altas Habilidades/ Superdotação	Atividade 1: Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD Atividade 2: Legislação sobre altas habilidades ou superdotação
	D08 - Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa	-
	D09 - Etiologia, Classificação e Tipologia das Altas Habilidades/ Superdotação	-
Elaborado pelo autor. Fonte: UNESP, 2013.		

Para a realização da *survey* criou-se um questionário Online sobre Práticas Docentes e Institucionais no Contexto das Altas Habilidades/Superdotação aplicado por meio da Plataforma Google Docs (Apêndice A). Composto por onze questões: dez são do tipo múltipla escolha e uma do tipo aberta.

3.3. Procedimento de coleta de dados

3.3.1. Procedimento de coleta de dados da etapa 1

O Banco de Dados com as atividades propostas e as respectivas resoluções desenvolvidas pelos cursistas foi fornecido pela coordenação do curso REDEFOR.

3.3.2. Procedimento de coleta de dados da etapa 2

Esta etapa exigiu a criação de um instrumento de investigação próprio. Neste sentido, elaboramos um questionário com vistas ao levantamento de dados que permitisse

analisar se estavam se efetivando as práticas levantadas pelos próprios professores durante a realização das atividades do curso REDEFOR-AH/SD, compreendidas como necessárias às transformações e inovações do contexto escolar educativo em prol da educação inclusiva e atendimento ao estudante com superdotação.

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

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

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

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

3.4. Procedimento de análise de dados

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

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

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (2004, p. 37).

Essa análise organiza-se em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, quando ocorre, então, a inferência e a interpretação dos dados (BARDIN, 2004). A primeira fase se refere à organização do material, orientada pelos objetivos da pesquisa e visando a estruturação dos *Corpora* textuais. Seu procedimento principal é a leitura flutuante, na qual o pesquisador ao interagir e se familiarizar com o conteúdo dos documentos, elabora indicadores que fundamentam a interpretação e construção das categorias lexicais, formula hipóteses iniciais e etc. Na segunda fase os dados são codificados a partir das unidades de registros selecionadas. Na terceira fase as categorias são reorganizadas a partir das semelhanças e diferenças que estabelecem entre si bem como o espaço que cada uma ocupa dentro do *Corpus*. Assim, a categorização fornece um panorama estatístico a respeito das manifestações verbais dos sujeitos sobre seu modo de se relacionar e interagir com determinados assuntos e em determinados contextos. Cabe ao pesquisador dotar a estatística de sentido, descrever as relações existentes bem como formular hipóteses explicativas a partir de sua fundamentação teórica (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

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

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

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

3.4.1. Procedimentos de Análise de dados da Etapa 1

Preparação do Corpus para Análise Textual no software IRAMUTEQ.

Como já visto, o *Corpus* é uma construção do pesquisador, elaborado a partir do conjunto de textos. Os textos, por sua vez, dependem da natureza da pesquisa. Numa entrevista, a resposta de cada entrevistado a uma determinada questão constitui um texto e todas as respostas a esta questão formam um *Corpus*. A Análise textual realizada pelo IRAMUTEQ divide automaticamente os textos em unidades de análise, denominadas segmentos de textos. Estes segmentos são definidos como ambientes de palavras e são tais segmentos que são analisados e comparados estatisticamente de acordo com o método escolhido.

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

A escolha pelo uso das atividades realizadas pelos docentes é vantajosa por ter se desenvolvido no próprio contexto que se pretende compreender. Porém, como se pode notar no Quadro 5, tais atividades não tinham o objetivo e, obviamente, não foram projetadas para a construção de um *Corpus* textual. Muitos enunciados solicitavam aos cursistas que articulassem temas diferentes num único texto. Assim, submetendo a *Atividade 1 - Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD* ao método CHD sem a devida preparação, obter-se-ia, possivelmente, as mesmas classes temáticas que a atividade relaciona: Escolarização, Parceiros, Função das parcerias.

Quadro 5 – Descrição das atividades realizadas durante o curso.

Atividade EP7	Atividade (Avaliativa) – “Memória: minhas aprendizagens até o momento”
Enunciados e tópicos a serem desenvolvidos	Elabore uma memória, que abranja as reflexões coletivas realizadas no EP7 e as suas principais aprendizagens em termos: 1. A construção de uma escola inclusiva, aberta à diversidade; 2. As políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva e sua aplicabilidade em seus ambientes de atuação; 3. A gestão democrática e participativa e da organização conjunta dos projetos pedagógicos das escolas (se isso não existe, o que acham necessário fazer para que seja efetivado); 4. A articulação do trabalho entre gestores, professores sala comum e do SAPE; 5. O conhecimento das áreas específicas (DA, DI, DF, DV, TGD, AHS).
Instruções	Olá, cursista! Após participar das atividades proposta no EP7 onde trabalhamos os aspectos relacionados ao trabalho colaborativo e às especificidades de Educação Especial a proposta de atividade avaliativa é que você elabore uma memória a partir dos cinco eixos que foram analisados na conclusão do Encontro Presencial. Caso você não tenha participado do encontro, utilize sua memória das aprendizagens vivenciadas nas disciplinas que você realizou até o momento no curso.
Atividade 1 D07	Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD.
Enunciados e tópicos a serem desenvolvidos	1. O que você acha que pode ser feito para a escolarização e o desenvolvimento dos alunos com AH/SD? 2. Você acredita que é possível/necessário estabelecer parcerias para um trabalho colaborativo, visando ao desenvolvimento do estudante com AH/SD? Quais parcerias seriam necessárias? E qual seria o papel de cada parceiro nessa ação?
	Para subsidiar o diálogo e para que você tenha condições de trazer posicionamentos embasados, faça uma busca de textos/artigos que estão disponíveis na internet sobre AH/SD e identifique como vem ocorrendo o atendimento especializado ao estudante com AH/SD. Contemple argumentos apresentados no(s) texto(s) em suas postagens

Instruções	no fórum, bem como a relação deles com o seu contexto de atuação. Atenção: Não se esqueça de referenciar o texto/artigo pesquisado.
Atividade 2 D07	Legislação sobre Altas Habilidades/Superdotação
Enunciados e tópicos a serem desenvolvidos	Você deverá escrever um texto de no mínimo 2 e no máximo 3 páginas, relatando: 1. Os trabalhos que são desenvolvidos em sua cidade para o estudante com AH/SD – descreva-os e relacione-os com os apontamentos do texto e do vídeo; 2. Se em sua cidade não existem trabalhos realizados nesta área, construa o texto apresentando propostas que poderiam ser desenvolvidas e quais parcerias poderiam ser mobilizadas pelo SAPE - justifique sua proposta com base no conteúdo apresentado no texto e no vídeo.
Instruções	Olá, cursista! Para a realização dessa atividade, você deverá inicialmente ler o texto "Legislação sobre Altas Habilidades ou Superdotação: questionamentos que apontam caminhos" e, na sequência, deve assistir ao vídeo que apresenta um bate-papo que nós realizamos com a Denise Rocha Belfort Arantes, responsável pela área de AH/SD do CAPE. Tanto o texto quanto o vídeo estão juntos no mesmo link indicado acima.
Elaborado pelo autor. Fonte: Banco de Dados REDEFOR	

Diante disto, a primeira estruturação que se realizou teve como objetivo a identificação de tópicos específicos para a construção de *Corpora* monotemáticos e independentes. O Quadro 6 mostra as monotemáticas que foram criadas a partir dos tópicos propostos pelas atividades, subsidiando assim a criação dos *Corpora*.

Quadro 6 – Atividades e monotemáticas derivadas.

Atividade	Temáticas derivadas (<i>Corpus</i>)
Atividade EP7 - (Avaliativa) – “Memória: minhas aprendizagens até o momento”	1. Políticas Públicas; 2. Gestão Democrática; 3. Educação Inclusiva; 4. Conhecimentos específicos; 5. Ação Articulada.
Atividade 1 - Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD.	1. Escolarização dos Estudantes com superdotação; 2. Parcerias Possíveis;

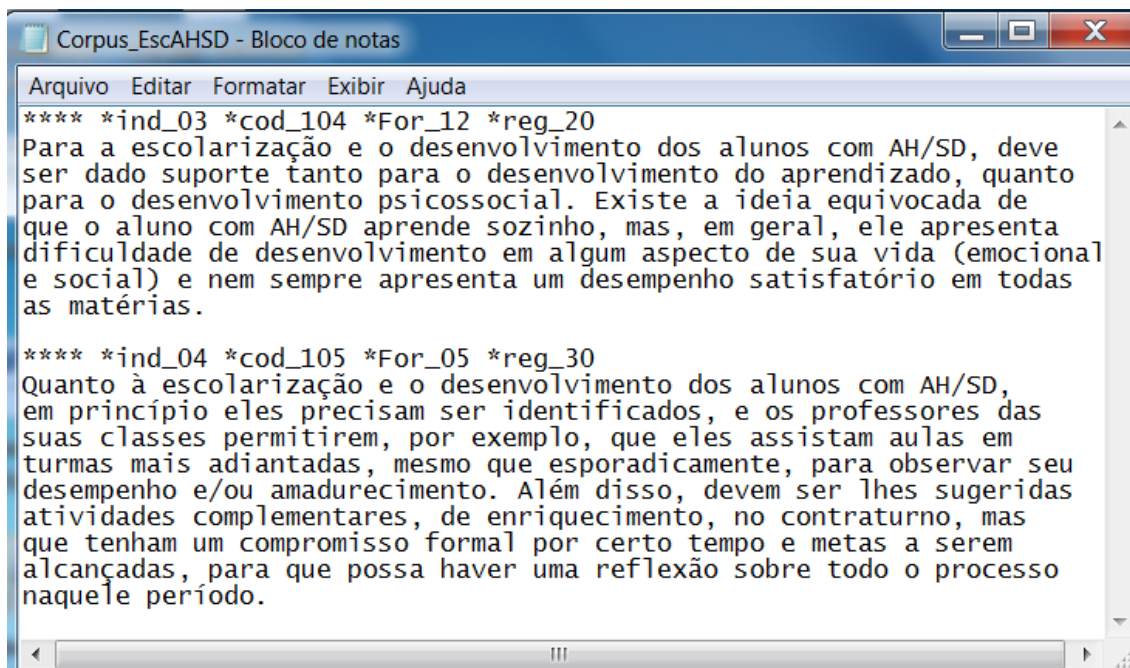
	3. Função das Parcerias.
Atividade 2 – Legislação sobre Altas Habilidades/Superdotação	1. Análise da situação/cidade; 2. Sugestão de programas; 3. Legislação (citação de leis).
Elaborado pelo autor. Fonte: Banco de Dados REDEFOR	

Elaboração dos Corpora e Variáveis:

A partir desta categorização foram criadas onze temáticas distintas (monotemas). Para que um Corpus seja compreendido pelo software IRAMUTEQ existe a necessidade de um tratamento prévio. Este tratamento requer algumas adaptações quanto às siglas e a determinados caracteres que não devem ser utilizados. Há ainda a necessidade de se criar as linhas de comandos com as variáveis relacionadas aos *textos* (respostas dadas por cada cursista). As linhas de comando informam a identificação do sujeito produtor do texto, enquanto as variáveis apresentam características adicionais. A escolha das variáveis depende da natureza e objetivo da pesquisa e discriminá-las permite que a correlação entre elas e os segmentos sejam auferidas, permitindo saber se há ou não significância estatística (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A Figura 2 exemplifica a estruturação de um *Corpus*. O conteúdo alude à escolarização dos alunos com superdotação e apresenta as terceira e quarta respostas dadas (*ind_03 e *ind_04) de um total de setenta e duas. A variável *cod_ designa quem é o sujeito no banco de dados do pesquisador (*Cod_104 = turma 1, cursista 4); a variável *For_ designa o código da formação e Reg_ o código da região na qual o cursista trabalha. Os caracteres “*” e “_” são exigências do próprio software para distinção dos componentes do *Corpus*, sendo que o seguimento “****” indica para o software o início de uma linha de comando, permitindo que a máquina faça a distinção entre um *texto* e outro.

Figura 2 – Modelo de formatação de *Corpus* para análise no software IRAMUTEQ



Elaborado pelo autor.

Fonte: Banco de Dados REDEFOR

Os *Corpora* devidamente preparados são então submetidos e processados pelo IRAMUTEQ, submetidos à análise estatística e principalmente à Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

O método de Classificação Hierárquica descendente

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

Dentre todas as mensurações estatísticas geradas pelo software ao se aplicar a CHD, Camargo e Justo (2013) destacam como as mais importantes: a) **Número de textos**: indica a quantidade de textos inicialmente reconhecidas pelo software a partir das linhas de comando citadas no tópico anterior; b) **Segmentos de Textos (ST)**: ambientes de palavras. São os excertos gerados automaticamente pelo software a partir da fragmentação dos textos; c) **Formas**

distintas: refere-se a quantidade de termos únicos; d) **Ocorrências:** a quantidade de palavras no Corpus; e) **Formas ativas:** são as classes gramaticais que o pesquisador seleciona durante a lematização para que o software considere nas análises; f) **Classes:** Os agrupamentos textuais gerados pela análise; g) **Retenção:** De crucial importância, indica o aproveitamento que o software conseguiu fazer do *Corpus* analisado. É mensurado pela divisão dos segmentos de textos que foram passíveis de categorização pelo número total de segmentos. Camargo e Justo (2013) indicam que uma análise confiável requer um aproveitamento de, no mínimo, 75%. Contudo, os autores apontam para a não consensualidade deste critério com pesquisadores que trabalham com um nível de 70%. Assim, tais dados já permitem ao pesquisador obter um panorama quantitativo inicial do *Corpus* analisado e, pelo índice de retenção, verificar se a análise é útil e adequada.

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

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

3.4.2. Procedimentos de Análise de dados da Etapa 2

Elaboração do questionário.

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

Os segmentos de textos que retratavam práticas e ações foram dispostos numa lista e a partir da similitude de operação/função/objetivo foram reagrupados em categorias maiores e relacionados com os agentes responsáveis. É importante frisar que em inúmeras ocasiões os professores citavam ações sem dizer ou possibilitar inferir quem deveria executá-las; ou ainda, ações a cargo de instâncias distantes, como governo estadual ou federal, que escapam a alçada do contexto escolar e requisitam forte mobilização social, caracterizando assim práticas de atores difusos. Estas ações foram descartadas. Surgiram assim três agrupamentos: no primeiro ficaram as práticas voltadas aos estudantes com superdotação a cargo dos atores escolares; em seguida as práticas voltadas aos estudantes com superdotação atribuídas às parcerias entre escola e outras instituições e; por fim, as práticas que a comunidade escolar, como um todo, deve realizar para que as propostas da inclusão num ambiente democrático se efetivem. As Tabelas 4, 5 e 6 demonstram esses agrupamentos bem como os agentes e práticas categorizadas com a frequência computada.

Tabela 4 – Práticas voltadas aos estudantes com Superdotação e agentes institucionais.

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

Tabela 5 – Práticas relacionadas ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva.

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

Tabela 6 – Práticas e agentes interinstitucionais.

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

Análise dos dados levantados pelo questionário

As questões de múltipla escolha foram interpretadas a partir da análise estatística descritiva enquanto que as respostas dadas a questão aberta foram utilizadas como subsídio qualitativo as inferências realizadas pelo pesquisador.

