UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

FRANCINNE GONZALEZ ANDRIONI

PRÁTICAS EDUCATIVAS DOCENTES E O ALUNO SUPERDOTADO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

BAURU
2022

FRANCINNE GONZALEZ ANDRIONI

PRÁTICAS EDUCATIVAS DOCENTES E O ALUNO SUPERDOTADO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Programa de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Carina Alexandra Rondini.

BAURU
2022

Andrioni, Francinne Gonzalez.

Práticas educativas docentes e o aluno superdotado: possíveis contribuições da formação continuada em altas habilidades/superdotação / Francinne Gonzalez Andrioni. – Bauru, 2022,

Total de folhas: 155

Orientadora: Carina Alexandra Rondini.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.

1. Altas Habilidades/Superdotação. 2. Formação Docente. 3. Habilidades Sociais. 4. Práticas Educativas.

FRANCINNE GONZALEZ ANDRIONI

PRÁTICAS EDUCATIVAS DOCENTES E O ALUNO SUPERDOTADO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Programa de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

Comissão Examinadora

Prof.ª Dr.ª Carina Alexandra Rondini
UNESP – Campus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof.ª Dr.ª Alessandra Turini Bolsoni Silva
UNESP – Campus de Bauru

Prof.ª Dr.ª Tatiana de Cassia Nakano Primi
PUC - Campinas

Bauru
25 de fevereiro de 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FRANCINNE GONZALEZ ANDRIONI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de fevereiro do ano de 2022, às 09:00 horas, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FRANCINNE GONZALEZ ANDRIONI, intitulada **Práticas Educativas Docentes e o Aluno Superdotado: possíveis contribuições da formação continuada em altas habilidades/superdotação**. A Comissão Examinadora foi constituida pelos seguintes membros: Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciencias de Computacao e Estatistica / Unesp Campus de Sao Jose do Rio Preto, Profa. Dra. TATIANA DE CASSIA NAKANO PRIMI (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-Graduação em Psicologia / Pontifícia Universidade Católica (PUC - Campinas), Profa. Dra. ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que
após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, pela dedicação, ensinamentos e suporte. Também pela disposição em me escutar falar horas a fio sobre os construtos desta Dissertação.

Agradeço aos amigos e colegas da vida e do programa, pelas interações que tornaram o caminho menos solitário e mais prazeroso.

Agradeço à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Carina Alexandra Rondini, pela oportunidade de crescimento, sob sua tutela, em mais áreas da minha vida do que eu poderia imaginar. Pelo seu empenho em caminhar junto, mesmo quando "estar junto" não era possível.

Agradeço aos membros da banca avaliadora, pela disponibilidade e contribuição com minha pesquisa.

E, por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, pelo atendimento sempre prestativo, neste processo, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio para a realização deste trabalho.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.
(ROSA, 2001, p. 39)

RESUMO

O professor, como um dos principais representantes do contexto escolar, é apontado frequentemente na literatura pelo seu convívio diário com os alunos, aquele que possibilitaria a identificação de comportamentos atípicos e intervenções adequadas ao ambiente educacional. Contudo, para a inclusão do aluno superdotado, no ensino regular, como garantido pela legislação, sinaliza-se a formação continuada em altas habilidades/superdotação como necessária para a atuação docente, vistas as fragilidades na difusão de conhecimento desse campo, nas formações iniciais. Pensando nisso, o objetivo desta pesquisa foi analisar os possíveis impactos da formação continuada em altas habilidades/superdotação, na prática educativa de professores do ensino regular. Para tal finalidade, esta Dissertação foi organizada em três estudos, distintos, porém, complementares. Os dois primeiros se referem à fundamentação teórica, enquanto o terceiro apresentou a pesquisa empírica. O primeiro estudo teve como propósito expor o fenômeno das altas habilidades/superdotação, com foco na inclusão escolar do aluno superdotado, delimitada à Educação Básica. Foi evidenciada a relevância da formação docente continuada para a identificação e atendimento do superdotado, assim como se pôde ponderar sobre a relação entre o professor da sala de aula regular e o aluno superdotado. O segundo estudo explorou a importância de práticas educativas habilidosas na relação professor-aluno, tendo como referencial o campo teórico-prático das habilidades sociais, no contexto escolar. As habilidades sociais educativas têm como fim promover os processos de ensino e aprendizagem e colaborar na interação entre professores e alunos, podendo auxiliar, por exemplo, no manejo de problemas de comportamento e mediar a interação social. Assim, apresentaram-se as possíveis contribuições das habilidades sociais educativas, assim como uma amostra de estudos nacionais empíricos, com fins de exemplificação, orientação e reflexão. Efetuada a contextualização dos construtos, a partir da literatura, o terceiro estudo consistiu em uma pesquisa de campo em conformidade com a temática posta no objetivo geral desta Dissertação, com base em um estudo exploratório descritivo com abordagem qualitativa-quantitativa. Participaram da pesquisa quatro professoras atuantes no ensino regular e com formação continuada em educação especial/altas habilidades/superdotação, ofertada pelo Programa REDEFOR. Para a coleta e análise dos dados, utilizou-se um roteiro semiestruturado de entrevista para levantamento dos dados, com questões voltadas à formação docente, atuação profissional, altas habilidades/superdotação e habilidades sociais educativas, enquanto os dados encontrados foram analisados conforme o método do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados indicaram uma contribuição parcial da formação continuada em altas habilidades/superdotação, na habilidade em refletir e sensibilizar-se com o campo das altas habilidades/superdotação, todavia, as professoras especialistas alegaram que por conta da demanda excessiva de alunos em sala de aula, falta de recursos e profissionais especializados nas escolas, elas não puderam aplicar os conhecimentos estudados em seu ambiente de trabalho. Complementar a isso, destaca-se a ínfima presença dos alunos superdotados identificados nas escolas e a inexistência de salas de atendimento especializado ao superdotado. No que corresponde às práticas educativas, considera-se que as habilidades sociais educativas poderiam colaborar, em grande proporção, com a atuação docente, tendo em vista as demandas envolvendo os alunos superdotados descritas pelas professoras, como indisciplina, aspectos sociais, *bullying* realizado pelos colegas, entre outras.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Formação Docente. Habilidades Sociais. Práticas Educativas.

ABSTRACT

The teacher, as one of the main representatives of the school context, is frequently mentioned in the literature for its daily interaction with students, which would make it possible to identify atypical behaviors and appropriate interventions for the educational environment. However, for the inclusion of gifted students, as guaranteed by legislation in regular education, continuing education in High Abilities/Giftedness is indicated as necessary for teaching activities, given the weaknesses in the dissemination of knowledge in this field in training initials. With that in mind, the objective of this research was to analyze the possible impacts of continuing education in High Abilities/Giftedness skills in the educational practice of regular school teachers. For this purpose, this dissertation was organized into three studies, distinct, but complementary. The first two studies refer to the theoretical foundation, while the third study presented the empirical research of this dissertation. The first study aimed to expose the phenomenon of High Abilities/Giftedness with a focus on the school inclusion of gifted students, limited to Basic Education. It was evidenced on the relevance of continuing teacher education for the identification and care of the gifted, as well as pondering on the relationship between the teacher in the regular classroom and the gifted student. The second study explored the importance of skillful educational practices in the teacher-student relationship, having as a reference the theoretical-practical field of social skills, in the school context. Educational social skills are intended to promote teaching and learning processes and collaborate in the interaction between teachers and students, and can help, for example, in the management of behavior problems and mediate social interaction. To this end, the possible contributions of educational social skills were presented, as well as a sample of empirical national studies, with the purpose of exemplification, guidance and reflection. After contextualizing the constructs from the literature, the third study consisted of field research in accordance with the theme set out in the general objective of this dissertation, based on an exploratory descriptive study with a qualitative-quantitative approach. Four teachers working in regular education and with continuing education in special education/High Abilities/Giftedness, offered by Program REDEFOR, participated in the research. For data collection and analysis, a semi-structured interview script was used to collect data with questions focused on teacher training, professional performance, High Abilities/Giftedness and educational social skills, while the data found were analyzed according to the Subject Discourse Collective method. The results indicated the partial contribution of continuing education in giftedness/high ability in the ability to reflect and to sensitize of the field of High Abilities/Giftedness, however, the specialist teachers claimed that due to the excessive demand of students in the classroom, lack of resources and specialized professionals in schools, they could not apply the knowledge studied in their work environment. In addition to this, there is a small presence of gifted and talented/high-ability students identified in schools and the lack of specialized service rooms for gifted people. Regarding educational practices, it is considered that the educational social skills could collaborate, in large proportion, with the teaching performance, in view of the demands involving gifted students described by the teachers, such as indiscipline, social aspects, bullying carried out by colleagues, among others.

Keywords: High Abilities/Giftedness. Teacher Training. Social skills. Educational Practices.

LISTA DE FIGURAS

ESTUDO I

Figura 1 – Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli

ESTUDO II

Figura 1 – Relação entre Desempenho, Habilidade e Competência Social

Figura 2 – Os três eixos da HSE e suas ramificações

Figura 3 – Classes e Subclasses de Habilidades Sociais Educativas

ESTUDO III

Figura 1 – Analogia entre “deficiência” e “educação especial”

LISTA DE QUADROS

ESTUDO I

Quadro 1 – Características do aluno superdotado acadêmico e do produtivo-criativo

Quadro 2 – Estimativa da quantidade de indivíduos superdotados na população brasileira (2019)

Quadro 3 – Instrumentos para rastreio das Altas Habilidades/Superdotação

Quadro 4 – Os quatro saberes docentes, segundo Tardif

ESTUDO II

Quadro 1 – Conceitos gerais referentes às classes do SHSE

Quadro 2 – Estudos Empíricos Nacionais sobre Habilidades Sociais Educativas (n=8)

ESTUDO III

Quadro 1 - Breve descrição das participantes (n = 4, São Paulo/SP)

Quadro 2 – O que você entende ou já ouviu falar sobre Habilidades Sociais Educativas?

Quadro 3 – Que práticas educativas você consideraria como habilidosas na relação professor-aluno? E não habilidosas?

Quadro 4 – Em sua opinião, o que é uma escola inclusiva?

Quadro 5 - O que é Educação Especial? Qual é seu público-alvo?

Quadro 6 – O que você entende por altas habilidades/superdotação e quais poderiam ser os comportamentos típicos de um aluno superdotado?

Quadro 7 – Percepção do Professor sobre o Aluno Superdotado em Sala de Aula

Quadro 8 – Problemas de Comportamento de Alunos (em geral) e Superdotados

Quadro 9 – Possibilidades e/ou Sugestões para o Atendimento ao Aluno Superdotado

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABSDRS – Associação Brasileira para Superdotados – Seção Rio Grande do Sul (RS)

AC - Ancoragem

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BAI – Inventário Beck de Ansiedade

BDI – Inventário Beck de Depressão

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCL – *Child Behavior Checklist*

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

ECH – Expressões-chave

HS – Habilidades Sociais

HSE – Habilidades Sociais Educativas

IC – Ideias Centrais

IHS – Inventário de Habilidades Sociais

IHSE – Prof – Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores

IHSE – PU-Aluno – Inventário de HSE para Professores Universitários – versão Aluno

IHSE – PU-Prof – Inventário de HSE para Professores Universitários – versão Professor

ISB – Inventário da Síndrome de *Burnout*

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAAH/S – Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação

NEaD – Núcleo de Educação à Distância

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NICHD - *National Institute of Child Health and Human Development*

PHSE – Programa de Habilidades Sociais Educativas

PHS&E – Programa de Habilidades Sociais e Educativas

PRODIP – Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional

QRSH-Pr - Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas – versão para professores

REDEFOR – Programa Rede São Paulo de Formação Docente

RE-HSE-P – Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Pais

RE-HSE-Pr – Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores

RIHS – Grupo de Pesquisa "Relações Interpessoais e Habilidades Sociais"

RS – Representação Social

SAPE - Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

SCIELO – *Scientific Eletronic Library Online*

SDQ-Pr - Questionário de Capacidades e Dificuldades

SHSE – Sistema de Habilidades Sociais Educativas

SP – São Paulo

SSRS – Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças

SSRS-BR – Sistema de Avaliação do Repertório Social

STEM – *Science, Technology, Engineering and Mathematics*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

THS – Treino em Habilidades Sociais

TRF – *Teachers Report Form*/Formulário de Relatório do Professor

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UMinho – Universidade do Minho

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

UM CAMINHO EM FORMAÇÃO 16
Referências *22*
ESTUDO I: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A INCLUSÃO DO ALUNO SUPERDOTADO NO ENSINO REGULAR: ENCONTROS E DESENCONTROS ... 25
Interfaces na Inclusão do Aluno Superdotado no Ensino Regular *25*
A Formação Inicial Docente no Campo das Altas Habilidades/Superdotação: avanços e fragilidades *36*
Resgatando Saberes: a contribuição da formação docente continuada *43*
Considerações Finais *52*
Referências *54*
ESTUDO II: HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA O PROFESSOR 63
Habilidades Sociais: um conceito complexo? *63*
Contexto Escolar: desenvolvimento e formação humana *68*
Explorando o Conceito de Habilidades Sociais Educativas *74*
Amostra de Estudos Empíricos referentes às Habilidades Sociais Educativas *83*
Considerações Finais *92*
Referências *94*
ESTUDO III: PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA: ALCANCES E DESAFIOS 102
Introdução *102*
Pressupostos Metodológicos *104*
Delineamento da Pesquisa *105*
Descrição do Curso *105*
Casuística *106*
Instrumento de coleta de dados *107*
Materiais e Recursos *107*
Procedimentos de Coleta dos Dados *108*
Procedimentos de Análise dos Dados *108*
Aspectos Éticos *109*

Resultados e Discussões *110*
Trabalho Docente: identidade e atuação profissional *110*
Formação Docente Continuada em Altas Habilidades/Superdotação: conceitos *114*
Formação Docente Continuada em Altas Habilidades/Superdotação: práticas educativas *120*
Considerações Finais ..... *135*_Toc101237938
Referências *139*
CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM CAMINHO SOBRE FORMAÇÃO 143
APÊNDICES 146
Apêndice A – Roteiro Semiestruturado de Entrevista *147*
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) *149*
ANEXOS 152
Anexo A: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa *153*

UM CAMINHO EM FORMAÇÃO

> Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura. (ROSA, 2001, p. 327).

Pensar na minha trajetória até a atualidade aparenta ser um dos trabalhos mais árduos deste processo. Criada para acreditar que a educação muda o mundo, eu me empenhei em, sempre que possível, aproveitar ao máximo das oportunidades que a vida acadêmica me fornecia, desde pequena – sejam estas experiências com professores, colegas de classe, fugas da escola ou mesmo conversas aleatórias com a "tia da limpeza".

Após ser indagada sobre o futuro, optei por trabalhar com gente como a gente: escolhi me graduar em Psicologia. E qual não foi minha surpresa, ao entender na teoria o que eu tinha vivenciado na prática: o poder da escola nas nossas escolhas! Lembro-me hoje de cada contribuição que tive destes profissionais da educação:

- a "tia" que me ensinou o árduo trabalho de cuidar de uma instituição fora das vistas da suposta clientela e, com isso, aprendi a zelar pelo trabalho do outro;
- a professora que mediava conflitos de forma imparcial;
- o professor que incentivava nossos interesses e nos motivava a continuar os estudos fora da sala de aula;
- o professor que puxava a orelha e nos levava a querer ultrapassar os limites postos.

E, com outros mil exemplos, entendi que a escola forma gente, para além de conhecimentos teóricos e práticos, mas também éticos e morais. Sem perceber, fui me aproximando da área da Educação.

Após concluir minha graduação, em 2019, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da UNESP – Câmpus Bauru. Dentro desse panorama, fui levada a querer cooperar com o contexto escolar da Educação Básica e os desafios que a atualidade impunha a este, com destaque para a figura do professor.

Encaminhei meus estudos para o campo teórico-prático das habilidades sociais, acreditando que o mesmo pode contribuir para a prática educativa do professor, além de ser apontado como fator de proteção no desenvolvimento infantil (CARDOSO; COELHO; MARTINS, 2017; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b). Delimitando esse

campo, destaco as Habilidades Sociais Educativas (HSE), as quais são compreendidas como habilidades sociais organizadas em função de papéis sociais – neste caso, do professor, tendo como finalidade promover os processos de ensino e aprendizagem e colaborar com as interações entre os professores e alunos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a; COGNETTI; BOLSONI-SILVA, 2019).

De forma geral, os comportamentos apontados pela HSE no repertório comportamental do professor são

> [...] planejar, estruturar e apresentar atividade interativa; conduzir atividade interativa; avaliar atividade e desempenhos específicos; cultivar afetividade e participação dos alunos, demonstrar apoio, bom humor, atender a pedidos para conversa em particular, incentivar e mediar a participação de outros nas atividades com os alunos. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a, p. 71).

Por conceber a escola como uma instituição educativa que forma o ser humano em sua complexidade, reitero a importância de trabalhar com habilidades sociais, no contexto escolar (SOUZA; SOARES; FREITAS, 2018; PASCHE *et al.*, 2019), promovendo igualmente as habilidades sociais educativas no comportamento dos docentes (QUITERIO; NUNES, 2017; PONTI, 2020). Para além dos estudos que indicam os resultados positivos desse campo, no contexto escolar, trago a proposta da atual Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), como documento de caráter normativo que destaca como competência para a Educação Básica a importância das habilidades práticas, cognitivas e também socioemocionais – rompendo, assim, com as perspectivas que privilegiam uma dimensão em prol da outra.

A legislação voltada para o contexto escolar também enfatiza a importância da Educação Inclusiva, visto que a Educação é um direito de todos, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988). A demanda referente à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, dentro de escolas regulares, tem ganhado espaço para debates e intervenções, através de medidas tomadas por políticas públicas na elaboração de documentos norteadores para essa área, como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996/2017), entre outros.

Dentro da Educação Especial, evidenciam-se, para este trabalho, como público-alvo os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). A literatura informa que

esses alunos compõem uma amostra de 3 a 5% da população, apesar da dificuldade no reconhecimento e promoção de suas habilidades, no contexto escolar (SANTOS; MATURANA, 2019; AMARAL; CORDEIRO; COSTA, 2018; SOUZA, 2005; MARLAND, 1972).

A definição mais conhecida para as AH/SD foi desenvolvida por Renzulli (2014), um estudioso amplamente reconhecido na área. Nessa definição, Renzulli indica três traços para a identificação do indivíduo com comportamento superdotado: habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Esses traços foram organizados e explicados no Modelo dos Três Anéis, no qual Renzulli afirma que o indivíduo superdotado manifestaria ou teria a capacidade de desenvolver tais aspectos, de forma interativa (RENZULLI, 2014).

Segundo o Ministério da Educação, o indivíduo com AH/SD é caracterizado pelo desempenho notável e alta potencialidade, apresentando as características isoladas ou combinadas, a seguir: "[...] intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade." (BRASIL, 2009, p. 17).

A Resolução n° 4, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, afirma, no Art. 1°, que os alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, assim como alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, devem ser matriculados em "[...] classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado." (BRASIL, 2009, p. 17).

Como um dos principais representantes do âmbito escolar, atribui-se ao professor a capacidade de reconhecer os alunos com AH/SD e promover a adaptação coerente dos conteúdos (SANTOS; COUTINHO, 2020), supondo que o docente teria meios de detectar esses alunos, por conta da convivência diária, na sala de aula regular. No entanto, a literatura vem apontando a dificuldade da identificação desses alunos e, consequentemente, suas necessidades educacionais especiais deixam de ser atendidas (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014; RECH; NEGRINI, 2019; WECHSLER; SUAREZ, 2016).

Segundo Rondini (2019), o trabalho do professor com o aluno com AH/SD demanda do docente mais motivação, comprometimento e formação específica, do que recursos materiais. Logo, destaca-se a necessidade do investimento teórico e prático na formação inicial e continuada do professor com esse público-alvo, em face da

importância de reconhecer as particularidades do aluno superdotado para a efetivação de uma escola inclusiva e práticas educativas coerentes, na interação professor-aluno (WENZEL; DANTAS, 2019).

Corroborando a importância de tratar sobre as práticas educativas, há a necessidade de repensar não apenas a inclusão dessa amostra em situações que fomentem o desenvolvimento puramente cognitivo, mas também em aspectos que favoreçam um desempenho integral (PISKE, 2013), visto que os alunos superdotados podem apresentar determinadas características, como sensibilidade exacerbada, perfeccionismo, excesso de autocrítica, senso de justiça, entre outras (CHAGAS-FERREIRA *et al*., 2019).

Voltadas para o trabalho do professor com o aluno superdotado, as formações docentes iniciais vêm sendo apontadas como despreparadas para atuação desse profissional, que relatam a inexistência de uma formação adequada para lidarem com alunos superdotados (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014) e abordagem superficial das AH/SD, nessas formações (WECHSLER; SUAREZ, 2016). Em outras palavras, competiria ao profissional da Educação recorrer à formação continuada, para aperfeiçoar seus saberes e práticas ou ter o contato inicial com a temática das AH/SD, já que a oferta da formação docente continuada possibilitaria a apropriação dos conhecimentos necessários da temática e oportunizaria o aprimoramento da prática educativa, efetivando a inclusão do aluno superdotado (ANJOS, 2018).

Nesse sentido, Anjos (2018) pontua sobre a promoção de conhecimentos científicos para professores em serviço, com o intuito de transformar práticas docentes. Para tanto, o autor realizou um estudo investigando as práticas docentes que poderiam ser concretizadas no contexto educacional, após a implementação de um curso de formação continuada voltada à AH/SD. Para coleta de dados, 96 professores da Educação Básica participaram da pesquisa, ao responder a um questionário *on-line* sobre suas práticas e ações efetivas nas escolas. Foram apontados alguns resultados positivos com a formação continuada, como a sensibilização e a reflexão sobre suas vivências docentes para a inclusão desses alunos; contudo, também foi destacada a permanente incipiência do atendimento a esses alunos, na realidade.

Corroborando tais dados, Amaral (2021) objetivou analisar a formação de profissionais da Educação para trabalhar com alunos superdotados, tanto para identificação como para o processo de ensino e aprendizagem. A fim de coletar os

dados, foram aplicados questionários aos participantes de um curso com quatro encontros, em São José dos Pinhais, abordando temáticas envolvendo as AH/SD. Foi percebido o esclarecimento de crenças sobre a superdotação, assim como a necessidade de considerar metodologias que auxiliem na integração desses conhecimentos, no contexto educacional, para o professor ter a possibilidade de efetivar uma prática docente que oferte o atendimento devido aos alunos superdotados.

Portanto, conceber a formação docente continuada como solução provisória não é suficiente: faz-se necessário compreender em que medida essas formações podem estar influenciando as práticas educativas dos professores (ANDRÉ; PASSOS, 2019).

Focalizando esses apontamentos, as perguntas norteadoras para esta pesquisa foram: i) a formação continuada direcionada ao campo das AH/SD pode influenciar a prática educativa do professor, em sala de aula regular? e ii) Os professores que realizaram formação continuada em AH/SD apresentam mais domínio, no campo das AH/SD, para identificar e atender os alunos superdotados? Respondendo a esses problemas de pesquisa, de forma hipotética, acredita-se que há disseminação de conteúdos básicos na formação continuada em AH/SD, no entanto, os impactos para a atuação dos professores do ensino regular são baixos ou nulos.

Em consequência, o objetivo geral desta investigação foi analisar os possíveis impactos da formação continuada em AH/SD, na prática educativa de professores do ensino regular. São seus objetivos específicos: i) Compreender os impactos da formação continuada em AH/SD para a atuação do professor com os alunos superdotados, ii) Identificar práticas educativas habilidosas ou não, na relação do professor com o aluno superdotado e iii) Apontar possíveis contribuições do campo teórico-prático das habilidades sociais educativas, na relação do professor com o aluno superdotado.

Buscando cumprir esses objetivos, esta Dissertação foi dividida em três estudos distintos, porém, complementares. Os dois primeiros se referem à fundamentação teórica, ou seja, são estudos bibliográficos. Por sua vez, o terceiro estudo apresenta a pesquisa empírica da Dissertação. Por ter a finalidade de contextualizar a temática abordada, optou-se, nos Estudos I e II, por não delimitar a bibliografia por período de publicação. Dentre os materiais bibliográficos utilizados neste trabalho, destacam-se livros, artigos científicos, teses, dissertações, leis, documentos normativos, entre outros formatos disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertação no portal da CAPES -

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e portais de revistas científicas que trabalhassem com a temática estudada. A seguir, explicitam-se as finalidades de cada estudo.

O Estudo I, "Formação Docente Continuada e a Inclusão do Aluno Superdotado no Ensino Regular: encontros e desencontros", teve como objetivo abordar alguns aspectos sobre o fenômeno das altas habilidades/superdotação, delimitado a Educação Básica, ao percorrer alguns pontos da relação entre o professor da sala de aula regular e o aluno superdotado, evidenciando a relevância da formação docente continuada para inclusão desses alunos. Para fomentar este estudo, recorreu-se a autores como Tardif, Imbernón, Renzulli, Perrenoud, Alencar, além da busca nos bancos de dados aludidos, com os descritores "altas habilidades/superdotação", "educação especial", "formação docente", "formação docente continuada", "sala de aula regular", "aluno superdotado" e "educação inclusiva".