3.5. Aspectos Éticos

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

Capítulo 4 - Resultados e discussões

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

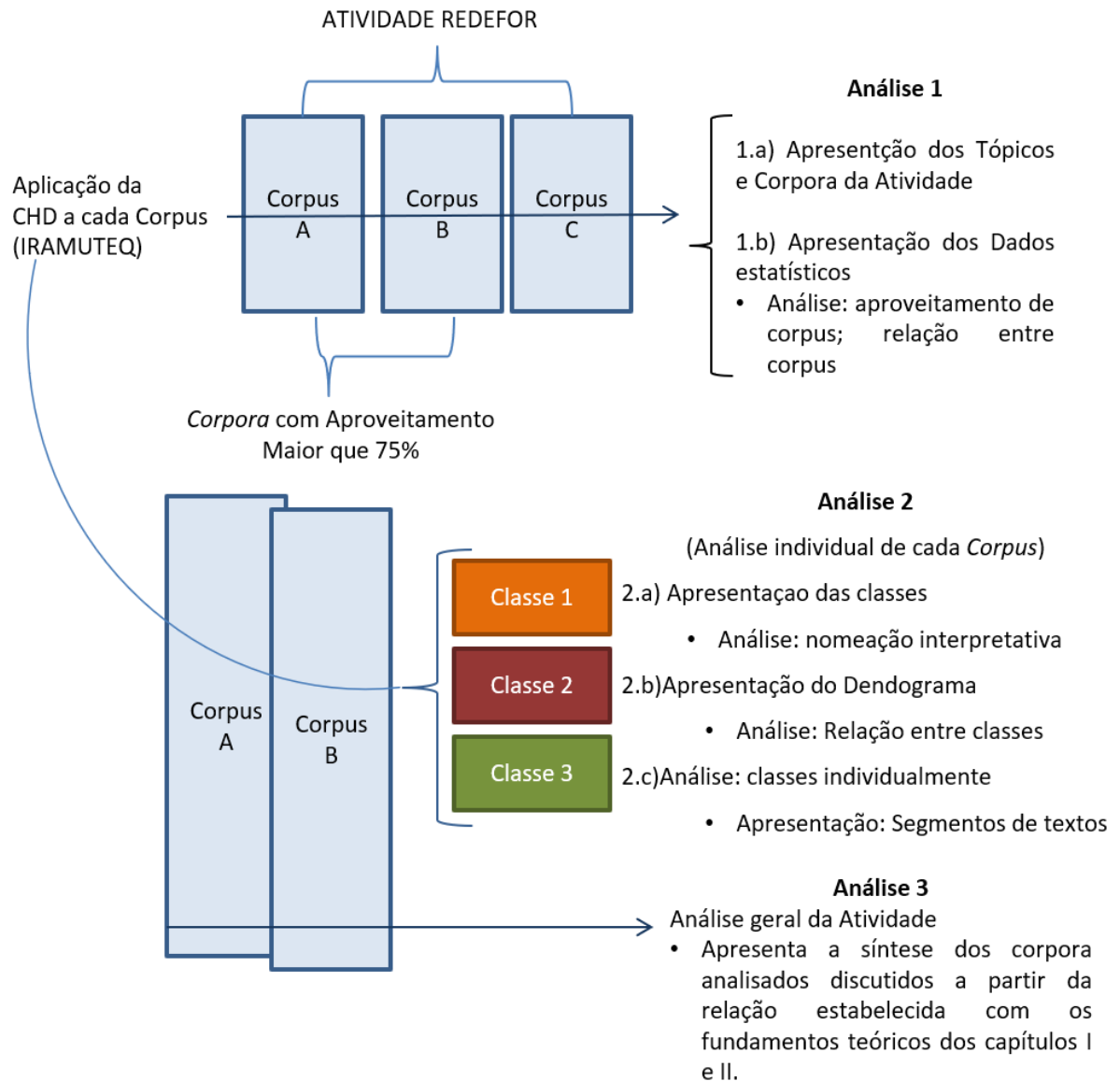
Portanto, retomando que na Etapa 1 as Atividades realizadas pelos professores durante o curso REDEFOR-AH/SD foram transcritas em Corpora e estas submetidas à procedimentos de análises categorias, com o objetivo de apresentar a interação estabelecida entre os professores e os conhecimentos disponibilizados, os resultados apresentados derivam fundamentalmente das análises realizadas pelo software, especialmente a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), de forma que é fundamentalmente a partir dela que as discussões serão organizadas e desenvolvidas.

Por sua vez, a Etapa 2 refere-se à aplicação do Questionário Sobre Práticas Docentes e Institucionais no Contexto das Altas Habilidades/Superdotação, tendo como objetivo investigar se os conhecimentos e práticas levantadas ao longo do curso como necessárias realmente se efetivam no contexto escolar-laboral. Neste sentido, os resultados apresentados referem-se à análise das respostas obtidas por meio de procedimentos de Estatística Descritiva e Análise de Conteúdo.

4.1. Resultados e Discussão da Etapa 1

A apresentação dos resultados da Etapa 1 terá como Macro Análise a CHD e será disposta conforme a Figura 3.

Figura 3 – Modelo da estruturação da apresentação dos resultados.



Elaborado pelo autor

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

1.a) *Corpora da Atividade 1*

O Quadro 7 apresenta os tópicos que compunham a Atividade 1 e os corpora que deles derivaram para submissão à análise Classificação Hierárquica Descendente.

Quadro 7 – *Corpora* derivados da Atividade 1.

Atividade	Tópicos a serem desenvolvidos pelos cursistas	Temáticas derivadas para análise (<i>Corpora</i>)
Atividade 1- D07 Iniciando a reflexão sobre a escolarização do estudante com AH/SD.	1. O que você acha que pode ser feito para a escolarização e o desenvolvimento dos alunos com AH/SD? 2. Você acredita que é possível/necessário estabelecer parcerias para um trabalho colaborativo, visando ao desenvolvimento do estudante com AH/SD? Quais parcerias seriam necessárias? E qual seria o papel de cada parceiro nessa ação?	1. Escolarização dos Estudantes com superdotação; 2. Parcerias; 3. Função das Parcerias.
Elaborado pelo autor. Fonte: Banco de Dados REDEFOR		

1.b) **Dados Estatísticos Da Atividade**

A Tabela 7 apresenta os dados estatísticos da Atividade 1. Como se pode observar, o software gerou a mesma quantidade de classes para todos os corpora. Porém, o corpus Parceria teve um aproveitamento de apenas 65.2%. Ou seja, as cinco classes resultantes da análise correspondem a esta porcentagem de forma que 34.8% do corpus não puderam ser analisados.

Tabela 7 - Dados estatísticos dos corpora pertencentes à Atividade 1. (n = 96)

Corpus	Textos	Formas Distintas	Ocorrências	Formas ativas	Classes	Análise dos ST	Retenção (%)
Escolarização	72	2781	13647	1623	5	315/381	86.6
Parcerias	56	1307	4491	774	5	88/135	65.2
Função das parcerias	28	978	3118	614	5	68/90	75.5

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise dos dados apresentados na Tabela 7 permite outro apontamento no que diz respeito a atenção dispensada a cada tópico pelos cursistas tomando como base a quantidade de *textos* de cada corpus. Compreendendo que esta coluna indica a quantidade de respostas dadas pelos cursistas a cada um dos tópicos da Atividade 1, visualiza-se que, embora 72 tenham respondido à atividade em foco, apenas 56 ultrapassaram o primeiro tópico possibilitando uma discriminação dos parceiros e somente 28 descreveram as funções destes. Contudo, pode se inferir que as 28 respostas obtidas eram amplas ao se comparar as ocorrências, formas distintas e formas ativas dos dois últimos corpora.

Corpus Escolarização do Estudante com Superdotação

2.a) Apresentação das Classes

O quadro 8 retoma a descrição do tópico que deu origem ao *Corpus* Escolarização; apresenta as classes geradas pelo IRAMUTEQ com o espaço que ocupam dentro do corpus aproveitado e a subsequente nomeação interpretativa dada pelo pesquisador.

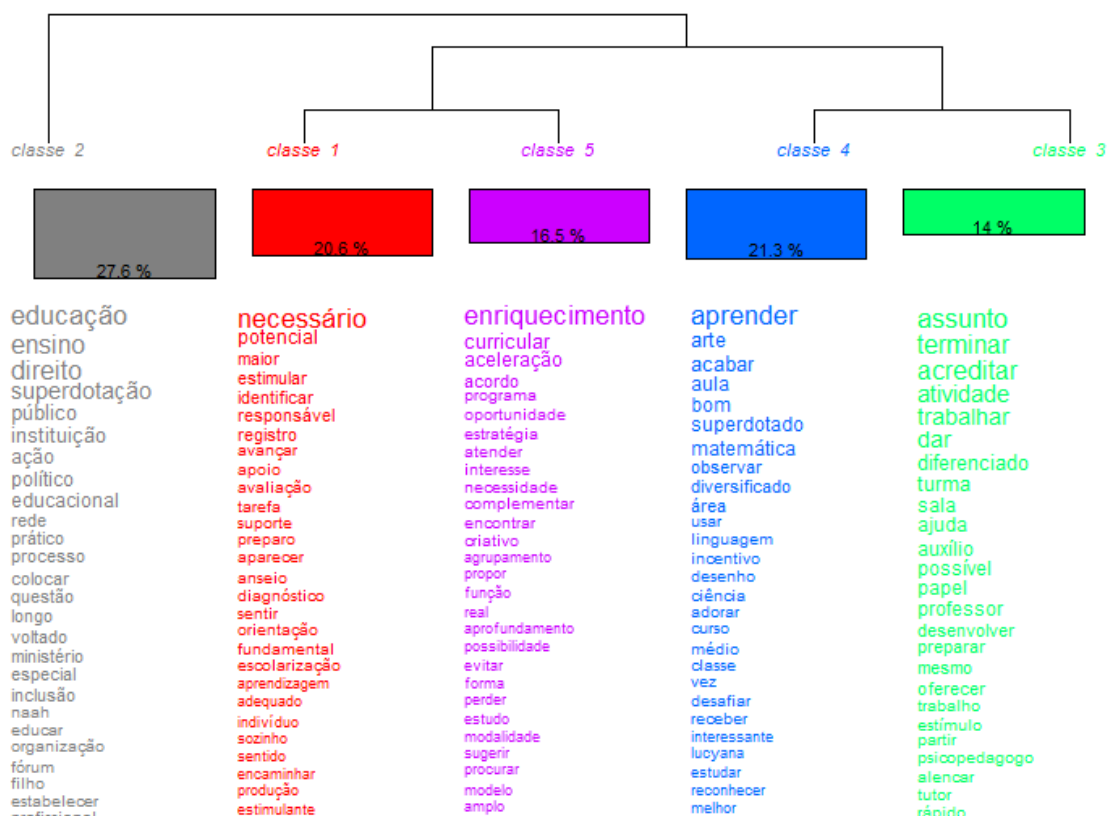
Quadro 8 - Classes do *Corpus* Escolarização. (n = 96).

Tópico: O que você acha que pode ser feito para a escolarização e o desenvolvimento dos alunos com AH/SD?	
Classes resultantes da aplicação da CHD	Nomeação interpretativa
Classe 1	Necessidade de estimulação
Classe 2	Papel Institucional/Legal
Classe 3	Características e demandas dos Superdotados
Classe 4	Ser e não ser: mitos e realidade
Classe 5	Formas de atendimento
Fonte: Elaborado pelo autor.	

2.b) Apresentação do Dendrograma

A Figura 4 representa o Dendrograma do corpus Escolarização dos Estudantes com Superdotação acompanhada da relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe, em ordem decrescente.

Figura 4 - Dendrograma *Corpus* Escolarização.



Fonte: IRAMUTEQ

Análise da relação entre as classes e nomeação dos agrupamentos

A análise do Dendrograma permite constatar que antes da formação das classes definitivas a CHD realiza divisões e agremiações anteriores, as denominadas *iterações*. Assim, entende-se que o pertencimento de determinadas classes a um mesmo grupo implica o compartilhamento de características entre elas. Com isso, iniciar a análise por tais agrupamentos é um procedimento profícuo para se compreender as relações estabelecidas.

A Classe 2 – *Papel institucional/legal* destaca-se das demais formando, por si mesma, um grupo distinto. Em caráter interpretativo, seu aspecto idiossincrático advém de pautar o campo legislativo correspondente aos direitos dos estudantes com superdotação e as

respectivas implicações para o contexto escolar, adquirindo um caráter mais abstrato e que tangencia a relação da comunidade escolar com aspectos externos e macrosociais.

O segundo grupo, composto pelas demais classes, focaliza as relações mais concretas. A ênfase recai na relação entre professores e estudantes com superdotação, mas chama outros agentes que podem participar à medida que as ações de escolarização são citadas. Neste sentido, o denominamos como *contexto interno*, já que se funda nas ações e interações cotidianas que a escola deve assegurar aos estudantes com superdotação, principalmente por intermédio dos professores.

Neste segundo grupo, a Classe 3 *Características do superdotado* e a Classe 4 - *Ser e não ser: mitos e realidade*, formam um subgrupo que traz como traço comum a descrição das características sobressalentes dos estudantes com superdotação, interpretado como *Perfil Comportamental*.

Por sua vez, as Classes 1 e 5, *Necessidade de estimulação* e *Formas de atendimento*, referem-se às demandas que tal perfil gera e como professores e escola a elas devem responder. Em nossa interpretação, constituem as *Respostas educativas*. Assim, embora complementares, os grupos se distinguem por uma questão de vetor: se neste há uma direção discursiva escola/professores-estudantes, no agrupamento *Perfil Comportamental* verifica-se uma direção estudantes-professores/escola.

Quanto a dimensão das classes, na análise individual, a Classe 2 – *Papel institucional legal* conta com a maior porcentagem (27.6%). Todavia, na análise dos agrupamentos de classes percebe-se que o conjunto *Perfil comportamental* totaliza 35.3%; enquanto que *Respostas educativas*, 37.1%. Somadas totalizam 72.4% do *Corpus* analisado ao passo que constituem o *Contexto Interno*.

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

Subgrupo: Classe 2 – *Papel Institucional/legal*

Versando sobre o papel da escola ante os direitos dos estudantes com superdotação, os cusistas colocam a inserção destes estudantes como público-alvo da educação especial como uma importante conquista. Entatizam, contudo, a necessidade de ações cotidianas, tais como a matrícula e correta identificação, implantação e manutenção das salas de recursos e a

contratação dos professores especialistas. Os professores assinalam, por meio de seus discursos, a percepção do assincronismo entre o plano legislativo e a realidade vivenciada⁸:

incluir alunos com altas habilidades superdotação em contextos escolares de ensino regular não consiste apenas em garantir o acesso ou seja a matrícula em instituições escolares mas também ações que motivem sua permanência ao longo do ano letivo.

embora um ensino de qualidade voltado para a educação de todos incluindo aqueles que possuem necessidades especiais seja garantido por lei sabemos que na realidade ainda são poucos os esforços para assegurar tais direitos

Citam ainda a importância da formação de professores. Tais apontamentos demandam uma atuação do poder público, especialmente dos órgãos vinculados e regulamentadores da educação, como o MEC.

a busca por alternativas eficazes no trabalho com ah/sd perpassa por um caminho muito além de boas práticas e boas ideias. É evidente que urge políticas públicas que colaborem no sentido de trazer o tema à tona e desenvolver metodologias específicas na educação dos alunos com altas habilidades superdotação.

Subgrupo: *Perfil Comportamental*

Classe 3 – Características e demandas do superdotado

A categoria cita as características mais comuns da superdotação em oposição aos mitos e concepções de senso comum. Enquanto características, resumidamente apresentam: aprendem mais rapidamente, podem perder o interesse se não desafiados, são questionadores. Os principais mitos relatados pelos docentes referem-se às crenças de que o superdotado pode aprender sozinho e a equivalência entre superdotação e genialidade. O excerto a seguir é representativo dessa passagem, uma vez que denota a compreensão do cursista de que as necessidades educativas especiais voltadas ao superdotado conferem distinção na forma de aprendizagem, mas, tampouco redundam na dispensa do professor para o desenvolvimento:

é um erro por exemplo pensar que estes alunos são gênios sabem tudo não precisam estudar e também achar que por possuírem um raciocínio rápido o professor trabalha menos.

⁸ Os excertos discursivos dos docentes não foram submetidos a correções ortográficas ou outro processo normativo para que fossem reproduzidos de maneira mais fidedigna.

Diante de tais características e necessidades, os professores colocam ainda algumas medidas, tais como: promover atividades extras e diferenciadas; acolhê-los e não deixá-los se sentirem superiores. Desta forma, subjacente a estas práticas, há o reconhecimento de estudantes com necessidades especiais assim como da importância em atendê-los. Contudo, a recorrência da palavra ‘acredito’ precedendo um exemplo de prática pedagógica que deve ser disponibilizada aponta para uma relação distante, de crença e/ou insegurança sobre o que se diz, e não uma constatação ou conhecimento, como exemplificam as falas dos professores:

o que devemos oferecer a eles são desafios, normalmente o aluno com altas habilidades termina as atividades propostas antes da turma portanto é necessário que o professor tenha atividades extras para que o aluno se aprofunde no assunto que está sendo trabalhado e não perca o estímulo

acredito que alunos superdotados precisam ser desafiados sempre precisam ser instigados por isso é sempre importante elaborar atividades diferenciadas para eles pensando da mesma maneira que elaboramos atividades para os demais alunos de inclusão assim precisamos estimular e motivar os alunos.