O Estudo II, "Habilidades Sociais Educativas: contribuições do campo teórico-prático das habilidades sociais para o professor", buscou refletir sobre a relevância do repertório do professor voltado para as habilidades sociais educativas, destacando também o campo das habilidades sociais, no contexto escolar, e as práticas educativas do professor. A literatura-base contou com nomes como de Del Prette e Del Prette, Bolsoni-Silva – além do material encontrado através dos descritores "habilidades sociais", "contexto escolar", "práticas educativas", "habilidades sociais educativas", "educação básica" e "formação docente".

Por último, o Estudo III, "Percursos da Formação Docente Continuada em Altas Habilidades/Superdotação na Prática Educativa: alcances e desafios", teve como objetivo analisar os possíveis impactos da formação continuada em AH/SD na prática educativa de professores do ensino regular. Essa parte da Dissertação foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo compreendido como um estudo exploratório descritivo com abordagem qualitativa.

Foram participantes (n = 4) professoras provenientes de escolas públicas do ensino regular do município de São Paulo/SP, com formação continuada em AH/SD, pelo curso "Especialização em Educação Especial/Altas Habilidades/Superdotação", ofertado pelo Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR). O instrumento usado para coletar os dados foi um roteiro semiestruturado de entrevista, o qual teve como finalidade levantar dados das participantes relacionados à sua formação

e atuação profissional, além de questões quanto à temática da Educação Especial, dirigida para altas habilidades/superdotação e habilidades sociais educativas. Para análise dos dados, foi utilizado o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre (2006, 2014), a fim de discorrer sobre os dados da entrevista, almejando explorar os objetivos propostos inicialmente, nesta Dissertação.

O texto finaliza com minhas considerações finais sobre essa jornada, quer acadêmica, quer pessoal. Disserto sobre as expectativas desse caminho em formação, os impasses e resultados encontrados e sugestões para novos estudos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. R. C. **Ampliando o olhar sobre altas habilidades/superdotação:** formação para profissionais da educação. 2021. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2021.

AMARAL, D. de F. C.; CORDEIRO, T. M. F. M.; COSTA, E. A. da S. Um novo olhar para as altas habilidades/superdotação no município de São José dos Pinhais – PR. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 62-68, jan./jun. 2018.

ANDRÉ, M.; PASSOS, L. F. Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. *In*: IMBERNON, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Hipótese, 2019. p. 183-208.

ANJOS, A. G. dos. **Formação Continuada de Professores em Altas Habilidades/Superdotação:** uma dissonância entre contextos. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

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.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (PNEEPEI). Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 4, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n° 9.394/1996 – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996/2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017.

CARDOSO, J. K. S.; COELHO, L. B.; MARTINS, M. das G. T. Crescer para Saber: o treinamento de habilidades sociais e assertividade com adolescentes em âmbito escolar, **Revista Eletrônica Estácio Papirus**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 215-231, jul./dez. 2017.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. *et al*. Desenvolvendo habilidades sociais com jovens talentosos: um programa e múltiplas experiências. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 35, e.35310, Brasília, p.1-9, 2019.

COGNETTI, N. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades Sociais Educativas para Professores**. São Carlos, SP: Suprema – EPP, 2019.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico e prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor** [livro eletrônico]. São Carlos: EdUFSCar, 2017b.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação** (Botucatu) [on-line], v. 10, n. 20, p. 517-524, jul./dez. 2006.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto contexto – enferm.** [on-line], Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, abr./jun. 2014.

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.

PASCHE, A. D. *et al*. Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar – um relato de experiência. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 166-179, jul./dez. 2019.

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) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Educação, Curitiba, 2013.

PONTI, F. da S. del. **Habilidades sociais educativas do professor e sua relação com a avaliação de alunos que sofrem, praticam e testemunham o *bullying***. 2020. 88f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2020.

QUITERIO, P. L.; NUNES, L. R. D. de P. **Formação de Professores em Habilidades Sociais Educativas e Inclusivas:** guia prático. São Paulo: Memnon, 2017.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul. 2019.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p.79-94, set./dez. 2019.

ROSA, J. G. **Grande Sertão:** Veredas**.** 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, E. M. dos; MATURANA, A. P. P. M. Possibilidade de atuação entre saúde e educação para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 32, e. 15, Santa Maria, p. 1-15, 2019.

SANTOS, G. M. F. dos; COUTINHO, D. J. G. Crianças com altas habilidades/superdotação (AH/S) no contexto de sala de aula do ensino regular. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 2501-2522, jan. 2020.

SOUZA, M. de L. L. de. Portadores de altas habilidades entre menores infratores. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, v. 55, n. 1, p. 81-100, jan./abr. 2005.

SOUZA, M. S. de; SOARES, A. B.; FREITAS, C. P. P. de. Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 17, n. 4, p. 417-427, 2018.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 34, n. 1, p. 39-60, 2016.

WENZEL, C. D. A.; DANTAS, J. W. M. Conhecendo os alunos com altas habilidades e superdotação como condição para uma efetiva inclusão escolar. **Caderno Cajuína**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 58-70, 2019.

ESTUDO I: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A INCLUSÃO DO ALUNO SUPERDOTADO NO ENSINO REGULAR: ENCONTROS E DESENCONTROS

> Os professores são os atores essenciais na promoção de uma educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas sociais mais flexíveis baseados na coletividade; defendem a mudança e atuam como catalizadores para produzir a mudança. Não se obterá uma reforma educacional com resultados positivos se os professores não participarem de forma ativa. (DECLAÇÃO DE DAKAR, 2000 *apud* IMBERNÓN, 2016, p. 25).

Visando abordar alguns pontos sobre o fenômeno das altas habilidades/superdotação, delimitado ao ensino regular na Educação Básica, este estudo tem como objetivo apresentar os aspectos da relação entre o aluno superdotado e o professor, na sala de aula regular, destacando a importância da formação docente continuada para a inclusão desse perfil de aluno. Para isso, o texto está organizado em três subseções, sendo estas: "Interfaces na inclusão do aluno superdotado no ensino regular", "A formação inicial docente no campo das altas habilidades/superdotação: avanços e fragilidades" e "Resgatando saberes: a contribuição da formação docente continuada".

INTERFACES NA INCLUSÃO DO ALUNO SUPERDOTADO NO ENSINO REGULAR

Refletir sobre a educação e suas diversidades demanda grande discussão, envolvendo os aspectos da inclusão escolar. A Educação Inclusiva, por ser um tema transversal, visto que perpassa todas as modalidades e níveis de ensino (BRASIL, 2008), deve ser pensada com prioridade na Educação Básica, a qual abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio.

Compreende-se por Educação Inclusiva o ato de ofertar a possibilidade de todos terem acesso à Educação, além de acolhê-los em suas diferenças (OLIVEIRA, 2018). Os profissionais da Educação comprometidos nessa perspectiva atuam com a finalidade de tornar o contexto escolar um ambiente mais receptivo, garantindo a acessibilidade de todos, e humanizado, destacando que todos somos diferentes em algum aspecto (SÁ, 2017).

Dentro dessa perspectiva inclusiva, destaca-se a Educação Especial, que tem como público-alvo alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do

desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009). Contudo, a literatura aponta que, apesar dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) estarem incluídos nas normativas da Educação Especial, estes, por vezes, não são considerados como público-alvo (RECH; NEGRINI, 2019; REIS; CONTER, 2020), ou seja, são quase excluídos do processo de inclusão.

Segundo a Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, os alunos com altas habilidades/superdotação são definidos como aqueles "[...] que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade." (BRASIL, 2009, p. 17).

Cada um dos aspectos acima mencionados revela sua particularidade e pode ser compreendido por meio das seguintes características: i) intelectual: raciocínio ágil, memória e observação elevada etc.; ii) liderança: sensibilidade interpessoal, habilidade para resolver situações sociais complexas, tendência a agir de forma cooperativa etc.; iii) psicomotora: desempenho elevado em atividades físicas, agilidade, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa etc.; iv) artes: desempenho elevado no âmbito artístico – literatura, artes plásticas, musicais etc. e; v) criatividade: referente ao raciocínio criativo ou produtivo, podendo apresentar pensamento original, ideias inovadoras etc. (VIRGOLIM, 2007).

O conceito das AH/SD também pode ser entendido através do Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli, psicólogo e pesquisador norte-americano, o qual é um grande nome mundial na área das altas habilidades/superdotação (SÁ, 2017). As altas habilidades/superdotação, na concepção do autor, devem ser compreendidas conforme a cultura vigente, tendo em vista a combinação de habilidades, personalidades e condições ambientais valorizadas daquele contexto (RENZULLI, 2016).

Conforme Renzulli, o comportamento do superdotado é percebido por meio da interação de três traços básicos: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2014), conforme indicado na Figura 1.

Figura 1 – Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli

Fonte: Renzulli (2014, p. 544).

A habilidade acima da média refere-se ao potencial ou desempenho elevado do indivíduo, podendo ser manifestada tanto em habilidades gerais (inteligência geral) como específicas (domínios ou áreas, como, por exemplo, matemática, fotografia, balé, culinária, música etc.). O comprometimento com a tarefa é atinente à motivação e concentração nas atividades relacionadas à sua superdotação, considerando, para sua definição, certos sinônimos, como "[...] perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada à área de interesse." (RENZULLI, 2016, p. 241). E, por fim, a criatividade, como último traço, remete às expressões de comportamento que sugiram pensamento original e inovador (RENZULLI, 2016).

Renzulli (2004) destaca que o indivíduo deve demonstrar capacidade de desenvolver esses traços e, não necessariamente, manifestar todos eles, pois a intersecção dos três círculos representando os três traços, como demonstrado na Figura 1, indica uma relação dinâmica e interativa entre eles. Nessa perspectiva, a superdotação não pode ser vista como um fenômeno estático ou pré-determinado, mas é fundamental que haja interação entre os traços, para que se revele um elevado nível de produtividade, conforme observam Antipoff e Campos (2010).

A literatura concebe esse perfil de aluno como um grupo heterogêneo, ou seja, dentro do seu nicho, os alunos com AH/SD apresentam singularidades nas formas de aprendizado, habilidades, motivações e criatividade (REIS; REMOLI; CAPELLINI, 2016). Os traços do comportamento superdotado são despertados com o surgimento de algum desafio inesperado, caso o ambiente seja adequado (REIS; CONTER, 2020). Logo, faz-se importante diferenciar a compreensão entre potencial e desempenho, no âmbito das AH/SD. Enquanto o indivíduo superdotado apresenta, de forma inata, o potencial superior em algum domínio das habilidades humanas, competiria ao ambiente no qual ele vive ser favorável para que esse potencial aflore, culminando no seu desempenho elevado, nomeado como "comportamento superdotado" (RENZULLI, 2016).

Renzulli também distingue dois tipos de AH/SD: o acadêmico ou escolar e o produtivo-criativo (RENZULLI, 2004). Dentre esses dois tipos, a superdotação acadêmica pode ser mais facilmente identificada pela sua associação com o alto desempenho escolar e o currículo escolar tradicional, representado nas formas de reconhecimento pelos profissionais da Educação, como as avaliações com foco no desempenho cognitivo, notas escolares, classificações do professor, entre outros (RENZULLI, 2004; ANJOS, 2018).

Esse perfil de aluno poderia ser, por exemplo, aquele que gosta muito de leitura, desempenha bem atividades voltadas a disciplinas do currículo regular, aprende com rapidez e facilidade, não gosta de repetição, se sente enfadado com o processo de espera de seus pares para terminar atividades as quais ele já finalizou, e pode, igualmente, ter desempenho regular ou abaixo do esperado, em determinadas atividades, como desenho, teatro, música, pintura etc., as quais seriam mais esperadas para o aluno com o perfil do tipo produtivo-criativo.

Por sua vez, a superdotação produtivo-criativa abrange o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais, ou seja, esse tipo é caracterizado como produtor de conhecimento e utiliza suas habilidades para campos que apontem desafios investigativos e relevância pessoal (RENZULLI, 2004, 2016).

Portanto, o aluno do tipo produtivo-criativo se torna um desafio para a escola, porque exibe características divergentes de um modelo rígido de sala de aula e seus interesses, geralmente, não são considerados no currículo da Educação Básica, logo, "[...] por serem inventivos, muitas vezes são classificados como alunos indisciplinados,

hiperativos ou com dificuldade de aprendizagem." (OLIVEIRA, 2018, p. 55). Anjos (2018) enfatiza que o aluno do tipo produtivo-criativo tem seu foco especialmente voltado para os traços de comprometimento com a atividade e criatividade, enquanto o tipo acadêmico pode estar mais relacionado ao traço da habilidade acima da média. Assim sendo, as estratégias educacionais com esses alunos variam, conforme seu perfil.