Classe 4 - Ser e não ser: Mitos e realidade

Muito semelhante a Classe 3, porém, mais restrita à explicitações dos indicadores de superdotação. Cita especialmente o gosto pela aprendizagem, a precocidade e dá ênfase na manifestação da superdotação em áreas específicas, como matemática, linguagem ou artes. As falas a seguir mostram o reconhecimento por parte dos cursistas, da identidade de uma pessoa com superdotação sem desvinculá-la da identidade de estudante ou criança.

ou seja, este estudante sempre tem algo a mais e procura saber mais, gosta de aprender; superdotado é uma criança como qualquer outra mas há algo que o distingue, o talento.

por exemplo uma pessoa bem dotada intelectualmente poderia ter um talento impressionante em somente uma determinada área do conhecimento que envolva a capacidade mental de raciocinar planejar resolver problemas abstrair e compreender ideias linguagens e aprender.

Há ainda o reconhecimento de que o desenvolvimento de estratégias voltadas aos estudantes com superdotação por parte da escola, pode trazer vantagens a todos os alunos:

alunos superdotados precisam ser desafiados sempre, incentivo é a palavra para uma criança que adora aprender e ser desafiada a escola tem de se preparar para estar sempre um passo à frente o que é bom para ela, para a criança e para todos os seus colegas.

Subgrupo: *Respostas Educativas*

Classe 1 – Necessidade de estimulação

A classe versa sobre a importância de estimular os estudantes com superdotação por meio de algumas estratégias, tais como atividades enriquecedoras e adequadas, identificar habilidades e interesses. Cita ainda a importância do apoio de profissional especializado; apoio aos pais e dos pais; e a necessidade de formação adequada dos professores:

deve-se garantir meios e instrumentos para um acompanhamento monitorado e especializado além dos registros de suas habilidades com maior desempenho; garantir orientações constantes aos pais responsáveis; apoio técnico especializado aos professores para elaboração aplicação e avaliação de atividades específicas às altas habilidades para que esses alunos avancem em seu aprendizado.

registros de suas habilidades com maior desempenho e mais frequentes; orientações constantes aos pais responsáveis; apoio técnico especializado aos professores para elaboração aplicação e avaliação de atividades específicas às altas habilidades para que esses alunos avancem em seu aprendizado.

Contudo, muitas ações adquirem caráter vago, frisando a importância de estimulação adequada, mas sem precisar o que seria o adequado, justamente o ponto que marcaria a compreensão de estratégias didáticas voltadas a este público-alvo. Constata-se ainda que os agentes responsáveis por as realizar não são citados. Isto se evidencia pelo uso demasiado de construções no imperativo ou com sujeitos indeterminados “*deve-se realizar...*” ou quando as referidas necessidades são postas como os sujeitos da oração “*é necessária a estimulação...*”:

para escolarização e desenvolvimento do aluno com ah sd é necessário que esse seja estimulado de forma adequada a avançar em seus conhecimentos construindo novas relações de aprendizagem em minha opinião esse é um dos grandes desafios da educação.

para o desenvolvimento do aluno com altas habilidades superdotação é necessária a identificação como um processo global e dinâmico e que envolve uma avaliação e acompanhamento abrangente e contínuo de diversos aspectos que envolvem o indivíduo e que deve acontecer o mais cedo possível.

Tais características discursivas associadas à demanda por profissionais especialistas apontam para um quadro de insegurança, ou para uma esquiva dos cursistas em se enxergarem

como os sujeitos que efetivamente irão trabalhar no SAPE voltado aos estudantes com superdotação.

Classe 5 – Formas de atendimento

Semelhante a Classe 1, a Classe 5 versa sobre o papel dos professores e da escola no atendimento às necessidades dos estudantes com superdotação. No entanto, refere-se às práticas formais de atendimento mais comuns e defendidas pela literatura. Em ordem de frequência, citam o enriquecimento, a aceleração e o agrupamento como as principais modalidades. Os cursistas mencionam ainda práticas que devem ser evitadas sob a pena de “atrapalhar” ou mesmo impedir o desenvolvimento da superdotação:

segundo guenther 2006 é preciso evitar que o aluno perca o interesse, o estímulo, e buscar estratégias didáticas como aceleração, enriquecimento sofisticação e novidade cabendo ao professor identificar as possibilidades e dificuldades de cada um propondo ações pedagógicas direcionadas às necessidades e especificidades de cada um.

de acordo com cupertino 2008 a criança com ah sd requer formação ampla que considere e desenvolva suas potencialidades, para isso as principais formas de atendimento utilizadas são as seguintes: aceleração, agrupamento e enriquecimento

os alunos com ah sd devem ter uma educação que respeite e valorize suas capacidades, por isso existem várias modalidades de atendimento e cada alternativa atende a diferentes necessidades. há enriquecimento curricular, estímulo à criatividade e desenvolvimento de projetos na área de interesse.

Corpus: Função das parcerias

2.a) Apresentação das Classes

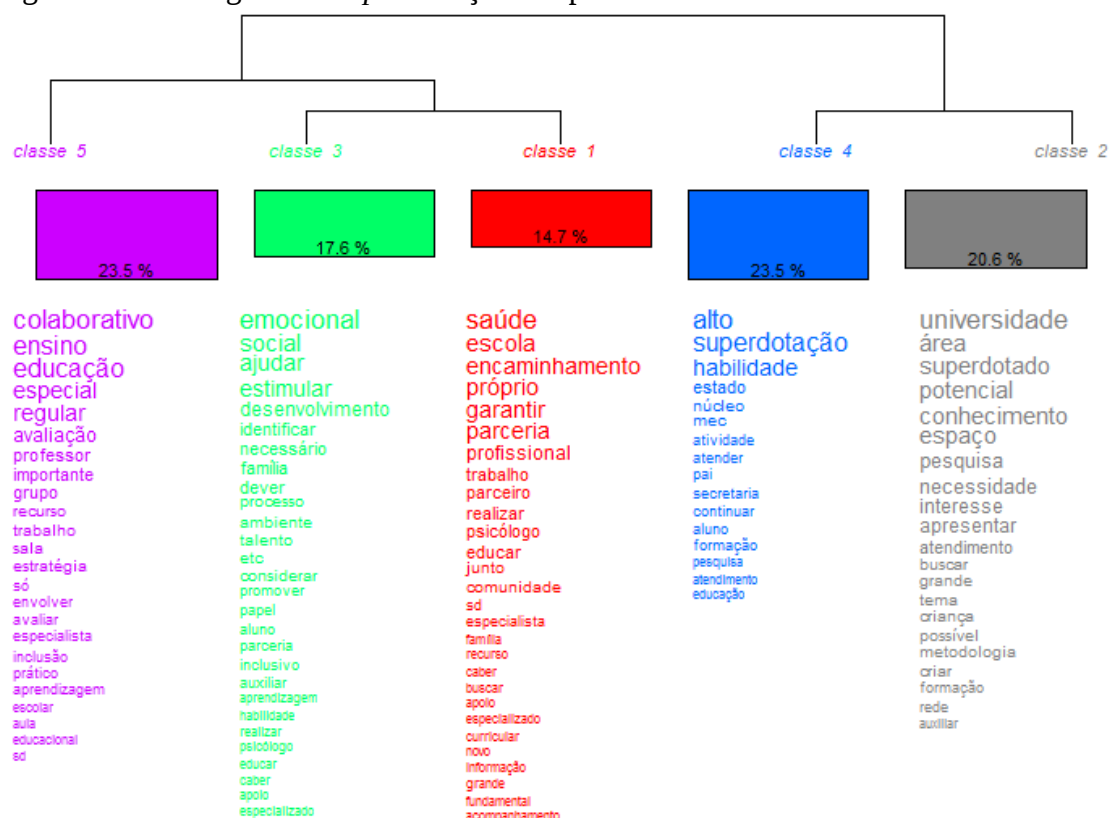
O quadro 9 retoma a descrição do tópico que deu origem ao *Corpus Função das parcerias*; apresenta as classes geradas pelo IRAMUTEQ com o espaço que ocupam dentro do corpus aproveitado e a subsequente nomeação interpretativa dada pelo pesquisador.

Quadro 9 - Classes do *Corpus* Função das Parcerias.

Tópico: Qual seria o papel de cada parceiro na escolarização do estudante com AH/SD?	
Classes resultantes da aplicação da CHD	Nomeação interpretativa
Classe 1	Escola, Comunidade e Profissionais da Saúde
Classe 2	Universidade e seus Recursos
Classe 3	Família: desenvolvimento emocional e identificação.
Classe 4	Núcleos de atendimento: Suporte obrigatório
Classe 5	Professores especialistas e regulares
Fonte: Elaborado pelo autor.	

2.b) Apresentação do Dendrograma

Figura 5 representa o Dendrograma do corpus Função das Parcerias acompanhada da relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe, em ordem decrescente.

Figura 5 - Dendrograma *Corpus* Função das parcerias

Fonte: IRAMUTEQ

Análise da relação entre as classes e nomeação dos agrupamentos

Na primeira divisão compreende-se a constituição de dois subgrupos. Primeiramente temos um conjunto composto pelas Classes 5, 3 e 1 nomeado de *Parcerias*

direcionadas à escola. O subgrupo refere-se às parcerias que ofertariam suporte para que o trabalho com o estudante ocorresse dentro da escola, de maneira eficaz. O grupo totaliza 55.8% do *Corpus*.

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

As Classes 2 - *Universidade e seus Recursos* e 4 - *Núcleos de atendimento: Suporte Obrigatório* constituem o segundo grupo, nomeado de *Parcerias direcionadas ao atendimento externo*. O traço comum destas classes é a menção à instituições parcerias que possam ofertar recursos e suportes de cunho material, sendo em alguns casos, responsabilizadas com os verdadeiros espaços de atendimento ao estudante com superdotação. O subgrupo totaliza 44.1%.

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

Subgrupo: *Parcerias direcionadas à escola*

Classe 1 - *Escola e Profissionais da Saúde*

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

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

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

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

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

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

Classe 3 - Família: desenvolvimento emocional

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

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

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

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

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

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

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

Classe 5 - Professores especialistas e regulares

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

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

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

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

Subgrupo: Parcerias direcionadas ao atendimento externo

Classe 2 - Universidade e seus Recursos

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

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

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

A recorrência da palavra *criar* ao longo dos segmentos que compõe a classe aponta para a necessidade de ações iniciais, denunciando a percepção de que nada disso existe ainda. Ante a clareza de que as transformações demandam investimento e recursos se revela a percepção dos docentes, por meio de um binômio entre escola e universidade, onde parece existir uma carência de recursos na primeira em contraste à uma abundância na segunda, como este cursista exemplifica em sua fala:

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

Classe 4 – Núcleos de atendimento: centralizador do suporte

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

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

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

além disso, os núcleos devem promover a formação de profissionais para identificar e atender às necessidades educacionais de estudantes

com altas habilidades superdotação prestando o devido acompanhamento aos pais e à comunidade escolar produzindo conhecimentos e disseminando informações para inclusão desses alunos

estes órgãos tem o papel de auxiliar as escolas quando reconhecem alunos com esse perfil em suas salas de aula e tem a obrigação de indicar uma psicopedagoga para avaliar se a criança ou jovem têm mesmo uma alta habilidade e o encaminhar ao programa oficial de estímulo

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

3. Análise Geral Da Atividade:

A análise da Atividade 1 revela que os cursistas apresentaram uma concepção de superdotação alinhada aos postulados científicos mais atuais, em consonância com a Etapa dos Talentos discutidos no Capítulo 1 (BAHIENSE, 2013; RENZULLI, 2004). Como se pode observar pela análise do Corpus Escolarização, os docentes distinguem, de algum modo, a superdotação global da específica, denominada nas falas dos cursistas por talento e reconhecendo que esta se manifesta numa determinada área e é mais comum, podendo o estudante apresentar o desenvolvimento típico ou mesmo dificuldades de aprendizagens para conteúdos fora do escopo de sua capacidade superior. Caminha-se para o entendimento de respostas educativas adequadas às necessidades específicas ao colocarem a importância da estimulação por meio do reconhecimento de interesses e desenvolvimento de atividades que os tangenciam, ao passo que estas devem possuir um nível de dificuldade desafiador.

Em algumas situações os cursistas alçam o postulado de que o desenvolvimento de estratégias voltadas aos estudantes com superdotação pode favorecer a todos, semelhante ao que Renzulli (2004, 2014) aponta ao defender o modelo de Enriquecimento para Toda a Escola. No conjunto das falas desvela-se tanto a necessidade de um professor preparado para um trabalho educativo adequado, quanto a superação da errônea acepção de que os estudantes com superdotação aprendem sozinhos. Infere-se, portanto, que conceitualmente, os cursistas avançaram na superação dos Mitos relacionados à superdotação (PÉREZ, 2004; MANSO; 2012).

No que tangencia as políticas públicas, os cursistas reconhecem a formação de professores enquanto um direito e uma necessidade para o atendimento das necessidades educativas especiais, como prevê o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008). As falas, ao versarem sobre a necessidade de efetivação dos direitos no que toca a realidade educacional descrita, vão ao encontro da literatura bem como dos dados oficiais. Assim, tanto o baixo número de estudantes com superdotação identificado na educação básica - cerca de 15.751 (INEP, 2016) ante uma estimativa de 2.260.000 - quanto o percentual de professores trabalhando na educação especial - correspondendo a 0,6% dos professores da educação básica em 2006 (GATTI, BARRETO, 2009) – ganham dimensões qualitativas e complementares.

Entretanto, verifica-se que as discussões feitas pelos cursistas pouco avançam no sentido de como instaurar no cotidiano escolar um processo sistemático de identificação e atendimento, apresentando um distanciamento em relação às ações propostas que pode ser evidenciado tanto pela recorrência da expressão ‘acredito que’ precedendo a apresentação de alguma medida educativa, quanto pelo assincronismo por eles denunciado entre o que prevê a legislação voltada à inclusão e o que vivenciam no cotidiano escolar.

Evidenciando ainda esta nebulosidade sobre como concretizar o atendimento, é constatada a coexistência, paradoxal, de acentuada demanda por políticas públicas que elenquem metodologias de atendimento ao passo que, principalmente a aceleração e o enriquecimento são reconhecidos pelos cursistas enquanto estratégias voltadas ao estudante com superdotação. Assim, aventa-se que talvez nem todos tenham alçado que estas formas de atendimento não são apenas indicações de pesquisadores da educação, mas são também previstas nos dispositivos legais, estando a aceleração contemplada já na LDB (BRASIL, 1996) e, no estado de São Paulo, detalhada pela SEE-SP por meio da Resolução SE 81 (SÃO PAULO, 2012); enquanto que o enriquecimento é previsto em vários dispositivos, dentre eles o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008) que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendido enquanto suplementação.

A discussão sobre as parecerias entre professores regulares e especialistas permitiu que a estrutura isolada e desarticulada que impera na estruturação do trabalho docente, discriminada especialmente Tardif, Lessard e Gauthier (2001), fosse também tangenciada. Na atividade 1, esta estrutura é apresentada e denunciada pelo viés de novidade com que os cursistas encaram as propostas de ensino colaborativo ao mostrarem que, apesar da metodologia estar em ascensão e ser referendada por meio de pesquisas acadêmicas internacionais, não faz parte da realidade vivenciada. Revela-se que a formação ofertou um espaço de problematização

do contexto laboral ao passo que também trouxe subsídios teóricos para o enfrentamento da situação e transformação do espaço educacional. Esta parceria, por meio do ensino colaborativo carrega o potencial de favorecer a educação inclusiva e o fortalecimento da categoria profissional. Distingue-se ainda das demais, por ter menor dependência de sujeitos e instituições externos à escola.

Isto porque originalmente foram instaurados 27 núcleos dispostos somente nas capitais brasileiras com a perspectiva de uma gradativa ampliação com vistas a superar a já evidente dificuldade de atendimento caracterizada pela disposição e dispersão geográfica. Contudo, Marques (2016) objetivando caracterizar os programas de atendimento em superdotação ofertados no Brasil, constatou que dos 66 programas encontrados em seu levantamento inicial - já evidenciando um crescimento muito tímido em relação ao necessário - sete haviam encerrado suas atividades, enquanto quatro possivelmente tiveram sua função original desvirtuada. O autor pode levantar dados sobre onze destes programas, que conjuntamente atendiam menos de 2000 casos. Constatou ainda que os programas atuantes enfrentam inúmeros entraves, tais como: número restrito de agentes da equipe onde, em alguns casos, se restringem a duas pessoas; falta de espaço adequado para desenvolvimento das atividades; desinteresse do poder público; dificuldades no atendimento relacionadas aos mitos sobre superdotação, especialmente relacionadas a primazia do atendimento às pessoas com deficiência. Diante desta situação, alguns programas buscavam, eles mesmos, parcerias com outras instituições a fim de se sustentarem e viabilizarem o atendimento. Assim, poucos são os núcleos que conseguem levar a cabo um trabalho sistemático garantindo uma inclusão verdadeira e, neste sentido, podem ser considerados uma fonte de apoio segura aos professores e instituições escolares.