No Quadro 1, distingue-se uma amostra das características que configuram o tipo acadêmico e o produtivo-criativo. Essas características foram divididas em características gerais e características socioemocionais. Compreenderam-se por características gerais os traços que seriam comuns ao superdotado, como, por exemplo, a inteligência, criatividade e envolvimento com suas atividades de interesse, enquanto as características socioemocionais configuraram aspectos emocionais, afetivos e sociais relacionados tanto com questões individuais, como autoconceito, quanto com interações com outras pessoas e contextos, como o escolar.

Quadro 1 – Características do aluno superdotado acadêmico e do produtivo-criativo

	Acadêmico	Produtivo-criativo
Características gerais	Apresenta boas notas, boa memória, grande vocabulário e longos períodos de concentração; consumidor de conhecimento; perseverante; gosta de livros técnicos e lê por prazer; em geral, agrada aos professores; gosta da escola, de fazer perguntas e apresenta ótimo raciocínio verbal e/ou numérico; precisa de pouca repetição do conteúdo escolar, visto que aprende com rapidez.	Não necessariamente apresenta QI (quociente de inteligência) superior; é criativo, original, inventivo, sensível aos detalhes e produtor de conhecimento; gosta de brincar com as ideias, procurando novas formas de fazer as coisas e construir novas estruturas; não gosta de rotina e não liga para as convenções; demonstra diversidade de interesses; pensa por analogias e gosta de fantasiar; usa o humor e encontra ordem no caos.
Características socioemocionais	Busca novas aprendizagens e necessita saber sempre mais; pode estabelecer metas muito altas para si mesmo e sofrer por medo de não atingi-las; grande intensidade emocional e intenso perfeccionismo; demonstra perseverança nas atividades motivadoras a ele e grande necessidade de estimulação mental.	Demonstra senso agudo de justiça, autoconsciência, sensibilidade/empatia, capacidade de reflexão e preocupação moral em idades precoces; investe quantidade significativa de energia emocional naquilo que faz; precisa de adultos para apoiar a persistência em suas tarefas e sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero; apresenta imaginação vívida e perceptividade (*insight)*, além de frequentemente questionar autoridades e regras.

Fonte: Virgolim (2007, p. 43)

Ao explorar essas características em nichos supostamente contrastantes, destaca-se quão heterogêneo e, portanto, complexo, o perfil de um aluno superdotado pode ser.

Problematiza-se, todavia, de que modo o aluno superdotado, como personagem do contexto escolar, tem sido percebido e atendido em suas necessidades educacionais.

Anteriormente, apontaram-se as características cognitivas como mais identificadas no contexto escolar, à vista disto, a divisão do Quadro 1 teve como intuito realçar as diferentes características entre os dois tipos de superdotação e citar separadamente os aspectos socioemocionais, visto que tais aspectos desvelam divergências nas pesquisas e menor atenção, comparados as características cognitivas e necessidades educacionais do superdotado (ALENCAR, 2007; CAPELLINI; ARANTES-BRERO; OLIVEIRA, 2020). Essa predileção, na literatura, das características cognitivas em face dos aspectos socioemocionais pode impactar o oferecimento de serviços e programas desses últimos, conforme asseverado por Chagas-Ferreira (2016), ao citar que, dentre os programas, atendimentos e serviços direcionados ao superdotado, o foco central de oferta está voltado para as características cognitivas, com pouca atenção para outros aspectos do desenvolvimento, como, por exemplo, as habilidades sociais.

É importante ressaltar que, apesar de essas características, do Quadro 1, serem frequentes no comportamento do superdotado, sua presença não é regra, tendo em vista que a superdotação é compreendida como um fenômeno multidimensional e que, assim sendo, recebe influências dos âmbitos afetivo, social, cognitivo, cultural, entre outros (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

Nesse aspecto, o aluno superdotado também é influenciado pelo contexto educacional, o qual não favorece ou enxerga suas potencialidades, posto que seu desenvolvimento requer serviços educacionais especializados, que, em geral, não são ofertados no sistema regular de ensino (RENZULLI, 2014). E, quando não acolhido ou não compreendido em suas necessidades educacionais especiais, esse aluno pode evidenciar frustração, apatia e ressentimento pela falta de desafios na sala de aula (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007), assim como desmotivação em relação ao contexto escolar (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Problematizar a percepção do perfil do aluno superdotado e a oferta de serviços educacionais especiais para esse público, nas diferentes áreas do desenvolvimento, reverbera até mesmo na reflexão sobre o próprio termo, o qual, até o momento atual, gera divergências conceituais na literatura. Inicialmente, o público das AH/SD era considerado/visto como “gênio” ou “precoce”, termos associados a testes de inteligência

(REIS; REMOLI; CAPELLINI, 2016). Outras nomenclaturas também são adotadas, por vezes, como "[...] talentoso, com altas habilidades, superdotado, com altas habilidades/superdotação, com altas habilidades ou superdotação, dotado, bem dotado, mais dotado, com potencial superior, intelectualmente superdotado, excepcional." (JOB, 2020, p. 60; cf. GUENTHER; RONDINI, 2012). Algumas destas podem não contemplar o público com clareza, dando margem aos mitos que rondam a temática, como, por exemplo, nomear o comportamento superdotado de apenas "talentoso" ou adicionar o prefixo "super", segundo se faz em "superdotado", e fomentar o entendimento de superioridade, ou seja, aquele que é bom em tudo.

Apesar dessas divergências, atualmente, o termo utilizado pela comunidade científica se manteve como "altas habilidades/superdotação", semelhante ao emprego que faz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ainda que, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o termo usado seja "altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996/2017). Cabe assinalar a invisibilidade desse público marcada também pela falta de unanimidade, ao nomeá-lo, pressupondo a dificuldade de referir-se aos alunos com AH/SD como uma premissa básica.

Segundo o Relatório de Marland (1972), a estimativa "conservadora" da quantidade do público superdotado no mundo é de 3 a 5% da população. Com a finalidade de traduzir e delimitar essa informação para a realidade brasileira, tem-se o Quadro 2.

Quadro 2 – Estimativa da quantidade de indivíduos superdotados na população brasileira (2019)

Perfil	Número de indivíduos	Estimativa da quantidade de indivíduos superdotados, segundo o Relatório de Marland (3 a 5% da população)
População total do país	210.147.125	de 6.304.414 a 10.507.356
Alunos da Educação Básica	47. 874.246	de 1.436.227 a 2.393.712

Fonte: IBGE (2020); INEP (2020)

Em 2020, o Censo Escolar (INEP) informou a matrícula de 48.133 alunos superdotados na sala de aula regular referente ao ano de 2019, podendo-se inferir que, comparado à estimativa que o Quadro 2 apresenta, o número de alunos superdotados identificados está muito aquém do esperado. À vista disso, pode-se questionar: onde

estão os alunos superdotados e por que eles não estão sendo reconhecidos, no contexto escolar?

Dentre os diversos fatores que possam estar afetando as fragilidades do contexto educacional perante esse público, tem sido apontada pela literatura a falta de conhecimento e preparo do professor, no campo das altas habilidades/superdotação (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; SILVA, 2018; RONDINI, 2019). Assim como, a necessidade de ampliarem a existência de centros de atendimento especializado, nacionais, almejando a oferta do suporte as famílias e profissionais, como educadores e equipes pedagógicas, em contato com o superdotado (ALVES, 2020).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 5) reforça que "[...] o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação." Para que isso ocorra, presume-se que o professor, como figura de referência para seus alunos, esteja apto a exercer a prática educativa condizente com os processos de desenvolvimento de cada faixa etária, garantindo o ensino dos conteúdos fundamentais para a formação do aluno (RECH; NEGRINI, 2019).

No caso do aluno superdotado, a Resolução CNE/CBE n° 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 2, grifos meus), assegura:

> Art. 8 As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
> I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...].

Observa-se, nessas diretrizes, a demanda da organização escolar para suprir as necessidades dos alunos, sendo papel da escola se organizar e garantir esse atendimento. Contudo, a demanda remete-se à responsabilidade de um sujeito indeterminado, sem maiores orientações de aplicação, por meio de protocolos vigentes. Discutindo essa problemática, Rondini, Martins e Medeiros (2021) realizaram um resgate histórico das diretrizes legais que aludem ao atendimento educacional para o aluno superdotado. As autoras evidenciaram a necessidade de transformar esses documentos legais em práticas, nas instituições de ensino, tendo em vista que, apesar do incentivo às práticas inclusivas, o enunciado deixa em aberto sua ocorrência, o que pode impactar na

descontinuidade da oferta de serviços ao aluno superdotado, a depender da instrução e/ou formação dos profissionais da Educação, em cada unidade das instituições públicas de ensino.

Concordando com esse posicionamento, Wenzel e Dantas (2019) afirmaram que, delimitados os termos da legislação, os alunos com AH/SD estariam amparados; no entanto, as condições, na prática, não estão conforme exposto nos documentos, sendo ressaltado como justificativa direta a falta de informação aos profissionais da Educação.

Percebe-se, portanto, que mesmo com o incentivo da legislação, a realidade nas salas de aula regular aparenta ser outra. Os professores, ao tratar dos alunos superdotados, por falta de conhecimento da temática, crenças equivocadas e/ou contexto não potencializador para o desenvolvimento do educando, podem estar considerando erroneamente o comportamento destes, em sala de aula. Por diversos fatores, o aluno superdotado pode estar se comportando de maneira que dificulte o seu reconhecimento, por parte do docente, como, por exemplo, ocultando seu potencial com o objetivo de se equiparar ao nível de seus colegas de sala, evitando assim o sentimento de exclusão social (SILVA, 2018; REIS; CONTER, 2020) ou manifestando rendimento abaixo do seu potencial, por conta de "[...] aulas monótonas, repetição de conteúdo, ritmo lento de pares, falta de expectativa do professor em relação ao estudante" (RONDINI, 2019, p. 85); por estar com receio ou já estar sofrendo *bullying*, por se destacar em alguma atividade proposta pelo professor (REIS; CONTER, 2020); ou, finalmente, por apresentar indisciplina e/ou tédio em sala de aula, já que as atividades não apresentam desafios (JOB, 2020), entre outros fatores.

Um exemplo de caso que indica a importância do olhar sensível dos professores para as singularidades do aluno superdotado pode ser constatado na história de Anderson Ferreira Lemes, mais conhecido por Alemão *Art* – seu nome artístico. Alemão *Art*, superdotado criativo-produtivo e disléxico, era o típico aluno-problema para a maioria de seus professores, os quais não conseguiam perceber as AH/SD, por dois motivos: a dificuldade em notar comportamentos da superdotação que se desviem dos aspectos cognitivos – tipo acadêmico ou escolar (RENZULLI, 2004) – e porque Alemão *Art* apresentava uma dupla condição, representada pela habilidade superior em uma área (Artes Plásticas) e o *déficit* (deficiência ou dificuldade de aprendizagem), em outra – no caso dele, a dislexia, que mascarava sua habilidade excepcional em Artes Plásticas. Seu potencial foi percebido pelo professor de Artes, o qual, para além da área

de domínio análoga ao talento demonstrado, esteve sensível às singularidades de Alemão *Art* (RONDINI, 2020).

Nessa perspectiva, além de reconhecer o comportamento superdotado e pensar em estratégias educacionais diversificadas, dentro ou fora da sala de aula regular, o professor também estaria em contato com os aspectos socioemocionais do aluno superdotado, seja na relação professor-aluno, seja mediando a interação do aluno com alguma variável do contexto escolar. A literatura aponta que lidar com as questões emocionais e sociais, no campo das AH/SD, tem sido um grande desafio, tanto para a escola como para a família (CAPELLINI; ARANTES-BRERO; OLIVEIRA, 2020).

Com destaque para a relação professor-aluno, Novaes (1979) reflete sobre as vivências de desafios e conflitos que o professor experimenta, em contato com as AH/SD, já que esse aluno poderia apresentar comportamentos típicos, como ser curioso, instável, exigente, agressivo e, quando inseguro, se sentiria inferiorizado e perseguido. Logo, trabalhar com esses alunos exigiria um manejo acurado nas práticas educativas e não apenas um conhecimento teórico sobre a temática. Ainda conforme a autora, para lidar com esses alunos, o professor deveria rever suas relações interpessoais e ter uma boa compreensão do desenvolvimento infantil, como um todo – nas áreas cognitiva, emocional e social.

Não há, todavia, a pretensão de dispor do discurso para o fracasso escolar, de forma dualista (professor-aluno), nem de depositar a culpa em algum indivíduo, entendendo que o processo se dá através de uma construção histórico-cultural. Logo, a proposta é de apontar a existência dessas fragilidades, para serem vistas e solucionadas.