No esteio da discussão das parcerias, são reconhecidas a importância da integração com a comunidade e com a família. Quanto ao vínculo com a comunidade, este parece ser engendrado pelo estabelecimento de vínculos com profissionais e instituições próximas. As parcerias demandam a interlocução entre equipe gestora e poder público, o que seria um passo importante, interligando serviços Estaduais e Municipais, inclusive. O papel da família é reconhecido como suporte emocional e motivacional para o desenvolvimento não só cognitivo. Aparece como um importante elemento na hora do processo de identificação, em consonância com processos identificatórios multifatoriais, inclusive na metodologia proposta por Renzulli (2004; 2014).

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

4.1.2. Atividade 2 – Legislação Sobre Altas Habilidades/Superdotação

1.a) *Corpora* da Atividade 2

O Quadro 10 apresenta os tópicos que compunham a Atividade 2 e os corpora que deles derivaram para submissão à análise Classificação Hierárquica Descendente.

Quadro 10 – *Corpora* derivados da Atividade 2.

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

1.b) Dados Estatísticos Da Atividade

A Tabela 8 apresenta os dados estatísticos da Atividade 2. Como se pode observar, dos três *corpora* submetidos à CHD, apenas o *corpus* Análise da Situação obteve uma retenção maior que 75%.

Tabela 8 - Dados estatísticos dos corpora pertencentes à Atividade 2. (n = 96)

Corpus	Textos	Formas Distintas	Ocorrências	Formas ativas	Classes	Análise dos ST	Retenção (%)
Análise da Situação	60	3787	25223	518	2	632/713	86.6
Sugestões de programas	43	3426	18969	196	4	375/529	70.8
Legislação	18	1256	6004	142	5	113/174	64.9

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise da tabela 8 ainda nos permite perceber que 60 cursistas responderam a atividade. Contudo, apenas 43 respostas apresentaram sugestões de programas voltados aos estudantes com superdotação e somente 18 fizeram referência à legislação. As diferenças expressivas nos números de respostas entre os *Corpora* repercutiram em seus respectivos tamanhos de forma que o *Corpus* Análise da situação apresenta um número de ocorrências mais que 4 vezes maior do que o *Corpus* Legislação.

***Corpus* Análise da Situação**

2. a) Apresentação das Classes

O Quadro 11 retoma a descrição do tópico que deu origem ao *Corpus* Análise da Situação; apresenta as classes geradas pelo IRAMUTEQ com o espaço que ocupam dentro do corpus aproveitado e a subsequente nomeação interpretativa dada pelo pesquisador.

Quadro 11 - Classes do *Corpus* Análise da Situação.

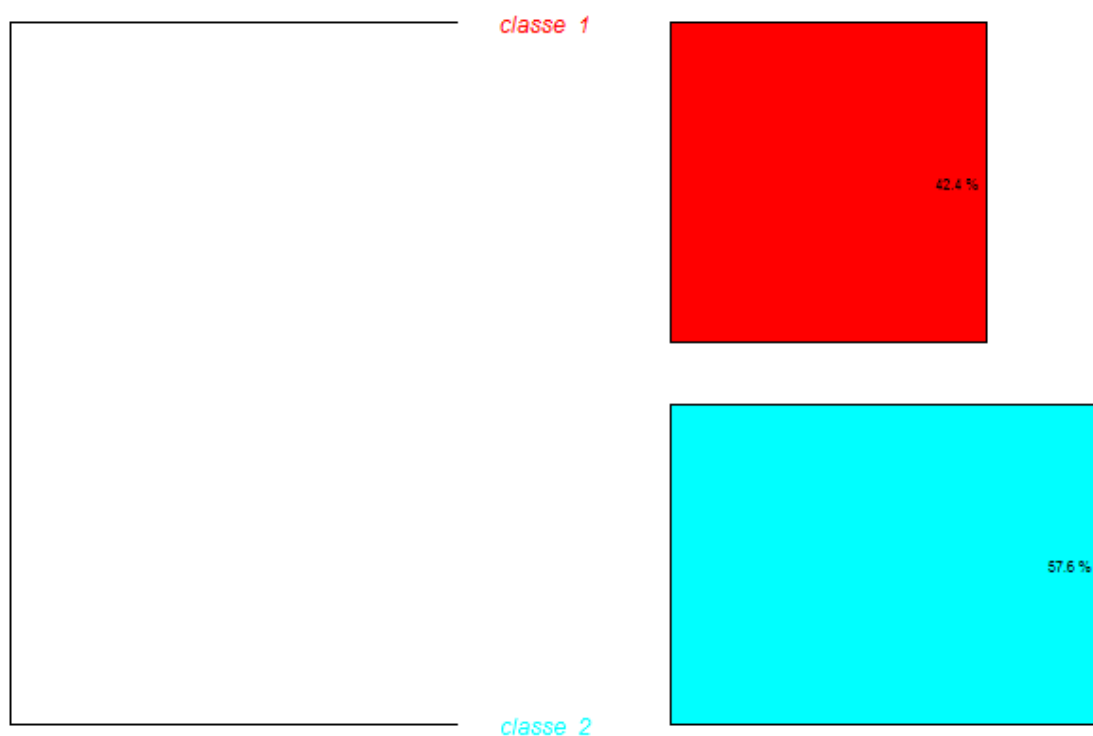
Tópico: Você deverá escrever um texto de no mínimo 2 e no máximo 3 páginas, relatando os trabalhos que são desenvolvidos em sua cidade para o estudante com AH/SD – descreva-os e relacione-os com os apontamentos do texto e do vídeo.	
Classes resultantes da aplicação da CHD	Nomeação interpretativa
Classe 1	Características desejáveis e Projetos existentes
Classe 2	Não existem projetos ou estão prejudicados
Fonte: Elaborado pelo autor.	

2.b) Apresentação do Dendrograma

A Figura 6 representa o Dendrograma do corpus Análise da Situação. Neste corpus não foi possível apresentar o modelo de Dendrograma com a relação de palavras por conta de

um erro na hora do processamento da imagem pelo IRAMUTEQ. No entanto, a lista pode ser obtida acessando o perfil de cada Classe no Software e se encontra no Quadro 11, contendo a relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe, em ordem decrescente.

Figura 6 - Dendrograma *Corpus* Análise da Situação.



Fonte: IRAMUTEQ

Quadro 11 - Palavras de Maior Frequência por Classe do Corpus Análise da situação.

Classe 1	Classe 2
Desenvolvimento	Ensino
Pai	Municipal
Enriquecimento	Cidade
Humano	Rede
Interesse	Atendimento
Grupo	Paulo
Conteúdo	Diretoria
Criatividade	Superdotação
Aceleração	Município
Curricular	Particular
Instrumento	Estadual
Aspecto	Região
Conhecimento	Alto
Área	Existir
Acesso	Objetivo
Elaborado pelo autor.	
Fonte: IRAMUTEQ	

Análise do Dendrograma: Relação entre classes

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

2.c) Análise individual das classes

A Classe 1 – Características desejáveis e Projetos existentes

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

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

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

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

Outra característica importante foi que muitos professores, ao pesquisarem sobre formas de atendimento, ampliaram a busca para a região encontrando, muitas vezes, as iniciativas de maior reconhecimento ou o programa ou instituto de atendimento mais próximo,

que não raramente está situado numa cidade vizinha. Assim, embora os Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) tenham aparecido com frequência e reconhecidos como iniciativas importantes, eles não necessariamente abarcam a demanda da escola ou cidade que o cursista trabalha.

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

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

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

Classe 2 – Não existem projetos ou estão prejudicados.

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

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

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

o tema superdotação e altas habilidades não é muito comum durante os meus 10 anos como professora de educação básica ensino médio e fundamental anos finais nunca visualizei ou vivenciei um único

atendimento ou encaminhamento para análise de casos advindos da rede pública de ensino da minha cidade frente a esta temática

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

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

3. Análise Geral Da Atividade 2

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

No que se refere aos atendimentos ofertados, os achados trazidos pelos cursistas apontam um quadro preocupante, uma vez que indicam para a descontinuidade de alguns programas privados; os programas públicos não são divulgados adequadamente aos próprios docentes, sofrem pela carência de recursos, dificuldades para prestação do serviço ou existe a predominância do atendimento para os demais públicos alvos da educação especial, em consonância com inúmeros dados sobre a situação de invisibilidade e negligência já trazidos pela literatura (PÉREZ, 2004; NEGRINI, 2009; BAHIENSE, 2013). Todavia, os relatos evidenciam que os cursistas se engajaram na atividade, buscando com afinco informações, aumentando a sensibilidade para o contexto real da educação especial destinada aos superdotados.

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

1.a) Corpora Da Atividade EP7

O Quadro 12 apresenta os tópicos que compunham a Atividade EP7 e os corpora que deles derivaram para submissão à análise Classificação Hierárquica Descendente.

Quadro 12 – Descrição das atividades realizadas durante o curso.

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

1.b) Dados Estatísticos Da Atividade

A Tabela 9 apresenta os dados estatísticos da Atividade EP7. Como se pode observar, os *corpora* Políticas Públicas e Conhecimentos Específicos tiveram um aproveitamento inferior a 75%. Portanto, não serão apresentadas análises desses itens.

Tabela 9 - Dados estatísticos dos corpora pertencentes à Atividade EP7. (n = 96)

Corpus	Textos	Formas Distintas	Ocorrências	Formas ativas	Classes	Análise dos ST	Retenção (%)
Políticas Públicas	51	1661	6515	964	5	122/185	65.9
Gestão Democrática	67	2106	10252	1205	6	237/292	81.1
Educação Inclusiva	63	1852	8054	1081	5	190/236	80.5
Conhecimentos específicos	48	1663	3806	1018	4	127/200	63.5
Ação articulada	47	1491	6620	879	4	138/183	75.4

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

Corpus Gestão Democrática

2. a) Apresentação das Classes

O Quadro 13 retoma a descrição do tópico que deu origem ao *Corpus* Gestão Democrática; apresenta as classes geradas pelo IRAMUTEQ com o espaço que ocupam dentro do corpus aproveitado e a subsequente nomeação interpretativa dada pelo pesquisador.

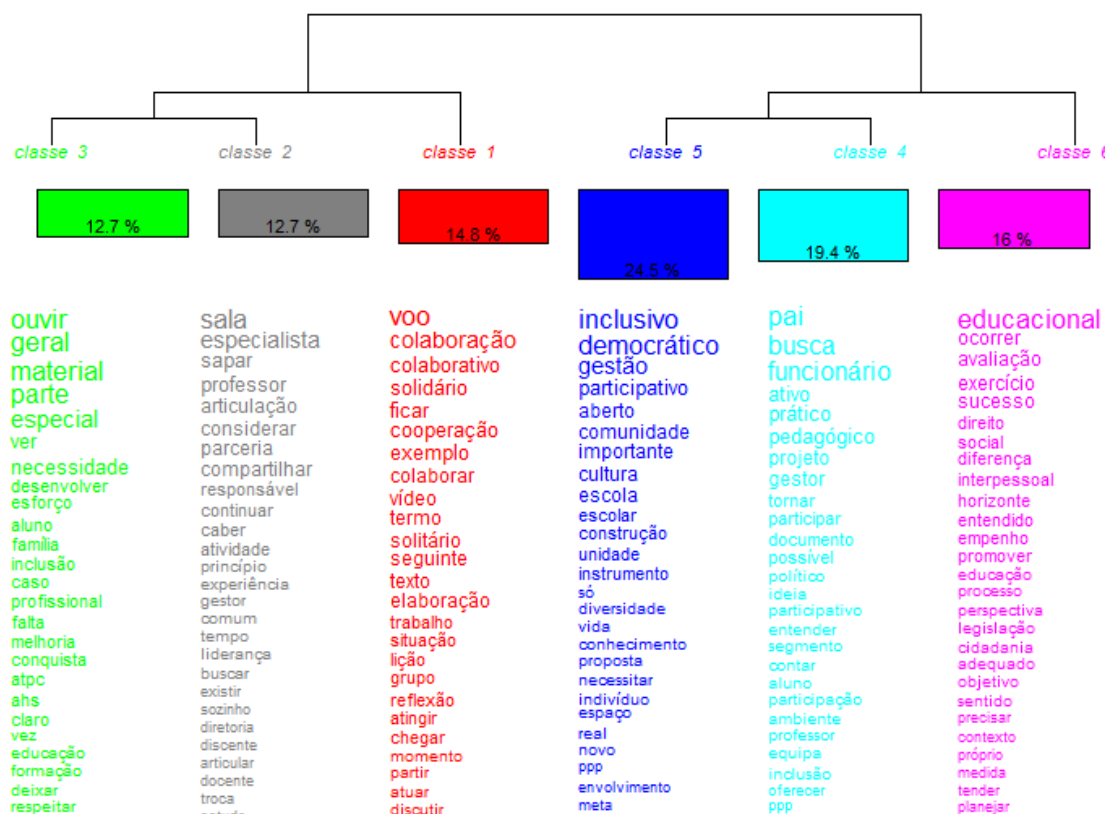
Quadro 13 - Classes do *Corpus* Gestão democrática.

Tópico: memórias e aprendizagens sobre: A gestão democrática e participativa e da organização.	
Classes resultantes da aplicação da CHD	Nomeação interpretativa
Classe 1	Cooperação e Colaboração
Classe 2	Articulação entre agentes
Classe 3	Problemáticas da inclusão e a importância da família e comunidade
Classe 4	Construção de um PPP democrático
Classe 5	Gestão democrática e Inclusão
Classe 6	Gestão democrática: Objetivos e Sucesso
Fonte: Elaborado pelo autor.	

2.b) Apresentação do Dendrograma

A Figura 7 representa o Dendrograma do corpus Gestão democrática acompanhada da relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe, em ordem decrescente.

Figura 7 - Dendrograma *Corpus* Gestão democrática.



Fonte: IRAMUTEQ

Análise da relação entre as classes e nomeação dos agrupamentos

O Dendrograma do corpus Gestão Democrática divide-se inicialmente em dois subgrupos, compostos por 3 classes cada um. O primeiro, nomeado *Modos de atuação* totaliza 40.2% e é composto pelas Classes 1, 2 e 3. O traço comum destas classes é que elas aludem práticas que devem embasar o relacionamento interpessoal e as formas de trabalho entre os atores envolvidos na comunidade escolar para que a gestão democrática se efetive. A Classe 1 – cooperação e colaboração assume caráter mais abstrato perante as Classes 2 e 3 distinguem-se da Classe 1, ao também se debruçarem sobre as práticas e condições que atualmente vigoram.

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

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

Subgrupo: *Modos de atuação*

Classe 1 – Cooperação e colaboração

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

lemos então o texto voo solidário e em grupos também houve reflexão e discussão a partir do texto e do vídeo utilizando as questões norteadoras apresentadas por nossa tutora, um relator de cada grupo apresentou aos demais as considerações do grupo sobre as discussões levantadas.

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

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

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

A Classe 2 – Articulação entre agentes

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

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

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

Vejo os professores sacrificarem seus tempos de descanso ou estudo para articularem seus trabalhos; as salas de sape não existem em minha cidade por falta de espaço, mas não de alunos.

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

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

Classe 3 – Problemáticas da Inclusão e a importância da família e da comunidade

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

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

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

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

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

é fundamental também que a comunidade e a família sejam parceiros da escola ou seja desenvolver juntos um currículo atendendo as necessidades da clientela compartilhando a responsabilidade de

definir os rumos da escola é um desafio e tanto, mas o esforço compensa.

Subgrupo: *Gestão e Inclusão*

Classe 4 – Construção de um PPP democrático

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

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

Constata-se ainda que a discussão sobre o PPP permitiu que este fosse compreendido e conceituado como um documento voltado ao contexto concreto em que a escola se insere, representando um plano de ações coletivas e que balizam a condição de autonomia da instituição escolar.