Para elucidar essa temática, Correia (2016) efetuou um estudo, com o objetivo de discutir a percepção do professor com respeito aos alunos identificados com AH/SD. Para isso, foram entrevistados sete professores, tendo como critério que estes tivessem, em suas salas de aula, alunos com altas habilidades/superdotação e possuíssem experiência mínima de três anos de atuação. Dentre os resultados encontrados, apontam-se: i) a presença de preconceitos relacionados a esses alunos, atribuídos por meio dos mitos encontrados na sociedade, no que tange às AH/SD; ii) o receio de receber o aluno superdotado em sua sala de aula, sentindo-se incapazes de serem professores desse público, ao comparar os domínios de conhecimento entre professor e aluno superdotado; iii) a oferta de ensino homogêneo a todos os alunos, justificando que, no oferecimento de um ensino diferencial ao superdotado, os professores estariam

excluindo os demais alunos e, por fim, iv) o desinteresse pelo processo de inclusão do aluno superdotado.

Já o estudo de Wechsler e Suarez (2016) considerou a percepção de 170 graduandos em cursos de Licenciatura e Pedagogia sobre altas habilidades/superdotação. Foram realçadas a confusão sobre a definição do termo de superdotação e a insegurança de como proceder com alunos superdotados, visto que, durante a graduação, a abordagem da temática foi superficial ou não mencionada, apesar de acreditarem ser o papel da escola atender o aluno superdotado.

Além do atendimento educacional, o contexto escolar também pode ser um grande aliado na identificação do público-alvo da Educação Especial, tendo como foco, os alunos superdotados. Para auxiliar no processo de reconhecimento dos alunos com AH/SD, Silva (2018) destaca instrumentos nacionais que podem ser utilizados e respondidos pelos professores, como questionários, listas, escalas, desenvolvidos por diversos estudos, segundo se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Instrumentos para rastreio das Altas Habilidades/Superdotação

Instrumentos	Autores
Autonomeação e nomeação por colegas, desenvolvido para ser usado como triagem para o processo de identificação	Renzulli e Reis (1997)
Lista-Base de Indicadores de Superdotação - Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula	Delou (2001)
Lista de Observação em sala de aula	Guenther (2006)
Ficha Complementar de Características Artísticas e Esportivas	ABSDRS[1] (2001)
Ficha Complementar de Características Artísticas e Esportivas (FCCAE)	Pérez (2009)
Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – Revisada	Renzulli *et al*. (2013)
Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para Educação Infantil (LIVIAHSD-EI), para professor regente ou professor de disciplina (LIVIAHSD), para professor de educação artística (LIVIAHSD-AA) e para professor de Educação Física (LIVIAHSD-ACC) – estes três últimos para o Ensino Fundamental, Médio e Superior	Pérez e Freitas (2016)
Questionário de Identificação de Indicadores de AH/SD para os Responsáveis de alunos da Educação Infantil (QIIAHSD-R-EI), para professores da Educação Infantil (QIIAHSD-Pr-EI), para alunos do ensino fundamental e médio (QIIAHSD-A), para responsáveis dos alunos do ensino fundamental e médio (QIIAHSD-R), para professores do ensino fundamental, médio e superior (QIIAHSD-Pr) e para adultos (QIIAHSD-Adultos)	Pérez e Freitas (2016)
Questionário Complementar de Características Artísticas e Esportivas (QCCAE)	Pérez e Freitas (2016)
TIAH/S: Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação	Nakano (2021)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados informados no estudo de Silva (2018, p. 37) e Nakano

[1] A sigla ABSDRS faz referência à Associação Brasileira para Superdotados – Seção Rio Grande do Sul (RS).

(2021).

Por conseguinte, evidencia-se que, para além dos possíveis indicadores do comportamento superdotado que o professor pode reconhecer, em sala de aula, através de sua relação diária, há também diversos instrumentos que poderiam auxiliá-lo nessa trajetória.

Todavia, o fato de existirem vários instrumentos (validados ou não para o contexto brasileiro) não constitui a solução do problema da invisibilidade do aluno superdotado e de seu atendimento, pois, para ser detectado um indício de alteração, nesse cenário, seria necessário que os professores tivessem conhecimento de tais instrumentos, de seu uso e análise, além de posterior entendimento de como traduzir os resultados de tais instrumentos em atividades/serviços educacionais especializados. Validando o exposto, Virgolim (2007) comenta a relevância de treinar apropriadamente o professor para a identificação precisa desses alunos, através da explicação dos pormenores envolvidos nos processos de identificação, finalidades dos programas ofertados e procedimentos empregados.

Tendo isso em mente, indica-se a necessidade de desmistificar o campo das AH/SD, principalmente entre os profissionais da Educação, visando a ofertar ao aluno um ambiente saudável, no qual seja possível o desenvolvimento da sua educação, conforme o potencial de cada um (REIS; CONTER, 2020). As autoras também apontaram o benefício da identificação desse público, com a finalidade de abordar aspectos socioemocionais e os possíveis impactos negativos, como o *bullying*, o qual pode atrapalhar suas atividades escolares.

Logo, argumenta-se sobre a necessidade do conhecimento atinente às AH/SD entre os professores, problematizando-se o espaço de debate de um tema transversal no currículo da formação docente.

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CAMPO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: AVANÇOS E FRAGILIDADES

Abordar a formação docente é uma proposta complexa e desafiadora, que envolve o atravessamento de conceitos e opiniões divergentes, como o que se entende por formação docente, quais são as competências do professor e o que se concebe por educação, entre muitas outras indagações.

Muito se discute sobre os desafios do sistema educacional diante das expectativas e exigências postas sobre este, sobretudo na figura do professor (TARDIF, 2001). A educação e a profissão docente são atravessadas pela evolução acelerada da sociedade, por meio de mudanças empregadas pela comunidade social, no conhecimento científico e na cultura (IMBERNÓN, 2011).

Ao compreender a escola em suas multiplicidades, é essencial destacar os aspectos sociais, culturais e históricos sobre os quais esta se assenta. Ou seja, é inviável fragmentar as práticas educativas do professor, como se este trabalhasse sozinho no sistema educacional, sem receber influências do seu contexto. As práticas educativas são mediadas por diversos agentes, como família, escola, grupos em comum, meios de comunicação, organizações religiosas, entre outros (COLL; SOLÉ, 2004).

Contudo, é característica da escolarização a educação planejada e o fato de o professor trabalhar sobre e com a formação humana (TARDIF; LESSARD, 2008). Ao se tratar de práticas educativas, faz-se necessário descrever o que se entende por educação. Libâneo (2010, p. 26) aponta a multiplicidade da educação, através do seguinte trecho:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Compreendendo a dinâmica intensa entre o processo de ensino e aprendizagem, em ambientes formais ou informais, a educação é tida como conjunto de atividades e processos interventivos voltados ao desenvolvimento humano, determinada por um contexto de relações sociais (LIBÂNEO, 2010). Corroborando o aspecto formativo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) postula, no Art. 1 que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996/2017, p. 8).

Verifica-se, pois, que a educação tem seus objetivos voltados para a formação humana, através de práticas educativas que auxiliem o professor em sua tarefa fundamental de ensinar e aprender (IMBERNÓN, 2016). Freire (1996) assevera que, apesar das expectativas postas na educação, referente à transformação da sociedade, esta

deve estar ciente de que não é uma força imbatível e com capacidade de mudar tudo, no entanto, ela também não é uma simples reprodutora de ideologias. Ou seja, os educadores são indivíduos que podem pensar com criticidade e demonstrar a possibilidade da mudança.

Ainda citando Freire (1996), reconhece-se a necessidade de que os profissionais da educação compreendam o processo educativo, através de uma formação permanente, porque sua prática se direciona a mudanças; desse modo, o trabalho docente é um trabalho de inconclusão e uma tarefa político-pedagógica, ainda mais no cenário atual, repleto de mudanças rápidas e diversas.

Posto isso, a formação dos profissionais da educação é um dos principais desafios, na atualidade, para os sistemas educacionais, já que ela influi diretamente na efetividade da educação para uma sala de aula cada vez mais diversificada (RODRIGUES, 2017).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 62 (BRASIL, 1996/2017, p. 46), a "[...] formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]", fornecendo conhecimentos básicos para a gestão da sala de aula, pela capacidade de mesclar teoria e prática (CORREIA, 2016). Relacionadas ao trabalho docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015) ressaltam, no Art. 2, a docência como atividade educativa e processos educativos intencionais, os quais envolvem conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos.

Para não correr o risco de reduzir o fenômeno educativo às práticas predominantemente cognitivas, salienta-se a necessidade de o professor ensinar também habilidades sociais e pessoais, além das ditas acadêmicas (CARRARA, 2004), o que corrobora o apontado por Capellini, Arantes-Brero e Oliveira (2020), quanto às características socioemocionais de alunos superdotados, no contexto escolar, destacando a importância do olhar sensível do professor ao aluno e os impactos das dimensões afetivas e sociais para o desenvolvimento desse aluno.

Referente às competências do docente, Perrenoud (2000, p. 14) arrola 10 categorias:

> 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7)

> informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e; 10) administrar sua própria formação contínua.

Apesar de esboçar aqui um referencial direcionado às competências do professor, vale ressaltar que essas características são mutáveis, contextuais e não consensuais. A título de mencionar outras definições referentes ao trabalho docente, destacam-se os apontamentos de Tardif e Lessard (2008) e Zabala (1998).

Tardif e Lessard indicam como principal tarefa do professor "[...] o ensino, vigilância, atividades de recuperação e participação na organização de atividades estudantis" (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 158, grifo meu), enquanto Zabala (1998, p. 92-93) assinala como funções do docente, voltadas para relações interativas que facilitem a aprendizagem, determinadas características, como planejar e permitir adaptações conforme as necessidades dos alunos, auxiliar na busca de sentido para o que está realizando, dispor de metas para os alunos, assegurar um ambiente de respeito recíproco e promoção de autoestima, entre outras.

O objetivo de trazer esses conceitos de diferentes figuras teóricas foi problematizar a figura controversa do professor idealizado na literatura. Destacando, inicialmente, o trecho apresentado por Tardif e Lessard (2008, p. 158), há a menção do termo "vigilância" referente às principais tarefas do professor, o que pode promover a reflexão de para onde estão sendo encaminhadas as expectativas do trabalho docente e qual seria a função da "vigilância", no contexto escolar.

Complementar ao exposto, Imbernón (2016, p. 119) pontua sobre o professor idealizado pela literatura e legislação quase como um "superprofessor", que medeia a aprendizagem, é especialista e autônomo, apresenta pensamento crítico e atende à diversidade, soluciona conflitos, trabalha com a comunidade, entre outros múltiplos aspectos.

Essas expectativas sobre o profissional da educação e os alcances da formação docente inicial estão longe de ser realidade, nas escolas. A literatura aponta que, no que tange ao professor iniciante, sua prática educativa tem sido pautada mais nas experiências do trabalho, reprodução de como foi ensinado (em geral, em um formato instrutivo), tecnicismo sem fundamento e recomendações de professores mais "experientes" (TARDIF, 2014). Esses dados indicam a possibilidade de que as

competências creditadas ao docente pela literatura e legislação não são compatíveis com sua formação docente inicial.

Para lidar com os desafios encontrados na prática e as expectativas referentes à sua competência profissional, os docentes acabam utilizando saberes formulados na prática, chamados de saberes experienciais. O conceito de saberes do docente foi proposto por Tardif (2014), compreendendo-os através de uma prática integral e plural que o professor possa ter adquirido, nas diversas modalidades de formação; em outras palavras, o conceito de saberes docentes não se resume apenas à transmissão de conhecimentos. Os saberes docentes foram classificados em quatro categorias: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, resumidas e apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Os quatro saberes docentes, segundo Tardif.

Profissionais	Transmitidos pelas instituições formativas de professores (ciências da educação e saberes pedagógicos)
Disciplinares	Selecionados pela instituição universitária, em forma de disciplinas das faculdades e cursos diversos.
Curriculares	Modelos da cultura clássica, correspondendo aos discursos, conteúdos, métodos e objetivos. Identificados através dos programas escolares que os professores são orientados a aplicar.
Experienciais ou Práticos	Oriundos da própria prática desses professores, baseados no trabalho cotidiano.

Fonte: Tardif (2014, p. 36-39)

Como pode ser observado no Quadro 4, os saberes são compostos por categorias derivadas de fontes diversas. Tardif alude ao perfil do professor que transita entre esses saberes, no seguinte trecho:

> [...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (2014, p. 39).