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

Classe 5 – Gestão democrática e inclusão

A Classe mostra como as respostas articularam a Gestão Democrática e Educação Inclusiva; sendo a primeira um meio para a segunda, uma vez que a concepção de cultura inclusiva prescinde como elemento fundamental o papel ativo de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Relaciona-se fortemente com a classe anterior ao advogar o PPP como base da Gestão Democrática, de maneira que, implicitamente, os cursistas compreendem um processo que é desencadeado na construção do PPP e que culmina com a Inclusão, como se pode observar pelos seguintes dizeres:

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

a gestão democrática e participativa na escola constitui instrumento determinante para a criação de uma cultura inclusiva que valorize a

diversidade como ingrediente que enriquece a convivência e o conhecimento para a sociedade contemporânea.

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

Classe 6 - Gestão democrática: objetivos e sucesso

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

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

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

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

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

Corpus Educação Inclusiva

2. a) Apresentação das Classes

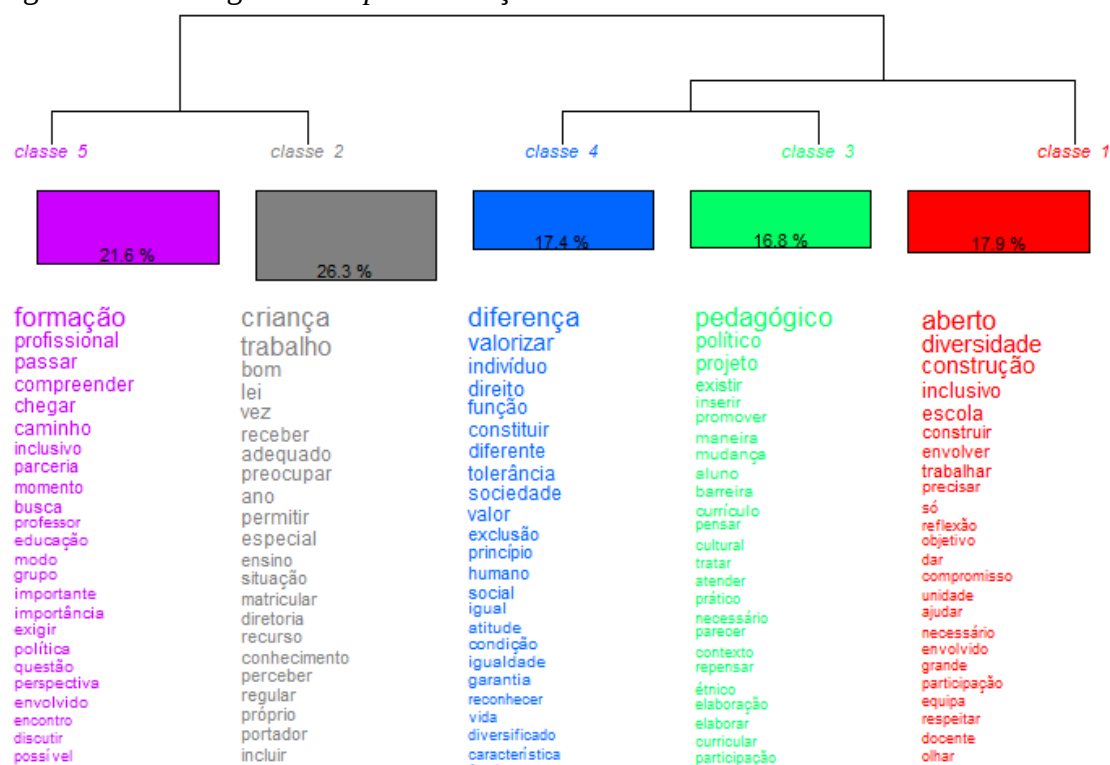
O quadro 14 retoma a descrição do tópico que deu origem ao *Corpus* Educação Inclusiva; apresenta as classes geradas pelo IRAMUTEQ com o espaço que ocupam dentro do corpus aproveitado e a subsequente nomeação interpretativa dada pelo pesquisador.

Quadro 14 - Classes do *Corpus* Educação Inclusiva.

Tópico: memórias e aprendizagens: A construção de uma escola inclusiva, aberta à diversidade	
Classes resultantes da aplicação da CHD	Nomeação interpretativa
Classe 1	Escola Inclusiva: uma construção.
Classe 2	Percepções dos docentes sobre a Inclusão
Classe 3	PPP que reflita direitos e ações afirmativas
Classe 4	Educação Inclusiva: História e Conceito
Classe 5	Formação docente e Inclusão
Fonte: Elaborado pelo autor.	

2.b) Apresentação do Dendrograma

A Figura 8 representa o Dendrograma do corpus Educação Inclusiva acompanhada da relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe, em ordem decrescente.

Figura 8 - Dendrograma *Corpus* Educação Inclusiva

Fonte: IRAMUTEQ

Análise da relação entre as classes e nomeação dos agrupamentos

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

O primeiro subgrupo totaliza 47.8% do *Corpus*. Nomeou-se este subgrupo de *Vivência e Formação Docente*. O ponto comum entre as duas classes se dá pelos efeitos que a inclusão exerce sobre o docente, em especial em termos de suas práticas pedagógicas. Como se verá de maneira mais aprofundada na análise individual, a Classe 2 apresenta como os professores vivenciam a temática da inclusão em seus contextos de atuação, sendo uma das dificuldades a falta de preparo. Já na Classe 5, ao retomarem as temáticas discutidas ao longo do curso, os professores dão centralidade ao papel da Formação Docente, estabelecendo uma relação entre o que sentem como falta e como esta poderia ser atenuada ou sanada.

O segundo subgrupo totaliza 52.2% do *Corpus*. Nomeou-se o subgrupo de *Inclusão: Construção Coletiva* em razão de que, em conjunto, as Classes 1, 3 e 4 remetem a um processo de mobilização social e coletiva, de cunho histórico que compreende a inclusão como

um processo em construção alicerçado sobre o desenvolvimento da concepção de direitos humanos.

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

Subgrupo - Vivência e Formação Docente

Classe 2 – Percepção dos Docentes Sobre a Inclusão

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

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

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

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

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

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

essa situação permanece pois o corpo docente não se une para reverter isso e a diretoria de ensino por sua vez também não interfere nessa

situação que está visivelmente errada há anos recebem o relatório de alunos com necessidades especiais zerados e não questionam.

Classe 5 – Formação Docente e Inclusão

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

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

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

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

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

Subgrupo – Inclusão: Construção Coletiva

Classe 1 – Escola Inclusiva: uma construção

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

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

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

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

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

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

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

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

Classe 3 – PPP que reflita direitos e ações afirmativas

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

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

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

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

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

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

Classe 4 – Educação Inclusiva: História e conceito

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

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

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

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

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

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

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

Corpus Ação Articulada

2. a) Apresentação das Classes

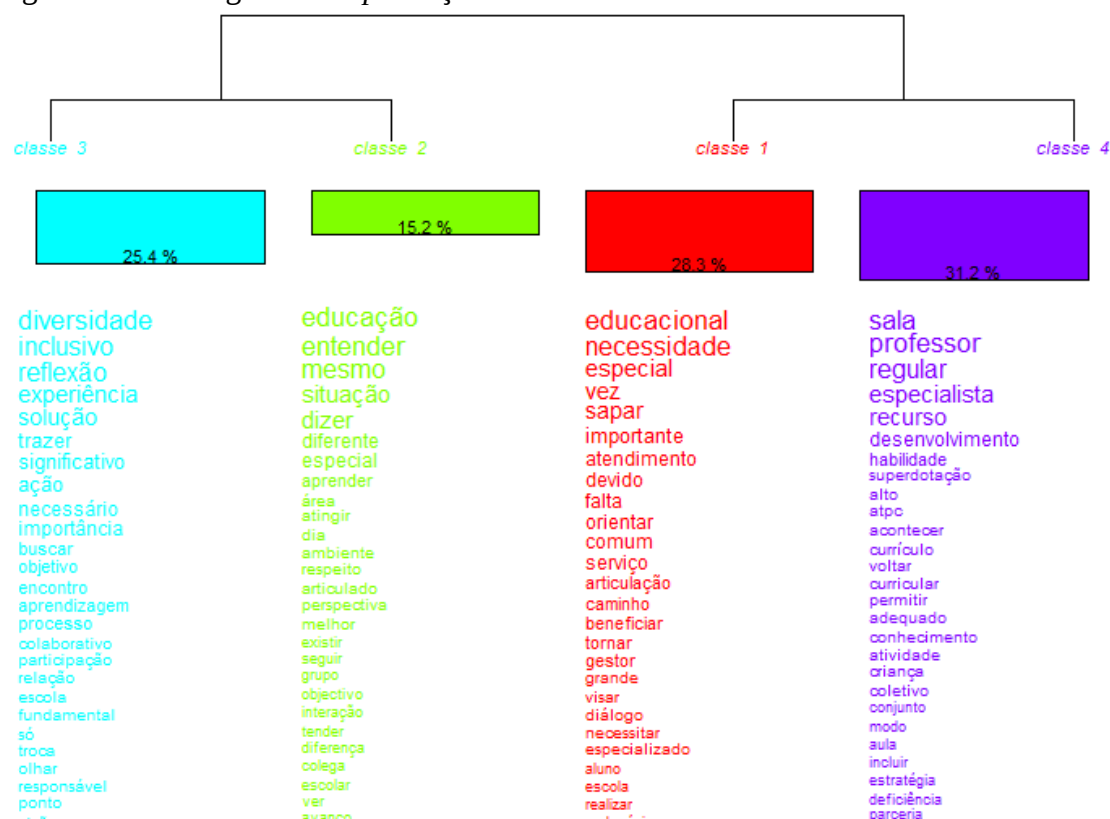
O Quadro 15 retoma a descrição do tópico que deu origem ao *Corpus Ação articulada*; apresenta as classes geradas pelo IRAMUTEQ com o espaço que ocupam dentro do corpus aproveitado e a subsequente nomeação interpretativa dada pelo pesquisador.

Quadro 15 - Classes do *Corpus Ação Articulada*.

Tópico: memórias e aprendizagens: A articulação do trabalho entre gestores, professores sala comum e do SAPE.	
Classes resultantes da aplicação da CHD	Nomeação interpretativa
Classe 1	Articulação entre SAPE e professores regulares.
Classe 2	Entre a inclusão defendida nos textos e a vivenciada nas escolas
Classe 3	Ações afirmativas pró-inclusão.
Classe 4	Articulação entre agentes escolares voltada aos estudantes com Superdotação
Fonte: Elaborado pelo autor.	

2.b) Apresentação do Dendrograma

A figura 9 representa o Dendrograma do corpus Ação Articulada acompanhada da relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe, em ordem decrescente.

Figura 9 - Dendrograma *Corpus Ação Articulada*

Fonte: IRAMUTEQ

Análise da relação entre as classes e nomeação dos agrupamentos

Como representa a Figura 9, o *Corpus Ação articulada* subdividiu-se em dois subgrupos com duas classes cada um. O primeiro subgrupo é composto pelas Classes 3 – Ações afirmativas pró-inclusão e 2 – Entre a inclusão defendida nos textos e a vivenciada nas escolas. O subgrupo constitui 40.6% do *corpus* e foi nomeado de *Contraponto* pelo fato de colocar em pauta as ações e objetivos veiculados pela literatura ante a percepção que os docentes trazem sobre como a Inclusão vem de desenvolvendo em seus contextos de trabalho até o momento do curso.

O segundo subgrupo é composto pelas Classes 1 - Articulação entre SAPE e professores regulares e 4 - Articulação entre agentes escolares voltada aos estudantes com Superdotação e constitui 59.5% do *corpus* Ação Articulada. O grupo foi nomeado de *Agentes da Inclusão* uma vez que ambas as classes trazem as parcerias que devem ser articuladas na construção da escola inclusiva.

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

Subgrupo – *Contraponto*

Classe 2 - Percepções sobre a inclusão defendida nos textos e a vivenciada nas escolas

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

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

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

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

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

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

Classe 3 - Ações afirmativas pró-inclusão.

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

cada escola deve encontrar suas soluções usando modelos gerais e que isto tudo pode ser alcançado em longo prazo se houver uma troca

positiva de experiências, reflexões coletivas sobre a diversidade e a insistência em uma mudança de visão sobre a inclusão.

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

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

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

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

Subgrupo – Agentes da Inclusão

Classe 1 – Articulação entre Sape e Professores Regulares

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

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

Entretanto, a ideia de desafio está associada à busca de uma inclusão efetiva. Visualiza-se em alguns excertos, que o objetivo seja o aprendizado real dos conteúdos pelo aluno e/ou a possibilidade de que por meio do atendimento educacional especializado ele se torne apto a acompanhar as aulas regulares. Há também a percepção de que a presença dos

estudantes com NEE junto a necessidade de buscar efetivamente atendê-las gerou transformação do ambiente escolar.

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

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

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

Classe 4 – Articulação entre agentes escolares voltada aos estudantes com Superdotação

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

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

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

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

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

3. Análise Geral Da Atividade EP 7

Como visto, as memórias evocadas pelos relatos da atividade avaliativa do Encontro Presencial 7, consoante a proposta da atividade, referem-se mais a transformação da cultura escolar geral com vistas ao fomento da educação inclusiva do que ao atendimento específico dos estudantes com superdotação. Atréadas ao desenvolvimento da inclusão, a elaboração do PPP, gestão democrática e trabalho colaborativo também foram enfocados, ganhando espaços ora centrais, ora tangenciais ao longo dos corpora. No conjunto, as rememorações apresentam que a participação do REDEFOR AH/SD propiciou espaços para debates e reflexões sobre a própria prática, promoveu um entendimento mais acurado e contextualizado a respeito da educação inclusiva no cenário brasileiro, fornecendo possibilidades de superação a partir de referências teóricas e modelos reconhecidos por seus resultados positivos em outros contextos de aplicação.

No que se refere a Inclusão, os cursistas frisam que os documentos oficiais não se efetivam na realidade escolar, que dela não só está distante, quanto muitas vezes parece dispor de elementos contrários à sua concretização. Em alguns excertos transparece um conjunto de aspirações sentimentais voltadas à transformação da realidade. Apesar de importante no sentido motivacional, precisam ultrapassar este aspecto redundando numa compreensão crítica da própria realidade para que um plano de ações efetivos possa ser construído e efetivado. Do contrário, as reflexões promovem apenas um efeito catártico momentâneo, com a possibilidade de se esvair tão logo aconteça o retorno aos espaços laborais e volte a se vivenciar as mesmas dificuldades. Entretanto, em outros momentos encontram-se relatos evidenciando que a educação inclusiva foi abarcada em seu processo histórico e compreendida enquanto um movimento articulado às demandas de democratização a partir de processos de mobilização social como também entendem Mazzota e D`antino (2011). Esta dimensão parece ter redundado na importante sensibilização de que a escola inclusiva é uma construção e, enquanto tal, demanda um trabalho contínuo de ações alicerçadas conjuntamente e que seus efeitos se dão a longo prazo.

O PPP, assumindo centralidade nas discussões, remete a concepção de um documento que deve ser elaborado conjuntamente com objetivos, avaliações e planos de ações que assegurem e ampliem a participação coletiva. Os cursistas compreendem a necessidade de uma atitude dialética, uma vez que a elaboração do PPP demanda, promove e articula a gestão democrática e a educação inclusiva. Coerentemente, relacionaram esta questão à importância da autonomia das escolas com valores de respeito às diferenças e participação da comunidade

local para que o documento reflita aspectos importantes do contexto no qual a escola se insere. Neste sentido, manifesta-se na percepção dos cursistas a necessidade de uma construção que fuja de determinações hierárquicas rígidas, impostas de cima pra baixo.

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

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

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

Esta discussão ganha um direcionamento mais efetivo mediante a proposta de ensino colaborativo, especialmente pela parceria entre professores do ensino regular e da educação especial. O trabalho colaborativo se apresenta como um elemento mobilizador de transformações desta realidade e, ainda que, como já visto, seja dotado de caráter abstrato posto vem se desenvolvendo majoritariamente no contexto internacional, não deixa de ser vislumbrado como uma ferramenta valiosa para a resolução de problemas, especialmente no contexto da inclusão (PINTO; FANTACINI, 2018). O ponto mais controverso se dá pela

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

4.2. Resultados e Discussão da Etapa 2

Obteve-se um total de 21 respostas ao questionário. O que equivale a 21,9% perante o número de 96 cursistas participantes da Etapa 1. Contudo, há de se levar em consideração que em sua versão final, o questionário foi disponibilizado à apenas 72 deles pelo fato de que 12 convites não puderam ser efetivados por conta de e-mails inválidos dispostos no banco de dados e pela utilização de outros 12 contatos na etapa de testagem do questionário. Neste sentido, trata-se de uma amostra por conveniência cujo as análises não são generalizáveis (embora não fosse este nosso objetivo), mas fundamentais para entendermos melhor o campo de ação do curso

Em face da previsão de término do curso REDEFOR AH/SD para dezembro de 2015 e a coleta de dados ter ocorrido a partir de setembro de 2017 a aplicação do questionário assume propriedades de *Follow Up* (acompanhamento).

As perguntas apresentadas no questionário foram dispostas em cinco seções (categorias). A seção inicial contava com uma única questão que buscava informações sobre a situação profissional do docente. As seções seguintes investigam especificamente as ações e interações voltadas ao contexto da educação especial.

Neste sentido, a segunda seção refere-se às Práticas Docentes e busca avaliar tanto as medidas pedagógicas dispensadas em relação aos estudantes com superdotação pelos professores da sala regular e da educação especial de maneira individual, quanto as ações desenvolvidas conjuntamente por estas duas categorias. A terceira seção alude às Práticas Institucionais e buscou obter informações sobre como a gestão e a comunidade escolar como um todo atuam ante o desenvolvimento da inclusão, especialmente dos estudantes com superdotação. Em seguida encontra-se a seção Parcerias institucionais que teve como objetivo investigar se há parcerias entre as escolas e outras instituições, como universidades, centros de atendimento e empresas, com o intuito de criar ou aprimorar as práticas voltadas aos estudantes com superdotação. Este conjunto de seções contava com 3 questões cada uma.

A seção final englobava um espaço discursivo para que o participante pudesse complementar livremente as respostas dadas, caso julgasse pertinente.

A apresentação dos resultados seguirá esta categorização. Pertinente dizer que as falas dos participantes obtidas na seção final, serão distribuídas ao longo das discussões como meio de favorecer e fortalecer as interpretações realizadas pelo pesquisador ao longo das análises. Terminada a apresentação da discussão dos dados levantados, é apresentada uma discussão geral da etapa 2.

4.2.2. Situação profissional

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

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

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

O fato de nenhum dos respondentes atuarem na educação especial é o dado mais chamativo. É, pois, elucidativo do apontamento de Gatti e Barreto (2009) de que apenas 0,6% dos professores da educação básica estão alocados na educação especial, implicando que os investimentos na contratação de professores não acompanham as demandas da inclusão, que inclusive são fomentadas pelas políticas públicas, apresentando assim uma situação paradoxal. O paradoxo se torna ainda mais intenso pelo contraste que estabelece com os achados de Pletsch, Araújo, Lima (2017), que encontraram professores sem formação específica atuando no AEE, ao investigarem sobre a Formação Continuada voltada à inclusão na região da Baixada Fluminense.

Inferese ainda, que a saída de professores do contexto educacional obtida no levantamento desta pesquisa pode ter alguma relação com o fenômeno da evasão docente, que na investigação de André (2015) tem se tornado uma preocupação em vários países pelo fato de que, diante da insatisfação com a carreira de docente, muitos optam pela mudança de setor,

fazendo com que o nível educacional seja prejudicado uma vez que neste movimento, comumente se perdem professores com experiência e qualificação.

4.2.3. Práticas docentes

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

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

A primeira questão versava especificamente sobre as práticas dos professores especialistas no contexto de trabalho. A Tabela 10 apresenta o cômputo das respostas obtidas.

Tabela 10 - Atuação dos professores especialistas em superdotação. (n = 18)

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

Como se pode observar, o dado mais relevante aponta para a não existência de professor especialista em superdotação. Neste sentido, sugerem uma realidade onde os cursistas não foram contratados mesmo em locais onde não há alguém ocupando esta função. Ainda entre os respondentes que não assinalaram o item 10 deve-se observar que nas questões abertas apareceram dois relatos afirmando claramente que, apesar da existência do SAPE na escola onde atuam os respondentes, ele não é direcionado à superdotação:

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

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

Assim, a interpretação dos dados dispostos na Tabela 10 remete a uma atuação muito incipiente do SAPE e que, muito seguramente, ao menos 15 (83,3%) dos 18 contextos escolares abarcados pela amostra, não possuem professor especialista em superdotação. Contudo, ainda que não remetam à prática dos cursistas do REDEFOR AH/SD, tais dados fornecem indícios das práticas ali desenvolvidas.

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

A ideia de atuação isolada permanece ainda que em algumas situações a ação de levar a temática da superdotação aos ATPCs e que elaboração do PPP (Item 4) ocorra. Pois, apesar de importante por indicar uma postura de conscientização e partilha dos saberes, pouco pode fazer se não ensejar outras práticas, em especial a do Item 9, que remete ao suporte que o

professor especialista oferta aos professores regulares, sendo uma de suas principais atribuições, mas que foi assinalado por um único cursista respondente.

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

Passamos agora a análise dos dados obtidos sobre as práticas dos professores da sala regular. A Tabela 11 apresenta os dados obtidos.

Tabela 11 - Atuação dos professores da sala regular. (n= 18)

Item	Práticas desenvolvidas	n	%
1	Reconhecem que possivelmente tem estudantes com AH/SD em suas salas (aceitação da identidade)	8	44,4
2	Reconhecem que estudantes com AH/SD podem apresentar comportamentos indisciplinados ou ainda dificuldades de aprendizagem em áreas distintas da qual o fenômeno se expressa.	6	33,3
3	Desenvolvem atividades extras buscando adequá-las aos interesses e níveis de dificuldades dos estudantes com AH/SD.	3	16,7
4	Usam os recursos disponíveis na escola para desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas aos estudantes com AH/SD	3	16,7
5	Levam indicações/suspeitas de estudantes com AH/SD ao professor especialista para diagnóstico e trabalho especializado.	3	16,7
6	Buscam informações adicionais sobre as AH/SD para aperfeiçoarem suas estratégias de trabalho com estudantes com AH/SD	2	11,1
7	Elaboram registro das atividades/temas de maior desempenho e interesse de seus estudantes a fim de facilitar a identificação de AH/SD.	1	5,6
8	Solicitam a presença dos familiares dos estudantes com indicativos de AH/SD para partilha de informações.	1	5,6
9	N.D.A.	5	27,8
10	Não tenho conhecimento.	3	16,7

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

A escola tenta de certa forma orientar seus professores para necessidade de atender o aluno diagnosticado porém a resistência de muitos não permite atender adequadamente o aluno AH/SD como deveria ser. Assim eu como especialista não realizo o que realmente deveria ser, atuo como professora comum na Unidade escolar; fiz

acompanhamento durante quatro anos como voluntária com atividades extras de interesse do aluno, mas hoje ele se encontra no E. M. classe comum e sem atendimento direcionado.

Contudo, as ações que aparecem com maior frequência também se referem à aceitação da superdotação e aspectos conceituais sobre como esta se manifesta (Item 1; Item 2). As práticas que se direcionam especificamente ao desenvolvimento dos estudantes com superdotação, como a utilização dos recursos disponíveis como meio de promover novas estratégias didático-pedagógicas (Item 4) e o desenvolvimento de atividades extras, adequadas aos níveis de dificuldade e interesses dos alunos com indícios de superdotação (Item 3) aparecem em seguida, mas com uma queda considerável na incidência.

Além disso, infere-se que estas ações sejam feitas, possivelmente, de maneira esporádica e intuitiva, uma vez que os registros das atividades de maior interesse pelos estudantes (item 7) tem uma frequência discrepante e ainda menor. Corrobora à esta asserção a frequência nula de ações de flexibilização curricular sistemática que também era investigada nesta questão. Também foram nulas as ações *Promovem feiras, concursos, olimpíadas, festivais como forma de identificação e incentivo as AH/SD* e *Permite ou promovem a tutoria de estudantes com AH/SD como forma de incentivá-los*.

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

A Tabela 12 apresenta os dados obtidos sobre a relação entre professores especialistas e regulares.

Tabela 12 – Interação entre professores do ensino regular e especialistas. (n=18)

Item	Ações	n	%
1	O corpo docente solicita a equipe gestora espaços de debate e decisões nas questões ligadas a inclusão.	4	22,2
2	São solicitadas aos professores das salas regulares informações quanto ao as atividades/temas de maior desempenho e interesse de seus estudantes a fim de facilitar a identificação de AH/SD	2	11,1
3	São fornecidas aos professores das salas regulares informações quanto ao as atividades/temas de maior desempenho e interesse de seus estudantes a fim de facilitar a identificação de AH/SD	2	11,1
4	São fornecidas aos professores das salas regulares informações quanto as dificuldades dos estudantes com AH/SD	2	11,1

5	Há partilha de informações entre professores regulares e especialistas em caso de perda de motivação dos estudantes com AH/SD	2	11,1
6	Os professores da sala regular solicitam informações e estratégias didáticas para trabalharem com os estudantes com AH/SD	2	11,1
7	Os professores especialistas ofertam suporte aos demais professores para que possam desenvolver estratégias e atividades adequadas as necessidades dos estudantes com comportamento de AH/SD	2	11,1
8	Professores do ensino regular e especialista estabelecem conjuntamente conteúdos e métodos de trabalho voltados aos estudantes com AH/SD.	2	11,1
9	Há avaliação conjunta dos trabalhos desenvolvidos com os estudantes com AH/SD.	2	11,1
10	Há trabalho conjunto no desenvolvimento de projetos de enriquecimento e aprofundamento destinados aos estudantes com AH/SD.	2	11,1
11	São solicitadas aos professores das salas regulares informações quanto as dificuldades dos estudantes com AH/SD	1	5,6
12	Há trabalho conjunto para a realização de feiras, olimpíadas e concursos como formas de identificar e promover comportamentos de AH/SD.	1	5,6
13	N.D.A.	1	5,6
14	Não há interação, pois na minha escola não há professores especialistas em AH/SD atuando nesta função.	12	66,7

Como se pode observar pelo item 14 da Tabela 12, o fato de não haver professores especialistas em AH/SD atuando efetivamente nesta função na maioria das escolas implicou na incidência de uma baixíssima interação entre os professores do ensino regular e do SAPE. A ação conjunta que mais se destacou refere-se a uma atuação perante a equipe gestora para que os professores possam operar mais significativamente no que tange a inclusão (Item 1), apontando para algumas situações onde a gestão é pouco aberta a temática.

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

4.2.4. Gestão e Práticas Institucionais

O tópico apresenta os dados levantados pelas três questões que buscaram avaliar as práticas advindas da gestão ou da comunidade escolar como um todo, voltadas tanto ao avanço da inclusão e atendimento as NEE dos estudantes com superdotação como às barreiras. A

Tabela 13 apresenta o cômputo das ações desenvolvidas pela comunidade escolar, sem necessariamente serem ensejadas pelos dirigentes.

Tabela 13 - Ações desenvolvidas na/pela escola. (n=18)

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

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

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

A Tabela 14 apresenta os dados obtidos sobre as ações desenvolvidas especificamente pela equipe gestora e, em consonância com as atribuições à elas feitas pelos cursistas do REDEFOR-AH/SD, busca investigar tanto práticas voltadas à inclusão, num

cenário mais panorâmico e mediado pela democratização das relações desenvolvidas no ambiente escolar, quanto ações voltadas especificamente aos estudantes com superdotação.

Tabela 14 – Ações desenvolvidas pela equipe gestora. (n=18)

Item	Ações	n	%
1	Elabora projetos e metas que refletem o respeito à diversidade e o meio sociocultural em que a escola se insere	10	55,6
2	Promove a participação dos agentes educacionais, estudantes e familiares na elaboração do Projeto Político Pedagógico.	8	44,4
3	Fundamenta as tomadas de decisões e práticas diárias no que foi estipulado no projeto político pedagógico	7	38,9
4	Articula e dá condições para a criação e ações de conselhos e grêmios estudantis.	6	33,3
5	Articula e promove reuniões sistemáticas entre professores regulares e especialistas para programar e executar atividades voltadas aos estudantes com AH/SD.	2	11,1
6	Busca assegurar condições e/ou recursos físicos e materiais para o desenvolvimento de atividades voltadas aos estudantes com AH/SD	2	11,1
7	N.D.A.	7	38,9

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

Em suma, as gestões da amostra em tela assumem características distintas, ora atuando como um dos mecanismos de resistência à mudança e a participação coletiva, ora atuando como uma das principais mobilizadoras da inclusão e da gestão democrática. Entretanto, mesmo nesta segunda situação, observa-se que a superdotação é tratada como um tema de menor relevância dentre as práticas desenvolvidas.

A Tabela 15 traz mais elementos a esta discussão ao apresentar os dados da questão sobre os possíveis obstáculos à inclusão no contexto escolar.

Tabela 15 - Obstáculos à Inclusão no contexto escolar. (n=18)

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

A análise dos dados obtidos aponta para um cenário preocupante no que concerne à concepção dos docentes, uma vez que segundo a percepção de oito respondentes, os professores não reconhecem a existência das necessidades educacionais especiais (item1). Os itens 3 e 4, apontam para um distanciamento das famílias indicando duas atitudes que possivelmente se reforçam, uma vez que a limitação da participação das famílias contribui para que esta não compreenda quando seus tutelados se encontram na situação de PAEE; a falta deste reconhecimento, por sua vez, facilita que a família se mantenha afastada do contexto educacional.

Os itens 5 e 6, ainda que apresentem frequências baixas, apontam para práticas extremamente prejudiciais ao movimento de inclusão, uma vez estas barreiras atitudinais implicam em cerceamento deliberado de direitos e não deveriam mais fazer parte do contexto educacional. Contudo, o item 7 traz um indicador positivo denotando que cinco participantes consideraram que nenhuma dessas barreiras existe nas escolas em que trabalham.

4.2.5. Parcerias Institucionais

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

A Tabela 16 apresenta os dados obtidos a respeito das parcerias entre escolas e centros universitários. A mesma tabulação se deu em relação as parcerias desenvolvidas pelas escolas com os centros de atendimento (CEDETs, CAPEs, NAAHS), como é possível constatar observando a Tabela 17. Diante disto, cabe uma análise conjunta.

Tabela 16 – Parecerias estabelecias com centros Universitários (n=18)

Item	Ações	n	%
1	Realizar a Identificação de estudantes com AH/SD.	1	5,6
2	Ampliar programas escolares de enriquecimento e aprofundamento por meio de recursos humanos e físicos (laboratórios, equipamentos, estudantes universitários)	1	5,6
3	N.D.A.	13	66,7
4	Não tenho conhecimento.	3	16,7

Tabela 17 - Parcerias com núcleos de atendimento (n=18)

Item	Ações	n	%
1	Realizar a Identificação de estudantes com AH/SD.	1	5,6
2	Ampliar programas escolares de enriquecimento e aprofundamento por meio de recursos humanos e físicos (laboratórios, equipamentos, profissionais especializados)	1	5,6
3	N.D.A.	13	72,2
4	Não tenho conhecimento	3	11,1

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

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

Finalmente, a Tabela 18 refere-se as parcerias estabelecidas entre as escolas e empresas.

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

Item	Ações	n	%
1	Colocar os estudantes em contato com profissionais de áreas que o ambiente escolar não abarca.	2	11,1
2	N.D.A.	13	72,2
3	Não tenho conhecimento.	3	16,7

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

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

4.2.6. Discussão Geral da Etapa 2

A expressiva falta de especialistas em superdotação atuando no AEE foi o ponto central que operou decisivamente na maior parte das respostas obtidas no questionário, a ponto de que este dado traz dificuldades para que se conceba como que os saberes docentes trabalhados ao longo do curso poderiam redundar num contexto prático, uma vez que, nenhum dos cursistas do REDEFOR AH/SD que participou desta etapa ocupa esta função. Alia-se a este apontamento, indicativos de uma prática isolada que leva não só a ações solitárias ou desarticuladas como a um desconhecimento do próprio ambiente de trabalho.

Neste sentido, estes elementos objetivos, engendrado pelas condições de trabalho, atuam como determinantes das práticas educativas em consonância com os apontamentos feitos pelos teóricos da formação docente sobre a necessidade de nos atentarmos aos professores como sujeitos sociais, imersos em relações concretas de caráter econômico e de poder (ANDRÉ, 2015; GATTI, 2016; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2011).

Assim, constata-se que a quase ou possível nulidade total deste profissional tangencia e reflete em praticamente todo o levantamento elencado pelo questionário, já se apresentando inicialmente ao evidenciar como são significativamente limitadas as práticas do SAPE, inviabilizando tanto as práticas ofertadas diretamente aos estudantes, como a interação

dos professores da educação especial e os professores da sala regular voltadas ao desenvolvimento da Superdotação.