A prática educativa deve ser compreendida como atividade orientada para suas finalidades, permeada de sentido e significado, que mobilizem os saberes docentes para determinado fim (SAMPAIO, 2016). Logo, a atuação do professor pressupõe uma formação docente coerente, a qual garanta uma prática baseada em teorias e tecnologias de ensino efetivas para sua realidade.

A formação docente inicial deveria promover aptidão para o docente atuar frente à promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, nas diversas etapas do

desenvolvimento e modalidades da Educação Básica, além de denotar consciência e respeito para aspectos da diversidade – sejam estes étnico-raciais, de gêneros, necessidades educacionais especiais, diversidade sexual, classes sociais, entre outros (BRASIL, 2015).

Tendo em conta que o professor é uma das figuras mais importantes para uma inclusão saudável do aluno superdotado e para que aquele possa identificar e formular uma atuação educativa condizente com a demanda deste, é importante que o professor se sinta capacitado de recursos teóricos e práticos, considerando que esse conhecimento se efetue na formação docente.

No entanto, destaca-se a dificuldade de abordar a temática das altas habilidades/superdotação, na formação inicial, ficando a cargo do profissional buscar conhecimento através da formação continuada por escolha própria ou por necessidade, ao encontrar tais alunos, em sala de aula (OLIVEIRA, 2018). Esses dados divergem do previsto na Resolução CNE/CP n°1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e determina que as instituições de ensino superior devem abordar, no currículo da formação do professor, conhecimentos voltados para a diversidade, ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Contudo, a literatura nacional vem apontando, por meio de alguns estudos, a inexistência da temática das AH/SD nos currículos da educação superior, ou uma existência superficial e por vezes temporária – mediante o interesse do professor universitário em questão. A seguir, estão expostos alguns desses estudos.

Rondini (2019) investigou o conhecimento das AH/SD entre alunos de licenciaturas em Pedagogia e Psicologia, de uma universidade pública do Estado de São Paulo, que passaram por um curso referente à temática pesquisada. Para isso, foi aplicado, em 49 alunos um questionário com questões fechadas, no início do curso. Dentre os resultados encontrados, evidenciam-se: i) a presença de idealizações sobre o perfil de alunos com AH/SD; ii) a identificação com predominância nas habilidades acadêmicas (intelectuais); iii) 61,2% da amostra apontaram que os educadores não teriam facilidade em perceber um aluno como habilidade intelectual acima da média; enquanto iv) 57,1% afirmaram que a superdotação é um fenômeno raro.

O estudo de Souza e Rangni (2019), com a finalidade de verificar e analisar o conhecimento de 118 graduandos em Pedagogia, em relação à temática de dotação e

talento, efetuou uma pesquisa em três Institutos de Ensino Superior – uma universidade federal, uma universidade estadual e uma faculdade particular. Foram identificadas semelhanças na formação proposta pelos três Institutos, no referente à temática pesquisada, sendo destacada pela maioria dos graduandos a insuficiência do conhecimento passado (mesmo nas disciplinas relativas à Educação Especial) e o sentimento de despreparo para atender os alunos superdotados, com uma representatividade de 78% dos graduandos, nessa última afirmativa. Tais resultados culminam na conclusão da não efetivação das propostas das políticas e práticas para uma educação inclusiva.

Rech e Negrini (2019) buscaram problematizar a formação de professores para atuar na educação inclusiva, tendo como foco os alunos superdotados. No estudo, foram entrevistados 12 professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul. Os resultados indicaram uma formação docente inicial e/ou continuada fragilizada, considerando o sentimento de despreparo para planejar práticas educativas inclusivas dos professores.

Martins, Chacon e Almeida (2020) realizaram um estudo comparativo entre a formação de professores brasileiros e portugueses, em duas universidades públicas, buscando investigar o conhecimento de alunos sobre as AH/SD. Para tanto, entrevistaram-se seis alunos graduados ou cursando o último período – sendo três da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Brasil, Campus de Marília) e três da Universidade do Minho (UMinho/Portugal, Campus de Gualtar). Nos resultados, ao destacar os dados em AH/SD nas grades curriculares e conhecimentos adquiridos pelos alunos, os autores apontam que: i) a temática estava presente em ambas as universidades, como componente curricular; ii) havia um docente envolvido em AH/SD, em cada universidade; iii) delimitado à graduação, apenas no Brasil, o docente ministrava disciplinas e projetos de extensão voltados para a formação inicial, tendo em vista que o docente de Portugal orientava pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado e pós-doutorado); iv) no ensino das AH/SD para os graduandos, no Brasil, o docente aborda a temática de forma transversal, em todas as disciplinas ministradas, enquanto o docente de Portugal a aborda superficialmente, privilegiando aspectos das deficiências.

Wechsler e Suarez (2016) corroboram o exposto, ao asseverarem que os alunos universitários de Pedagogia e licenciaturas (Letras, Educação Artística e História) não

estão preparados para reconhecer e atuar com alunos superdotados, frisando que os cursos de formação, por vezes, oferecem uma única disciplina referente à Educação Especial, de forma reduzida (um capítulo ou uma semana de palestras), sendo necessário ampliar os espaços de reflexão e aperfeiçoamento dos professores.

Essa amostra de estudos sugere a predominância da discussão da problemática ressaltada nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, com uma menção superficial e não tão específica em outras regiões, como Nordeste, Norte e Centro-Oeste, ao assinalarem conceitos mais amplos, como "Educação Especial" e/ou "Educação Inclusiva", destacando os seguintes trabalhos como exemplo amostral: Kranz e Gomes (2016), Costa (2020) e Darub, Soares e Santos (2020).

Com os apontamentos dos estudos anteriores sobre a insuficiência da menção das AH/SD em formações docentes iniciais, no Sul e Sudeste, ou a falta de pesquisas que discutam essa problemática, de forma aprofundada, em outras regiões brasileiras, faz-se jus à consideração dessa questão como um problema nacional e não apenas local.

Esses elementos fomentam a discussão sobre o alcance da diversidade e da inclusão em sala de aula regular, nos cursos de formação docente. Perrenoud (2002) reforça a necessidade de os currículos da formação docente inicial serem repensados, propondo formações que não apenas misturem vagas reflexões sobre conceitos abstratos, mas tragam coerência e saberes transversais, como, por exemplo, diversidade das culturas na sala de aula, gestão de classe, ensino especializado e integração de crianças com necessidades educacionais diferentes (incluindo os superdotados), entre outros aspectos.

Em suma, é importante reconhecer os avanços da legislação como garantia dos direitos da educação do superdotado, todavia, faz-se necessário expandirmos esses ideais para a realidade escolar, tendo em vista que a formação docente continuada pode auxiliar na disseminação de informações confiáveis, desfazer crenças equivocadas e gerar reflexões sobre a prática educativa para a diversidade (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; RECH; NEGRINI, 2019).

RESGATANDO SABERES: A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Pela falta de aprofundamento ou menção das altas habilidades/superdotação, na formação inicial, a formação docente continuada se encarrega da abordagem desses

conteúdos. Segundo Soares e Chacon (2016), a formação continuada deveria oferecer conhecimento conceitual, teórico e prático que possam ser utilizados pela escola. Os autores ainda comentam sobre a necessidade do investimento nessa formação, para o melhor preparo do professor, no processo de inclusão, pensando nos aspectos de identificação, práticas educativas e recursos disponíveis.

A formação continuada, no Brasil, é compreendida em uma variedade de estruturas, desde os cursos formais e posteriores à formação inicial a atividades que contribuam para o desenvolvimento profissional, como aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), congressos, reuniões pedagógicas, contribuições na troca cotidiana com os colegas e/ou gestores, entre outras (GATTI, 2008).

A Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015, a qual 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 formação continuada (BRASIL, 2015), focaliza, no Art. 16 e no Art. 17, as características da formação continuada e instrui sobre suas modalidades, como registrado a seguir:

> Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (p. 13).
> Art. 17. [...] atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (p. 14).

Nesse âmbito, a formação continuada no contexto escolar é um processo formativo, ligado aos desafios com que o contexto escolar se depara e mobilizando os profissionais da educação em busca de fundamentação e propostas de aperfeiçoamento que visam à aprendizagem dos alunos (ANDRÉ; PASSOS, 2019). E, apesar de essa formação ser apontada como um meio para lidar com as lacunas da formação docente inicial, a formação continuada não deve ser limitada a essa definição (FRANCO, 2019; SOARES, 2019).

Propondo uma contextualização entre a formação docente continuada e o atendimento aos alunos superdotados, verifica-se que a história é marcada por

desencontros. Ressaltada com escassez, no Brasil, a pesquisa científica no campo das AH/SD delimita seu olhar para a educação dos indivíduos superdotados, desde 1920/1930 (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014). Relacionado ao atendimento voltado aos superdotados, destaca-se o nome de Helena Antipoff, considerada pioneira da educação especial no Brasil e também envolvida em iniciativas brasileiras direcionadas para a assistência ao superdotado (NOVAES, 1979). Ela nomeou os alunos que apresentassem potencialidades superiores de "bem-dotados" e, no início de 1945, passou a reunir pequenos grupos desses alunos, para estudar literatura, teatro e música (ALENCAR, 1993).

Todavia, a formação docente, no âmbito da Educação Especial, passa a tomar forma em meados de 1960/1970, com sua integração aos cursos de Pedagogia e a criação de habilitações específicas vinculadas a alguma deficiência (GARCIA, 2013). Atrelada a esse contexto, a formação continuada, na década de 1970, era compreendida através da proposição "forme-se onde puder e como puder" (IMBERNÓN, 2010, p. 16). O autor ainda cita que foi nessa época que grande parte dos países latinos passou a analisar a formação continuada e a participação dos professores nesses programas formativos.

A década de 60 também é marco para as AH/SD, as quais passam indiretamente a serem vistas pela política educacional brasileira, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, com uma singela menção sobre o direito à educação conferida aos "excepcionais" (PÉREZ; FREITAS, 2009). Em 1971, ocorreu o Primeiro Seminário Nacional sobre o Superdotado, na Universidade de Brasília. Nele, ressaltaram-se algumas ações a serem empreendidas no Brasil, como identificar precocemente o superdotado, organizar programas educacionais especiais para este e preparar o pessoal que realizaria o atendimento ao público das AH/SD (ALENCAR, 1993).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, a Educação Especial toma força, através da garantia da educação ao público com necessidades educacionais especiais, de forma preferencial na rede regular de ensino, a partir da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), da Política Nacional de Educação Especial

(BRASIL, 1994b) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996/2017).

Apesar de a legislação assegurar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na sala de aula regular, faz-se importante enfatizar como exemplo e crítica à Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b). Esse documento é apontado como precursor em explicitar o aluno superdotado como "Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" (PÉREZ; FREITAS, 2009). No entanto, ele também delimitava a "inclusão" ao conceito de integração. Ou seja, eram integrados na sala de aula regular aqueles que apresentassem condições de acompanhar o ritmo dos alunos "normais", destacando o documento que a integração era um processo dinâmico, com vistas de legitimar a "[...] interação nos grupos sociais." (BRASIL, 1994b, p. 18).

Os impactos dessa perspectiva que iguala os conceitos de "inclusão" e "integração" ainda são presentes na atualidade, por relatos que resumem a inclusão da Educação Especial com fins na interação social, sem levar em conta práticas educativas que promovam a potencialidade singular de cada aluno.

Nesse contexto histórico, caracterizado por garantias e conceitos complexos e/ou "ambíguos" para a Educação Especial, a formação continuada do professor, em 1980, introduzia um paradigma tecnicista atrelado às competências necessárias para o alcance das propostas postas ao sistema educacional. Com a chegada dos anos 2000, novos conceitos são incluídos na formação docente, como construção coletiva (agentes educativos e comunidade), redes de formação, prática reflexiva, busca de novas alternativas, entre outros (IMBERNÓN, 2010).

A partir de 2000, considera-se um contexto de ganhos também para o público das AH/SD, por conta das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), da inclusão do aluno superdotado em todas as etapas e modalidades da educação, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e também da implantação dos Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação (NAAH/S), em 2005 (PÉREZ; FREITAS, 2009).

Corroborando esse pensamento para uma educação inclusiva, Franco (2017, p. 965) explicita:

> A condição pedagógica preconiza a inclusão e o acolhimento de todos os alunos, independentemente de suas especificidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas. Afinal, somos todos únicos, portanto, sempre diferentes entre nós. Como nascemos todos inacabados estamos continuamente

> caminhando em movimentos de vida e formação, em permanente processo de incorporação de novos acolhimentos e de novas inclusões.

Em outras palavras, a educação é tida como um espaço que contempla por si só a inclusão, visto que, em algum aspecto, todos somos diferentes, portanto singulares, para além do público-alvo da Educação Especial. O esperado do professor, nesse âmbito, é que este esteja sensível ao seu aluno e que lhe oportunize o espaço para práticas educativas alternativas, porém, significativas para o seu desenvolvimento (FRANCO, 2017).