Há, de fato, indicativos de que os professores regulares vêm, em alguma medida, lançando mão de algumas estratégias em prol do desenvolvimento dos estudantes com superdotação. Como já salientado, os dados amostrais estatísticos complementados com os relatos dos respondentes, sugerem que as poucas práticas existentes sejam engendradas especialmente pelos professores que cursaram o REDEFOR AH/SD e na dependência de eventuais disponibilidades e motivação própria dos sujeitos, como corroboram os excertos a seguir:

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

E ainda:

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

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

Há uma frequência constante ao longo das questões de respondentes que informaram não saberem se as práticas descritas ocorrem em seus locais de trabalho, sugerindo

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

Diante da ausência de professores especialistas em superdotação associada a um trabalho da gestão pouco afeito a esta temática, mesmo quando favorável à inclusão, ganha peso a análise reiterada pela literatura (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, BAHIENSE, 2009; PÉREZ, 2004) de que a superdotação assume segundo plano em relação aos demais PAEE. Inclusive, o seguinte relato deste participante sugere que ainda seja justificada pelas instâncias superiores da esfera educacional, por meio da plenamente contestável ‘falta de demanda’:

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

Tendo como principais ações as voltadas à conscientização - que de certo modo ainda fazem sentido num cenário que parece indicar a permanência da falta de reconhecimento por parte dos docentes, de que os estudantes demandam necessidades educativas especiais - os contextos escolares remetem a práticas cristalizadas historicamente e atuando majoritariamente como um ambiente muito mais propenso ao impedimento à mudança, do que a sua colaboração, à luz do que salientam Tardif, Lessard e Gauthier (2001) e Imbernón (2001) sobre como as dinâmicas entre os atores da educação, embaladas pelas relações de poder com as instâncias superiores, atuam como determinantes sobre quais mudanças estão outorgadas a se efetivarem.

Ante a secundarização que se inicia pelas instâncias governamentais superiores por meio da não disponibilização dos postos de professores especialistas em superdotação no AEE, passando por gestões que não engendram um trabalho mais incisivo e terminando numa prática docente marcada pelo isolamento, clarifica-se o número inexpressivo de parcerias com outras

instituições com o objetivo de *aprimorar* as estratégias ou programas de desenvolvimento da superdotação.

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

4.3. Discussão Final

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

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

Contudo, especialmente no Brasil, ainda que parte significativa das pesquisas enveredem pelos aspectos mais fundamentais da área (PEREZ; FREITAS, 2014), constata-se um conjunto de dissonâncias entre os avanços promovidos no *contexto científico*, alçado nos

ambientes acadêmicos nos últimos anos, e as práticas de atendimento efetivamente realizadas no *contexto da educação escolar*, estando esta relação mediada pelas políticas públicas da inclusão, que apesar de muitas vezes se alinharem com os postulados científicos, não se fazem cumprir no plano concreto.

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

Diante disto este trabalho teve como objetivo analisar as possíveis relações estabelecidas entre os *contextos* de aprendizagem teórica da formação continuada e os contextos de atuação prática nas unidades escolares. Sendo representados, respectivamente, pelos conhecimentos trabalhados no curso de formação continuada REDEFOR AH/SD ofertado aos professores da educação básica da rede pública do estado de São Paulo e as ações voltadas por estes docentes em seus espaços laborais. Para tal recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2004) aplicada à três atividades realizadas durante o programa REDEFOR AH/SD no ano de 2014 e a aplicação de um questionário online sobre práticas educativas voltadas à inclusão dos estudantes com superdotação, aberto a coleta de dados em setembro de 2017.

Entendendo que a realização do curso REDEFOR AH/SD como o *contexto teórico*, ou de aprendizagem e o espaço laboral escolar como o *contexto prático*, sendo este último o momento em que os conhecimentos trabalhados ao longo do processo formativo são mobilizados em práticas pedagógicas e assim se possa obter uma dimensão de como ou quanto esta junção foi capaz de constituir *saberes docentes* - ou seja, aquele conjunto de conhecimentos que permite ao professor não só compreender a situação de ensino de maneira conceitual, lançando mão de práticas mais resolutivas, como também consciente do porquê pelo qual atua, tal como conceitua Tardif (2002) – apresentamos a dissonância existente entre os espaços.

O mote de tal discussão recai necessariamente sobre o dado de que nenhum docente da amostra obtida no levantamento feito pela aplicação do questionário opera efetivamente na educação especial. Em suma, este dado é tão crucial que não há como discutir genuinamente se os saberes formativos alicerçam e subsidiam as práticas dos cursistas no contexto atual, pelo fato de que tal análise tem como condição precípua que estes estejam vinculados oficialmente

ao AEE, levando em consideração que o programa REDEFOR AH/SD foi planejado e executado com vistas a preparação do docente para esta função (UNESP, 2013). Este dado aponta para um cenário em que a temática da superdotação é tratada institucionalmente como um elemento secundário dentro do contexto da inclusão e da educação especial, vislumbrando assim, avanços lentos, principalmente quando retomamos o atendimento brasileiro destinado a essa população em sua historicidade.

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

No contexto da aprendizagem os cursistas avançam na concepção de superdotação e compreendem que um ambiente com práticas enriquecidas traz vantagem a todos estudantes; reconhecem ainda a própria prática formativa como direito legal. No contexto de trabalho, a despeito do reconhecimento das características e da aceitação da superdotação, o que se evidencia é que pouco daquilo que a literatura traz, bem como daquilo que os cursistas apresentaram ao longo das atividades, ocorre efetivamente. O ponto crucial é que, a partir da amostra coletada nos questionários, não parece haver indícios de que ocorram trabalhos sistemáticos que levem a cabo estratégias de identificação seguidas de procedimentos de aceleração e programas de enriquecimento voltado às áreas de interesse dos estudantes. Entretanto, o plano teórico já trazia alguns elementos que mostravam que este tipo de trabalho soava abstrato aos cursistas que não visualizavam ao certo como que estas práticas poderiam ser alocadas ao regime de trabalho real das escolas.

No contexto de formação, a metodologia de trabalho colaborativo foi apresentada, ainda que enquanto modelo teórico, como uma estratégia que, se aplicada, viabilizaria a articulação entre o trabalho dos professores das salas regulares e da educação especial, contribuindo para que os espaços de trocas e articulação das habilidades representasse uma formação continuada em *locus*, voltada ao desenvolvimento de estratégias educativas para a

resolução dos problemas locais. Contudo, os dados obtidos nos questionários apontam para um trabalho marcado pelo isolamento docente, com poucas ações voltadas ao desenvolvimento do estudante com superdotação, que quando ocorrem (ou caso ocorram), se dão no contexto da própria disciplina ministrada pelo docente da sala regular e apenas casualmente vinculadas aos interesses e habilidades dos estudantes.

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

Neste sentido, o trabalho colaborativo fica à mercê de toda uma gama de relações engendradas nos espaços escolares para ocorrer, dependendo expressivamente de uma gestão que o articule, pois não há indícios de que os respondentes lancem mão de mobilizações coletivas para a conquista deste espaço, quando ele não é ofertado.

Contudo, ao longo da vivência no contexto formativo os cursistas tomaram ciência do processo de educação dos estudantes com superdotação ao vislumbrarem a dissonância entre os aspectos legais e os concretos, constados majoritariamente pelas reflexões sobre suas próprias memórias e pelas pesquisas que ensejaram a fim de conhecer a realidade do atendimento em suas próprias regiões de trabalho. Verificaram assim, que existe uma escassez de programas e muitos dos existentes sofrem descontinuidade e carência de recursos, onde a situação de invisibilidade e negligência em relação aos estudantes com superdotação, discutidas pela literatura (BAHIENSE, 2013; NEGRINI, 2009) foi acurada de maneira prática, sendo foco de algumas reflexões.

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

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

mitologização da superdotação (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; PÉREZ, 2004) trazendo elementos enriquecedores que indicam que, se as relações e condições de trabalho no contexto educacional não forem propícias, conquanto os dizeres dos docentes possam estar em consonância com a literatura, as práticas reproduzirão o que justamente o que a ciência diz que não deve ocorrer.

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

Ultrapassando as possibilidades de inferências permitidas pelo número reduzido da amostra e, portanto, adentrando numa reflexão de caráter mais especulativo pautada na asserção de que os dados da amostra possam refletir uma realidade mais ampla, conjecturamos que dentre as implicações possíveis, é passível admitir, por um lado, que a repetição destas características, talvez redunde em alguma melhora nos índices relacionados ao cenário da educação, uma vez que como salientam Galindo e Inforsato (2016), a formação continuada, via de regra, evolui os conhecimentos dos docentes, inclusive porque muitas vezes atua nos espaços lacunares deixados pelas formações iniciais. Em certo sentido, a análise dos autores também aqui se aplica quando se considera os excertos obtidos ao longo do desenvolvimento das atividades REDEFOR AH/SD que indicavam a temática da superdotação encarada num prisma de completa novidade. Cabe ainda, a análise de que alguns respondentes do questionário informaram realizarem algumas ações, que ainda que incipientes, redundam ao menos num maior nível de identificação dos estudantes com superdotação.

A problematização de tais aspectos recai sobre o ponto de que se é só isso que se espera ao fomentar um curso com as dimensões abarcadas pelo REDEFOR AH/SD. Pois em caso afirmativo, o que se evidencia é que as forças externas, de caráter econômico pautadas no gerencialismo e na educação vista pela esfera governamental como um *gasto* e que deve ser submetida a uma rigorosa austeridade, é um fator determinante para as práticas desenvolvidas no contexto escolar da amostra obtida. Neste sentido, visualiza-se que existe um projeto de escola engendrado pelas forças econômicas e políticas que, apesar de no plano discursivo recorrer reiteradamente a *necessidade de aprimorar a qualidade da educação*, no plano concreto, as ações se dissipam onde os resultados que interessam referem-se apenas a números

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

Há ainda que se considerar que este mau uso dos saberes tem seus efeitos na esfera motivacional do professor, que percebe que seu esforço formativo é subaproveitado (ANDRÉ, 2015; GATTI, 2016). Pois, como Imbernón (2001) coloca, os aprendizados necessitam tempo para serem postos em prática, refletidos e transformados em um saber próprio daquele que ensina. A não existência deste espaço de treino ou adaptação tende a levar ao retorno das condutas pedagógicas já cristalizadas, fazendo com que os próprios docentes, outrora empolgados, se tornem os mais céticos no que diz respeito à novas propostas de transformação da educação. Ou seja, a subvalorização dos saberes docentes, que é, como visto, iniciada numa política institucional, tem um efeito na prática cotidiana (GATTI, 2016).

A superação da situação apresentada passa necessariamente pela consolidação do AEE voltado aos estudantes com superdotação, tendo os recursos necessários e os professores especialistas contratados, uma vez que a existência da demanda é certa e, ao menos no espaço amostral obtido, a disponibilidade de docentes formados para tal função também. Neste movimento é importante frisar sua articulação à necessidade de fortalecer na esfera civil, o movimento inclusivo, pois não se trata de contrapor os PAEEs, fazendo com que disputem recursos, mas que a educação receba o investimento necessário para que seja efetivamente de qualidade.

Em consonância, os processos de formação continuada devem ser ampliados, de preferência aqueles que tomem a escola como *locus* de desenvolvimento de maneira que possam envolver gestores e professores que compartilham o mesmo espaço laboral e assim favorecer as ações conjuntas e articuladas tal como defendido no contexto da formação REDEFOR AH/SD. É importante que as formações retomem as condições de trabalho docente, para que desta forma se possa, no mínimo, exercer uma análise mais acurada e crítica dos dados obtidos em avaliações governamentais, especialmente aquelas que implícita ou explicitamente responsabilizam os agentes educacionais por aquilo que lhes escapa o alcance.

Diante disto e de maneira mais pontual, sugerimos fortemente que programas de formação continuada de grandes dimensões, como o REDEFOR-AH/SD, possam contemplar já em suas estruturas, estratégias de acompanhamento (*follow up*) e assessoria, especialmente aquelas que puderem colocar o professor-cursista num papel ativo. Acreditamos que assim seja possível obter um feedback contínuo sobre como e quais saberes trabalhados em contexto

formativo são apropriados pelos cursistas de modo a balizarem suas práticas, reconhecendo e valorizando as inovações pedagógicas produzidas, identificando e diferenciando o papel das variáveis relacionadas ao processo formativo em si, as condições de atuação docente em sentido de carreira profissional propriamente dita e características contextuais e específicas do ambiente de atuação, como papel e nível de apoio da gestão e recursos disponíveis, por exemplo.

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

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

4.3.1. Limitações da pesquisa e perspectivas futuras de trabalho

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

ALENCAR, M. G. S. P. Novas tecnologias de informação e comunicação – TICs versus desigualdades sociais no Brasil: possibilidades e obstáculos para o acesso à informação. **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís do Maranhão. 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/bitstream/1/271/3/novas%20tecnologias%20de%20informacao%20e%20comunicacao_tics.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

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

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

GOMES, L. I. A.; ASSUNÇÃO, J. R. Educação a distância: uma estratégia de formação continuada no processo de aprimoramento profissional. In: 9º encontro internacional de formação de professores. **ANAIS**. v. 9, n. 1. P. 1-11, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/2120/699>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

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

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

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

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

ARANTES, D. R. B. **Uma investigação sobre pessoas com altas habilidades/superdotação: dialogando com Marion Milner**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2011.

BAHIENSE, T. R. S. **Concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação e Prática Docente**. 2013. 179f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BAHIENSE, T. R. S; ROSSETTI, C. B. Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, Abr./Jun., 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3, ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BILIMÓRIA, H. C. Conceptualização de sobredotação: da inspiração divina à influência do contexto. **Revista de Psicologia da Criança**, Lisboa, n. 4, p. 95-108, 2011.

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

BRASIL, CNE. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12.

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

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999, Seção 1, p. 4.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005, seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009, Seção 1, p. 3.

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

BRASIL. Decreto nº 7611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Lei 13.234 de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o

cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

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

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

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

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

BUENO, J. L. P.; GOMES, M. A. O. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. **Revista Cocar Belém**, vol 5, n. 10, p. 53= 64, jul./dez., 2011.

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

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

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**. n. 15, v. 4, p. 679-84, out./dez., 2006.

COELHO, A. A. S. **O modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli e o atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação: percepções docentes**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

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

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. **Avaliação: revista da avaliação da educação do ensino superior**, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madri: Pirámide, 2000.

FERREIRA, M. V. Educação a distância (EaD) e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs): uma análise introdutória. 2011. Disponível em: <www.psicologia.pt/artigos/textos/A0601.pdf>. Acessado em: 01 jan. 2018.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa Survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112. jul./set., 2000.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 463-477, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, N. 23, V. 86, p. 231-257. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538148010>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

GODOY, S. A. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, L. I. A.; ASSUNÇÃO, J. R. Educação a distância: uma estratégia de formação continuada no processo de aprimoramento profissional. In: 9º encontro internacional de formação de professores. **ANAIS**. v. 9, n. 1. 2016. Disponível em:

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

HERGENHAHN, B. R. **An Introduction to the History of Psychology**. Belmont, CA, WADSWORTH, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Diretoria de Estatísticas Educacionais**. Resultados do Censo de Educação Básica. Brasília: INEP, 2016.

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

MANI, E. M. J. **Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista**. 2015. 176f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015.

MANSO, R. S. A. **Concepções e Mitos sobre Superdotação: O que pensam os professores de crianças pequenas?**. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MARLAND, S. P. Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. **Government Printing Office**, Washington, DC: U.S., 1972.

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

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. As altas habilidades/superdotação nos currículos dos cursos de pedagogia da UNESP. In: **VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-011.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MARTINS, C.; MANGAN, P.K. V. Estratégias Institucionais de Formação Continuada Docente: um estudo de caso em Educação a Distância. **Revista Educação Online**, v.9, n. 1, jan./abr., 2015.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, abr./jun., 2016.

- MAZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: Cultura, Educação e Lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p.377-389, 2011.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOTA, F. A. B. Formação continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas. **Atos de pesquisa em educação**. v. 4, nº 2, p. 206-219, mai./ago., 2009.
- NEGRINI, T. **A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas Surdas**. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- OLIVEIRA, A. P. F. M; MENDONÇA, L. D; CAPELLINI, V. L. M. F. Escolarização do aluno com altas habilidades/superdotação. **Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade**. Naviraí, v.1, n.2, p. 1-12, Jul./dez., 2014.
- OLIVEIRA, E. P. L **Alunos Sobredotados: A Aceleração Escolar como resposta educativa**. 2007. Tese de doutorado (Psicologia da Educação) – Universidade do Minho, Portugal. 2007.
- OLIVEIRA, E. S. G.; REGO, M. C. L. C.; VILLARD, R. M. Aprendizagem mediada por ferramentas de Interação: análise do discurso de professores em Um curso de formação continuada a distância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1413-1434, set./dez., 2007.
- OLIVEIRA, F. Eugenia: Do Pensamento à Prática. p. 63-69. In: **Saúde da População Negra**. Brasil. 2001.
- OUROFINO, V. T. A. T. FLEITH, D. S. condição underachievement em superdotação: definição e características. **Psicologia: Teoria e Prática**, n.13, v.3, p. 206-222, 2011.
- PÉREZ, S. G. B. **Gasparzinho vai à escola: Um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 2004. 309f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: 32a reunião anual da ANPED, 2009, Caxambu. **32a reunião anual da ANPED**, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas Públicas para Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**. v. 27, n. 50, set/dez. 2014.
- PINTO, P. S. C. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 3, p. 01-15. 2018.

PISKE, F. H. R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (ah/sd) no contexto escolar:** contribuições a partir de Vygotsky. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PLATÃO. **A República**. Disponível em: <http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

Pletsch, M. D.; Araújo, D. F.; Lima, M. F. C. Possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Periferia: Educação Cultura & Comunicação**. v.9, n.1, jan./jun., 2017.

POCINHO, M. Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico em intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 3-14, jan./abr., 2009.

RAGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. A educação dos superdotados: História e exclusão. **Revista Educação UnG**, Guarulhos, v.6, n.2, 2011.

REIS, S. M; RENZULLI, J. S. research related to the schoolwide enrichment triad model. **Gifted Education International**. v. 18, p. 15-39. 2003.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, ano 27, v. 1, n. 52, p. 45-130, 2004.

RENZULLI, J. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. **Revista Educação Especial**, v. 27 n. 50, p. 539-562, 2014.

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

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

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

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

SARTORI, D. V. B.; BERMEJO, L. J.; TANAKA, E. Z.; SANTOS CRUZ, J. A. CAPETTI, L.; FERREIRA, L. R. Estudo analítico de publicações sobre ead na educação especial como ferramenta pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 862-883, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de História e Ciências Sociais**. v.1, n. 1, 2009.

SILVA, R. A.; MEYER, P. A genesis da formação continuada de professores no brasil: um resgate histórico. **Educere XII Congresso Nacional de educação**. 2015. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22122_11263.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SPERONI, K. S. A arte de “fazer ver” o “superdotado” como uma forma de garantia de direitos. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós**, v. 5, n. 1. 2015.

SYTSMA, R. E. The Schoolwide enrichment model around the world: an overview of component applications in five countries. **Gifted Education International**. v. 18, p. 58-66, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J. Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

UNESP. Manual do Cursista: Educação especial na área de Altas Habilidade/Superdotação. Redefor Educação Especial e Inclusiva, São Paulo, 2014.

UNESP. Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). Núcleo de Educação a Distância (NEaD). Rede São Paulo de Formação Docente. Manual do Cursista: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Prograd; coordenação Eduardo Kokubun. São Paulo: Unesp, 2013.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o Primado das influências externas. In: VOSGERAU, D. S. R., ENS, R. T., CASTELEINS, V. L. (Orgs.). **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores** (edição internacional). Anais do III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas. Curitiba, Champagnat, 2008. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p12/anais.html?tipo=2&-=>>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para identificação de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago., 2008.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário sobre práticas docentes e institucionais no contexto das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

INFORMAÇÕES GERAIS:

- 1) Este formulário faz parte de uma PESQUISA de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP- Bauru) e tem como objetivo LEVANTAR INFORMAÇÕES JUNTO AOS PROFESSORES que cursaram o programa de formação continuada REDEFOR, na área de Alta Habilidades/Superdotação (AH/SD), sobre as PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVIDAS desde o início do curso até o período atual. Busca, portanto, AVALIAR o quanto a formação REDEFOR ofereceu subsídios para efetivar a inclusão dos estudantes com AH/SD, público alvo da educação especial, sendo que os resultados serão utilizados unicamente para este fim.
- 2) Sua resposta é muito importante para nós. Esse questionário não tomará mais que 10 minutos do seu tempo. Assim, solicitamos, gentilmente, que nos dê suas informações da melhor maneira possível a respeito do seu contexto de trabalho.
- 3) Este formulário não exige login e não registra dados pessoais do respondente a fim de garantir ANONIMATO aos participantes.
- 4) A última seção é aberta a fim de coletar considerações, análises e informações que gostaria de transmitir e não foram abarcadas ao longo do questionário.
- 5) Caso não esteja mais trabalhando na escola pela qual ingressou no REDEFOR há mais de dois anos, responda com base na escola pública em que MAIOR CARGA HORÁRIA.
- 6) Por fim, reiteramos que a sua participação nessa pesquisa é muito importante, que seus dados serão utilizados, exclusivamente, para pesquisa, que não há nenhum risco em sua participação.

Declaro ter lido as informações gerais e aceito participar da pesquisa. ()

Atuação docente.

Por favor, informe-nos sobre as modalidades de ensino que atua e suas relações de trabalho. (Você pode escolher várias opções. No entanto, caso selecione a opção 'Atualmente não estou atuando como docente', certifique-se que não há outra opção marcada).

Atualmente você trabalha como:

- Especialista em Altas Habilidades/Superdotação na rede pública de ensino. ()
- Professor regular da rede pública de ensino. ()

- Professor em mais de uma escola (jornada dupla). ()
- Atualmente atuo na gestão escolar e/ou secretaria de educação. ()
- Atualmente não trabalho no contexto escolar/educação. ()

Práticas Docentes (Especialistas)

Marque as práticas docentes que são desenvolvidas pelos professores e professoras especialistas em sua unidade escolar. Você pode escolher várias opções. Todavia, caso selecione N.D.A. ou Não tenho conhecimento, certifique-se que não há outra opção marcada.

Sua resposta é muito importante para nós. Esse questionário não tomará mais que 10 minutos do seu tempo. Assim, solicitamos, gentilmente, que nós dê suas informações da melhor maneira possível.

Em seu cotidiano de trabalho, os professores/professoras Especialistas:

- Elaboram registro das atividades/temas de maior desempenho e interesse dos estudantes com AH/SD. ()
- Reconhecem que estudantes com AH/SD podem apresentar comportamentos indisciplinados ou ainda dificuldades de aprendizagem em áreas distintas da qual o fenômeno se expressa. ()
- Solicitam a presença dos familiares dos estudantes com indicativos de AH/SD para partilha de informações.
- Promovem feiras, concursos, olimpíadas, festivais como forma de identificação e incentivo as AH/SD. ()
- Permitem ou promovem a tutoria de estudantes com AH/SD como forma de incentivá-los. ()
- Promovem práticas pedagógicas diversificadas buscando atender as NEE dos estudantes com AH/SD. (flexibilização curricular) ()
- Desenvolvem atividades extras buscando adequá-las aos interesses e níveis de dificuldades dos estudantes com AH/SD. ()
- Buscam informações adicionais sobre as AH/SD para aperfeiçoarem suas estratégias de trabalho com estudantes com AH/SD ()
- Usam os recursos disponíveis para desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas ()
- Oferecem suporte aos demais professores para melhor atenderem aos estudantes com AH/SD ()
- Monitoram os aspecto motivacional dos estudantes com AH/SD buscando oferecer suporte psicológico como forma de incentivá-los ()
- Levam a temática das AH/SD para os ATPCs e elaboração do PPP a fim de conscientizar a comunidade escolar sobre o fenômeno e suas NEE. ()
- N.D.A. ()
- Não tenho conhecimento ()

- Na minha escola não há professores especialistas em AH/SD atuando nesta função. ()

Práticas Docentes (Ensino Regular)

Em seu cotidiano de trabalho, os professores/professoras da Sala Regular:

- Reconhecem que possivelmente tem estudantes com AH/SD em suas salas (aceitação da identidade) ()
- Reconhecem que estudantes com AH/SD podem apresentar comportamentos indisciplinados ou ainda dificuldades de aprendizagem em áreas distintas da qual o fenômeno se expressa. ()
- Elaboram registro das atividades/temas de maior desempenho e interesse de seus estudantes a fim de facilitar a identificação de AH/SD. ()
- Solicitam a presença dos familiares dos estudantes com indicativos de AH/SD para partilha de informações. ()
- Levam indicações/suspeitas de estudantes com AH/SD ao professor especialista para diagnóstico e trabalho especializado. ()
- Promovem feiras, concursos, olimpíadas, festivais como forma de identificação e incentivo as AH/SD. ()
- Permitem ou promovem a tutoria de estudantes com AH/SD como forma de incentivá-los. ()
- Promovem práticas pedagógicas diversificadas buscando atender as NEE dos estudantes com AH/SD (flexibilização curricular). ()
- Desenvolvem atividades extras buscando adequá-las aos interesses e níveis de dificuldades dos estudantes com AH/SD. ()
- Buscam informações adicionais sobre as AH/SD para aperfeiçoarem suas estratégias de trabalho com estudantes com AH/SD ()
- Usam os recursos disponíveis na escola para desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas aos estudantes com AH/SD ()
- N.D.A. ()
- Não tenho conhecimento ()

Práticas docentes: Interação entre Especialistas e Regulares

Interação entre professores especialistas e regulares

- São solicitadas aos professores das salas regulares informações quanto ao as atividades/temas de maior desempenho e interesse de seus estudantes a fim de facilitar a identificação de AH/SD ()
- São fornecidas aos professores das salas regulares informações quanto ao as atividades/temas de maior desempenho e interesse de seus estudantes a fim de facilitar a identificação de AH/SD ()
- São solicitadas aos professores das salas regulares informações quanto as dificuldades dos estudantes com AH/SD ()

- São fornecidas aos professores das salas regulares informações quanto as dificuldades dos estudantes com AH/SD ()
- Há partilha de informações entre professores regulares e especialistas em caso de perda de motivação dos estudantes com AH/SD ()
- Os professores da sala regular solicitam informações e estratégias didáticas para trabalharem com os estudantes com AH/SD ()
- Os professores especialistas ofertam suporte aos demais professores para que possam desenvolver estratégias e atividades adequadas as necessidades dos estudantes com comportamento de AH/SD ()
- Professores do ensino regular e especialista estabelecem conjuntamente conteúdos e métodos de trabalho ()
- Há avaliação conjunta dos trabalhos desenvolvidos com os estudantes com AH/SD ()
- Há trabalho conjunto no desenvolvimento de projetos de enriquecimento e aprofundamento destinados aos estudantes com AH/SD. ()
- Professores regulares e especialistas combinam suas habilidades dividindo responsabilidades na elaboração de atividades para os Estudantes com AH/SD. ()
- Os professores do ensino regular realizam adaptações pedagógicas e curriculares fundamentadas em indicações dadas pelos professores especialistas. ()
- Há trabalho conjunto para a realização de feiras, olimpíadas e concursos como formas de identificar e promover comportamentos de AH/SD. ()
- O corpo docente solicita a equipe gestora espaços de debate e decisões nas questões ligadas a inclusão. ()
- N.D.A. ()
- Não tenho conhecimento ()
- Não há interação, pois, na minha escola não há professores especialistas em AH/SD atuando nesta função. ()

Práticas institucionais:

Em seu cotidiano de trabalho:

- A escola promove e incentiva a formação dos professores na temática das AH/SD ()
- Promove a discussão e aprofundamento das AH/SD em ATPC. ()
- A escola promove de maneira contínua e sistematizada a identificação de estudantes com AH/SD. ()
- A escola programa e articula atividades diferenciadas como forma de estimular a permanência de seus estudantes com AH/SD. ()
- A escola oferece sala de recursos para estudantes com AH/SD. ()
- Há reuniões entre coordenação e professores para criação e aperfeiçoamento de programas voltados a estudantes com AH/SD. ()

- Preocupa-se em assegurar e difundir os direitos dos estudantes com AH/SD previstos em lei. ()
- Prove recursos e materiais (ex.: jogos, enciclopédias, revistas, instrumentos, acesso à internet) destinados ao trabalho com estudantes com AH/SD. ()
- Prevê a aceleração como uma possível medida em casos de AH/SD. ()
- Prevê práticas de aprofundamento e enriquecimento aos estudantes com AH/SD pelo SAPE ou por meio de parcerias no PPP como forma de assegurar direitos legais. ()
- A Escola oferta programas de Enriquecimento e/ou aprofundamento aos estudantes com AH/SD. ()
- N.D.A. ()
- Não tenho conhecimento ()

Práticas institucionais:

Equipe gestora

- Articula e promove reuniões sistemáticas entre professores regulares e especialistas para programar e executar atividades voltadas aos estudantes com AH/SD. ()
- Articula e promove reuniões com as famílias de estudantes com AH/SD a fim de que estas participem do processo educativo dos estudantes com AH/SD ()
- Busca assegurar condições e/ou recursos físicos e materiais para o desenvolvimento de atividades voltadas aos estudantes com AH/SD ()
- Articula e dá condições para a criação e ações de conselhos e grêmios estudantis. ()
- Promove a participação dos agentes educacionais, estudantes e familiares na elaboração do Projeto Político Pedagógico. ()
- Elabora projetos e metas que refletem o respeito à diversidade e o meio sociocultural em que a escola se insere ()
- Fundamenta as tomadas de decisões e práticas diárias no que foi estipulado no projeto político pedagógico ()
- N.D.A. ()
- Não tenho conhecimento ()

Parcerias

Foram estabelecidas parcerias com universidades para

- Realizar a Identificação de estudantes com AH/SD. ()
- Auxiliar a escola na identificação de estudantes com AH/SD ()
- Promover aos professores formação complementar na temática AH/SD ()
- Ampliar programas escolares de enriquecimento e aprofundamento por meio de recursos humanos e físicos (laboratórios, equipamentos, estudantes universitários) ()

- Desenvolvimento de programas de enriquecimento e aprofundamento aos estudantes com AH/SD. ()
- Desenvolvimento de pesquisas científicas relacionadas às AH/SD. ()
- N.D.A. ()
- Não tenho conhecimento ()

Foram estabelecidas parcerias com núcleos de atendimento (NAAHS, CEDETs, CAPES) para:

- Realizar a Identificação de estudantes com AH/SD ()
- Auxiliar na identificação de estudantes de AH/SD ()
- Promover aos professores formação complementar na temática AH/SD ()
- Ampliar programas escolares de enriquecimento e aprofundamento por meio de recursos humanos e físicos (laboratórios, equipamentos, profissionais especializados) ()
- Desenvolvimento de programas de enriquecimento e aprofundamento aos estudantes com AH/SD. ()
- Ofertar acompanhamento aos pais de estudantes com AH/SD ()
- N.D.A. ()
- Não tenho conhecimento ()

Ajuda de especialistas

Os professores contam com a colaboração de psicólogos e/ou psicopedagogos para:

- Planejamento e adequação curricular para estudantes com AH/SD ()
- Auxiliar os professores a evitar práticas que possam inibir o desenvolvimento dos estudantes com AH/SD ()
- Avaliação das práticas inclusivas relacionadas aos estudantes com AH/SD ()
- Acompanhamento psicológico dos Estudantes AH/SD ()
- N.D.A. ()
- Não tenho conhecimento ()

Desenvolvem-se parcerias junto a empresas para:

- Utilização de espaços e recursos para programas de atendimento aos estudantes com AH/SD. ()
- Colocar os estudantes em contato com profissionais de áreas que o ambiente escolar não abarca. ()
- N.D.A. ()
- Não tenho conhecimento. ()

Educação Inclusiva

A escola apresenta:

- Barreiras arquitetônicas ()
- Relatórios de alunos com Necessidades Educacionais zerados ()
- Barreiras atitudinais para a participação das famílias ()
- Resistência ao realizar matrículas de estudantes com laudos ()
- Estimula ou busca convencer familiares de alunos diagnosticados com deficiência a realizarem transferência. ()
- Falta de reconhecimento dos pais que seus filhos são PAEE ()
- Falta de reconhecimento das NEE por parte dos professores ()
- Resistência ou impedimento de realização de laudo pedagógico por parte da direção ()
- N.D.A. ()
- Não tenho conhecimento ()

Comentários (questão aberta)

Gostaríamos de pedir a gentileza de que nos informasse nesta seção, sua opinião, análise e possíveis outras informações que não foram abarcadas ao longo do questionário, em especial as que tangenciarem a relação entre os saberes veiculados pelo curso e a possibilidade de pratica-los no contexto escolar.