Trazendo essa ideia para o campo das altas habilidades/superdotação, o enunciado poderia ser interpretado da seguinte forma: o esperado do professor não é que este tenha comportamentos com traços de superdotação para atender ao aluno superdotado, mas que esteja apto a reconhecer as AH/SD e agir de forma educativa, auxiliando no desenvolvimento do aluno, conforme seu ritmo, interesse e possibilidades (FREITAS, 2018).

Para discorrer sobre a formação continuada em AH/SD, foi empreendida uma revisão sistemática da literatura, que tem características de uma investigação científica, com o intuito de levantar e sintetizar dados relevantes à pesquisa (FERENHOF; FERNANDES, 2016). As bases de dados utilizadas foram a *Scientific Eletronic Library On-line (SciELO*) e o portal de Periódicos CAPES, por meio da combinação dos descritores em português e em inglês: formação continuada (*continuing education*) e altas habilidades ou superdotação (*high abilities or giftedness*).

Como critérios de inclusão, constaram os seguintes aspectos: 1) artigos científicos, dissertações, teses e capítulos de livros; 2) período de publicação entre 2015 e 2020; 3) o texto poderia estar em inglês, espanhol ou português; e 4) ter como assunto principal a formação e/ou o trabalho docente em AH/SD. Foram excluídas as produções duplicadas, as quais não abordassem a temática estudada e não disponibilizassem o acesso ao texto completo gratuitamente.

O levantamento feito nas bases de dados, com a combinação dos descritores e a delimitação por período da publicação, resultou em um total de 196 produções – (n=120) Periódicos CAPES e (n=76) SciELO. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 13 produções para análise final dos dados, sendo 12 artigos científicos e um capítulo de livro.

Para complementar a pesquisa, resgatou-se o estudo de Pérez e Freitas, publicado em 2009, com fins de discutir a relevância da parceria dos programas nacionais de pós-graduação. Para isso, procedeu-se a uma comparação dos dados obtidos no estudo aludido com uma busca atual (2020) paralela à revisão sistemática, almejando refletir sobre o desenvolvimento dos programas no campo das AH/SD, na última década.

Com o intuito de organizar a discussão dessa revisão de literatura, os estudos foram analisados através de categorias, segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Realizou-se uma pré-análise dos trabalhos selecionados, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados, culminando em duas categorias: estudos nacionais (n = 7) e estudos internacionais (n = 6), excluindo-se nessa contagem e discussão inicial o estudo de Pérez e Freitas (2009).

Na categoria de estudos nacionais, foram encontradas temáticas que versam sobre formação e trabalho docente (HYPOLITO, 2015), perfil dos profissionais que atuam na Unidade de Apoio à Família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (LEONESSA; MARQUEZINE, 2016), pós-graduação em Educação (MACHADO, 2016), formação docente e debate sobre Educação Especial (COELHO, 2018), reflexões sobre Educação Especial e a inclusão escolar (VIEIRA; RAMOS, 2018), formação continuada para professores do Ensino Médio (FREITAS; PACÍFICO, 2020) e percepção de alunos superdotados sobre como se veem e são vistos por pais e professores (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020).

Por sua vez, nos estudos internacionais, abordaram-se aspectos específicos, como a identificação por professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular (SMEETS; ROELEVELD, 2016), superdotação e formação de professores (SMITH; CAMPBELL, 2016), educação para superdotados na Tailândia (ANURUTHWONG, 2017), educação para superdotados na Argentina (IRUESTE, 2017), percepções dos professores sobre a educação STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*), relacionada ao desenvolvimento de talentos (MARGOT; KETTLER, 2019) e parceria entre universidade e escola (CRESS; DESMET; YOUNKER, 2020).

Analisando-se as 13 produções, pode-se perceber a prevalência de estudos internacionais sobre AH/SD (n=5), comparados com a representatividade de estudos nacionais (n=2). Além disso, nos estudos internacionais, há a menção às AH/SD em

todas as produções (n=6), ao contrário dos nacionais, que ora refletem sobre a educação, de forma geral (n=3), ora aludem à Educação Especial (n=2) ou com exclusividade para as AH/SD (n=2).

A formação continuada no campo das AH/SD é abordada apenas nos estudos de Leonessa e Marquezine (2016), Smith e Campbell (2016) e Cress, Desmet e Younker (2020), os quais representam 39% do material encontrado, nacional e internacional. Apesar do exposto, esses três estudos não têm como objetivo principal explorar a formação continuada de professores em AH/SD.

Leonessa e Marquezine (2016) buscaram traçar o perfil do profissional que atua na Unidade de Apoio à Família dos Núcleos de Atividades de AH/SD, por meio da identificação da formação inicial e continuada para o atendimento da família e dos alunos superdotados e as demandas vivenciadas no trabalho. Os principais resultados dão conta de que os profissionais que atuavam nas unidades eram predominantemente pedagogos e psicólogos, fazendo-se necessário destacar, dentre as dificuldades evidenciadas, a falta de formação para o atendimento à família e a ausência de recursos e parcerias com universidades.

Smith e Campbell (2016) objetivaram revisar as principais críticas e implicações de pesquisas contemporâneas para a formação e desenvolvimento do professor, referentes aos conceitos de superdotação. Pontuou-se que o contato próximo e reflexivo com pesquisas sobre a educação de superdotados pode contribuir com a prática educativa do professor, sendo um meio para a equidade e a inclusão.

Cress, Desmet e Younker (2020) analisaram uma parceria entre universidade e escola, enfatizando seus benefícios, tanto para os universitários ganharem experiência na prática quanto para as universidades colaborarem com programas destinados a alunos talentosos, ofertando desafios para a promoção de seus potenciais e procedimentos em sua identificação.

Após a exposição desses dados oriundos da revisão sistemática, é relevante problematizar os impactos e alcances da universidade, nos processos formativos da pós-graduação. Para tanto, retoma-se a pesquisa complementar, tendo como dados centrais o estudo de Pérez e Freitas (2009) e a busca realizada neste trabalho (2020).

Pérez e Freitas promoveram um estudo visando a contextualizar as informações sobre o que tem sido realizado no campo da ciência sobre AH/SD, salientando exatos sete grupos de pesquisa que contemplam o campo das AH/SD, no Brasil, localizados no

Distrito Federal e em quatro estados (Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo): 1) Inteligência e Criação: práticas educativas para portadores de altas habilidades (UNIP); 2) Processos Criativos e Superdotação (UCB); 3) Educação especial: interação e inclusão social (UFSM); 4) Talento e Capacidade humana na sociedade e na educação (UFF); 5) Educação para a saúde e Educação inclusiva (PUCRRS); 6) Criatividade e Inovação nas organizações (UnB); e 7) Moral, inteligência e altas habilidades (Universo) (PÉREZ; FREITAS, 2009, p. 10).

Com o intuito de atualizar estes dados, procedeu-se a uma busca com o descritor "altas habilidades/superdotação" aplicado a grupo de pesquisa, linha e palavra-chave, no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, conforme as informações disponibilizadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2020). Tal busca resultou em um total de 23 grupos de pesquisa. Dos grupos acima mencionados pelas autoras Pérez e Freitas (2009), apenas "Educação especial: interação e inclusão social (UFSM)" e "Talento e Capacidade humana na sociedade e na educação (UFF)" apareceram na recente busca.

Os 23 grupos, comparados aos sete grupos apontados na pesquisa de 2009, indicam um crescimento de 226,6%, equivalente ao incremento de 16 grupos de pesquisa nacionais. Apesar do alto índice percentual de crescimento, vale destacar que o campo das AH/SD pode ou não estar sendo contemplado, já que alguns dos grupos se referem a temáticas amplas, como inclusão escolar, educação inclusiva, educação especial, educação e ensino, atendimento educacional especializado e diversidade. Além disso, é um número inexpressível, quando se pensa em desenvolver estudos e projetos no campo das AH/SD, em um país gigantesco como o Brasil.

Ao se evidenciar, portanto, a carência de estudos sobre a formação de professores voltados para as AH/SD, na formação inicial e/ou continuada, pode-se supor que a interação entre o professor e o aluno superdotado se baseia, exclusivamente, no saber experiencial do professor. Retomando a discussão anterior sobre a percepção do docente dessa temática, envolvendo as crenças equivocadas e a dificuldade de reconhecer esse aluno, em sala de aula, questiona-se, por conseguinte: quais são as práticas educativas do professor, voltadas ao aluno superdotado, com base nos saberes docentes experienciais?

Tal questionamento pode ter sua explicação parcial no estudo de Jesus *et al.* (2019), ao relatar a crença equivocada de que os profissionais do atendimento

educacional especializado são os únicos responsáveis pelos alunos da Educação Especial; no estudo de Martins, Chacon e Almeida (2020), apontando o sentimento de despreparo para lidar com alunos com diferentes necessidades educacionais; ou, no estudo de Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020), ao indicar que 50% das professoras entrevistadas (equivalente a três participantes) afirmaram não saber onde procurar ajuda para atender o aluno superdotado.

Nessa perspectiva, a oferta e o acesso à formação continuada em AH/SD constituiriam um meio para o professor se apropriar dos conhecimentos referentes à temática abordada, além de oportunizar o aprimoramento da prática educativa, efetivando a inclusão do aluno superdotado (ANJOS, 2018). Outro ponto assertivo é estar ciente das possibilidades de trabalho com esse público, na sala de aula regular e/ou pelo atendimento educacional especial, como, por exemplo, através do enriquecimento escolar, compactação do currículo, aceleração da aprendizagem, currículo diferenciado, entre outras (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002, MONTE; LUSTOSA, 2019, p. 207).

Com a intenção de não regredir a uma visão reducionista-tecnicista e conceber a formação docente continuada como a única solução para os impasses encontrados no campo das AH/SD, evidencia-se a necessidade de sempre ser retomada a análise contextual. André e Passos (2019) consentem com a afirmativa anterior e destacam a necessidade de se olhar para outros fatores, como o ambiente de trabalho, estruturas de poder, salário e carreira.

Trazendo à luz o enfoque contextual na formação docente continuada, a literatura tem realçado a relevância da formação centrada na escola. Essa formação é caracterizada como uma modalidade que promove a participação ativa das equipes docentes, ou seja, a prática educativa reverbera no próprio ambiente de trabalho (IMBERNÓN, 2016). Conforme a literatura, essa formação é a mais efetiva, visto ser aplicada e construída de forma contextualizada e colaborativa, no contexto escolar (IMBERNÓN, 2011; PERRENOUD, 2000). Os aspectos colaborativos, nesse âmbito, são compreendidos como a articulação entre o conhecimento e as práticas compartilhadas entre os profissionais, como, por exemplo, a atuação conjunta do professor da sala de aula regular, professor do atendimento educacional especializado, gestores, psicólogo escolar/educacional, entre outros (SARZI; CAMARGO, 2019; VILARONGA; MENDES, 2014).

Considera-se que essa modalidade da formação continuada pode auxiliar no combate à invisibilidade das AH/SD, no ensino regular, viabilizando contribuições de diversos profissionais, para que a identificação e o atendimento a esse aluno aconteçam, uma vez que a escola se configura como um contexto fundamental de desenvolvimento ao aluno superdotado (PISKE *et al.*, 2020).

Destaca-se, por fim, a necessidade de aumentar espaços para a formação contínua do docente, visando à desmistificação de crenças equivocadas e à promoção de práticas educativas coerentes com o público atendido, além da importância de investimento em pesquisas que contribuam para sua prática (PISKE *et al.*, 2020; RECH; NEGRINI, 2019; SARZI; CAMARGO, 2019; WECHSLER; SUAREZ, 2016). Espera-se que, por meio da formação docente, a educação inclusiva possa ser cada vez mais efetiva nas escolas regulares e, consequentemente, o aluno superdotado tenha a possibilidade de se desenvolver conforme suas potencialidades e interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi explorar os aspectos que permeiam a relação do aluno superdotado e o professor, visando a inclusão deste aluno na sala de aula regular. Para atingir essa finalidade, abordaram-se as características desse aluno, a perspectiva do professor sobre ele – sendo reconhecido ou não em sua singularidade, culminando nas interfaces da formação docente inicial e continuada.

Os resultados obtidos sinalizam que, a despeito da inclusão dos alunos com AH/SD nas normativas da Educação Especial, estes ainda estão longe de serem reconhecidos e atendidos em suas necessidades, efetivamente. Ademais, nota-se menor atenção aos aspectos socioemocionais, comparados com as características cognitivas, apesar do seu evidente impacto na interação do aluno superdotado com o contexto escolar – professores, colegas, funcionários, pais, comunidade, entre outros.

Para além da educação inclusiva, a abrangência da formação inicial do docente delimitada para a área das altas habilidades/superdotação evidencia um contexto fragilizado, marcado por falhas na (in)formação oferecida a professores, quanto à temática das AH/SD. É enfatizada, portanto, a relevância da necessidade de serem ofertadas e divulgadas formações docentes continuadas, no campo das AH/SD, voltadas para a prática educativa do professor da sala de aula regular, em especial, além de problematizar a estrutura das grades curriculares de formação docente inicial, propondo

uma equiparação destas com as diretrizes normativas e competências direcionadas ao trabalho docente.

Quanto à formação docente continuada, no campo das AH/SD, há pouca representatividade dessa temática, no material disposto nas bases de dados utilizadas - *SciELO* e portal de Periódicos CAPES (39%, n = 3), referente a estudos nacionais e internacionais. Ainda no que concerne ao material encontrado, os três estudos destacados não tiveram como discussão principal refletir sobre a formação continuada de professores para as AH/SD.

Os trabalhos científicos encontrados na literatura dão conta de que a formação continuada, na maioria dos casos, está voltada para a atuação do professor no atendimento educacional especializado (AEE) e não na sala de aula regular – fato que pode dificultar a identificação e o atendimento do aluno superdotado ou reforçar a crença equivocada do professor de sala de aula regular de que o atendimento ao público da Educação Especial não compete a ele.

A respeito da Educação Especial, é necessário ter em vista dois apontamentos relacionados entre si: formação docente e público-alvo da Educação Especial. Percebe-se, na literatura, a analogia entre Educação Especial e deficiências, o que dificulta o estudo das AH/SD, pois esta é parte da Educação Especial, mas não é entendida como uma deficiência.

Ademais, indaga-se sobre a participação dos profissionais da Educação nas discussões referentes às políticas pedagógicas, ressaltando que estes, com seus saberes experienciais e as demandas da instituição escolar, devem ser acolhidos em suas necessidades e não apenas culpabilizados por competências impostas em leis e documentos normativos, muitas vezes, desvinculados da realidade.

Nesse cenário, as contribuições da formação continuada para o professor se tornariam essenciais para aperfeiçoar suas reflexões e práticas educativas com respeito a seus alunos, inclusive na efetivação da inclusão do aluno superdotado.

Com a finalidade de abranger o ensino regular, evidencia-se a formação docente centrada na escola (em serviço) como possibilidade de trocas de saberes valiosos, formação atrelada à prática direta e ao trabalho colaborativo. Essa formação, com seu viés contextual, também auxiliaria na integração da equipe escolar, reduzindo o desamparo dos profissionais da Educação frente aos desafios da sociedade atual, os quais são postos para serem acolhidos e trabalhados na escola.

Por fim, este estudo pode contribuir na reflexão sobre o conhecimento do campo das AH/SD pelo professor da sala de aula regular e seus impactos na inclusão do aluno superdotado, na Educação Básica, que influencia o seu percurso educacional como um todo. Entretanto, a limitação destacada remete-se à escolha de apenas duas bases de dados para a revisão de literatura sistemática, sendo interessante a ampliação da coleta e análise de dados, em outros trabalhos futuros.

Como sugestão para novas pesquisas, recomenda-se a análise sistemática de grades curriculares de cursos de Pedagogia e/ou licenciatura delimitada a disciplinas que abordem a Educação Especial, com exclusividade para as AH/SD, tendo-se o cuidado de verificar se essa temática não está sendo trabalhada em outras disciplinas e/ou módulos, de forma transversal. Além disso, seria relevante comparar os impactos no trabalho docente entre quem passou por uma formação continuada externa (cursos, capacitações, especializações etc.) e quem passou por formação em serviço, na mesma temática estudada, com o objetivo de refletir acerca do aperfeiçoamento e repercussões do conhecimento passado aos professores.

Discute-se ainda a necessidade de ampliar estudos teóricos e empíricos direcionados ao campo das altas habilidades/superdotação, no contexto escolar, especialmente em sala de aula regular e referente a aspectos socioemocionais do aluno superdotado, fazendo com que esse ambiente seja efetivamente inclusivo e não apenas integrativo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de. Perspectivas e Desafios da Educação do Superdotado. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, out./dez. 1993.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Características Sócio-Emocionais do Superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.

ALVES, E. da S. Altas Habilidades/Superdotação: como atender esses alunos? **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 18, p. 214-227, 2020.

ANDRÉ, M.; PASSOS, L. F. Experiências Brasileiras de Formação de Professores da Educação Básica. *In*: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.) **Formação Permanente de Professores:** Experiências Iberoamericanas. São Paulo: Hipótese, 2019. p. 183-208.

ANJOS, A. G. dos. **Formação Continuada de Professores em Altas Habilidades/Superdotação:** uma dissonância entre contextos. 2018. 178f. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. G. de F. Superdotação 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.

ANURUTHWONG, U. Education for the gifted/talent in Thailand. **Cogent Education**, v. 4, n. 1332825, p. 1-17, 2017.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, abr./jun. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmara dos Deputados, Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP n°1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília: MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 4, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n° 02/2015, de 1° 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei n° 9.394/1996 – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996/2017.

BRASIL. IBGE. **Estimativa da População**, 2019. Brasil: IBGE, 2020. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; OLIVEIRA, A. P. de. Características Sociais e Emocionais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): possibilidades de intervenção no contexto escolar. *In*: PISKE, F. H. R. *et al.* (org.). **Superdotados e Talentosos:** educação, emoção, criatividade e potencialidades. Curitiba: Juruá, 2020. p. 207-220.

CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. *In*: CARRARA, K. (org.). **Introdução à psicologia da educação:** seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 109-133.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E, C. (org.) **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 283-308.

CNPq. **Diretório dos grupos de pesquisa**. 2020. Disponível em: < http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COELHO, G. O curso de Pedagogia da FFP e o debate sobre Educação Especial, Inclusão e Diferenças na Educação. *In*: RIBETTO, A. (org.). **Professores formados na FFP/UERJ e inclusão**: entre políticas, práticas e poéticas (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, p. 91-104.

COLL, C.; SOLÉ, I. Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Volume 2 (Psicologia da Educação Escolar). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 241-260.

CORREIA, D. F. da H. **Alunos com altas habilidades/superdotação e a percepção docente:** um estudo fenomenológico. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), Departamento de Educação, Salvador, 2016.

COSTA, Q. B. da. A Formação Continuada e a educação Inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista educação e (Trans)formação**, Garanhuns, Dossiê temático "Educação Especial", p. 210-225, dez. 2020.

CRESS, A. C.; DESMET, O. A.; YOUNKER, B. Neighbors Helping Neighbors: A university and K-12 school partnership. **Gifted Child Today**, USA, v. 43, n. 1, p. 12-19, 2020.

DARUB, A. K. G. dos S.; SOARES, G. L. C.; SANTOS, P. K. dos. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. InterCambios, **Dilemas y**

transiciones de la educación superior, Investigaciones y experiências, Montevideo, v. 7, n. 1, jul. 2020.

FERENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, SC, v. 21, n. 3, p. 550-563, ago./nov., 2016.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas de Acolhimento e Inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **RPGE – Revista *on line* de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp.2, p. 964-978, nov., 2017.

FRANCO, M. A. S. Formação Continuada de/para/com Docentes: para quê? Para quem? *In*: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação Permanente de Professores:** Experiências Iberoamericanas. São Paulo: Hipótese, 2019. p. 96-109.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. C. de. Altas Habilidades e Superdotação: mitos e dilemas no atendimento educacional especializado – caso específico do Estado do Paraná. **Revista Pontes**, Paranavaí, v. 1, n. 1, p. 70-87, 2018.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 237-266, mar. 2012.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9.ed. São Paulo: Cortez (Coleção questões da nossa época, v. 14), 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

IRUESTE, P. Gifted education in Argentina. **Cogent Education**, v. 4, n. 1, 1364899, p. 1-12, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Básica:** Sinopse Estatística da Educação Básica - 2019. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2020.

JESUS, D. M. de. *et al*. Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190751, p. 1-18, 2019.

JOB, C. C. P. **Centro Especializado no Atendimento de Superdotados:** influências no ideário docente. 2020. 148f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2020.

KRANZ, C. R.; GOMES, L. C. **Educação Especial/Inclusiva nos cursos de licenciatura em matemática no nordeste brasileiro**. *In*: XII Encontro Nacional de Educação matemática, Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, São Paulo/SP, 13 a 16 de julho, 2016, p. 1-12.

LEONESSA, V. T.; MARQUEZINE, M. C. O perfil dos profissionais da Unidade de apoio à família dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, PR, v. 29, n. 56, p. 653-666, set./dez. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MACHADO, M. M. A pós-graduação em educação e o PNE. **Holos**, v. 6, ano 32, p. 217-228, 2016.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MARGOT, K. C.; KETTLER, T. Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. **International Journal of STEM Education**, Springer Open, USA, v. 6, n. 2, p. 1-16, 2019.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 1972.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. da S. Altas Habilidades/Superdotação na Formação de Professores Brasileiros e Portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e212442, p. 1-20, 2020.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se vêem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e71530, p. 1-22, 2020.

MONTE, P. M. do; LUSTOSA, A. V. M. F. Os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação. **Obutchénie:**

Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, MG, v. 31, n. 1, p. 205-237, jan./abr. 2019.

NAKANO, T. de C. **TIAH/S**: triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação. 1. Ed., São Paulo: Vetor Editora, 2021.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, F. S. de. **É inteligente, mas...** perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/superdotação. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, 2018.

OUROFINO, V. T. A. T. de.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. de S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação:** volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-51.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, Caxambu, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, P. *et al*. **As Competências para Ensinar no Século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

PISKE, F. G. R. *et al*. Contribuições de Henri Wallon para uma prática docente que atende dificuldades sociais e emocionais de superdotados. *In*: PISKE, F. H. R. *et al*. (org.). **Superdotados e Talentosos:** educação, emoção, criatividade e potencialidades. Curitiba: Juruá, 2020. p. 207-220.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de Professores e Altas Habilidades/Superdotação: um caminho ainda em construção. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 14, n.2, p. 485-498, abr./jul. 2019.

REIS, K. K. F.; CONTER, L. R. A inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação no ambiente escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 35209-35222, jun. 2020.

REIS, V. L. dos; REMOLI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Estratégias Pedagógicas para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: opinião de educadores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 184-197, ago./dez. 2016.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. XXVII, n. 52, Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, jan./abr. p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, Santa Maria, set./dez. 2014.

RENZULLI, J. S. A Concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E, C. (org.) **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 219-264.

RODRIGUES, P. R. E. **Educação Inclusiva:** significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente. 2017. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas-MG, 2017.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 79-94, set./dez. 2019.

RONDINI, C. A. Escala de rastreio de características artísticas do estudante com superdotação criativo-produtiva. **Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 76-88, 2020.

RONDINI, C. A.; MARTINS, B. A.; MEDEIROS, T. P. P. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, n. 1-21, e3293014, jan./dez. 2021.

SÁ, P. R. B. X. A inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica: um desafio à prática pedagógica. **Id on Line – Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 11, n. 38, p. 480-492, 2017.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. de S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação:** volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80.

SAMPAIO, M. das M. F. Práticas, Saberes e Conhecimento – escola e currículo. *In*: MARIN, A. J. M.; GIOVANNI, L. M. (org.). **Práticas e Saberes Docentes: os anos iniciais em foco** [recurso eletrônico]. 1. ed. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2016. p. 11-50.

SARZI, L. Z.; CAMARGO, R. G. Altas Habilidades/Superdotação: o que pensam os acadêmicos de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina a Respeito? **Pesquisar – Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, SC, v. 6, n. 10, p. 19-32, set. 2010.

SILVA, R. V. **Desempenho intelectual, criatividade e desempenho escolar de alunos indicados com altas habilidades/superdotação por seus professores.** 2018. 94f.

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

SMEETS, E.; ROELEVELD, J. The identification by teachers of special education needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. **European Journal of Special Needs Education**, v. 31, n. 4, p.423-439, 2016.

SMITH, L. M.; CAMPBELL, R. J. So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion. **Teachers and Teaching**, v. 22, n. 2, p. 255-267, 2016.

SOARES, A. A. da S. **Identificação de Estudantes Precoces com Comportamento de Superdotação:** desafios para a formação de professores em serviço. 2019. 190f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

SOARES, A. A. da S.; CHACON, M. C. M. Formação continuada de professores para a identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação. **Avesso do Avesso**, [S. l.], v. 14, n. 14, p. 09-18, nov. 2016.

SOUZA, A. R. de; RANGNI, R. de A. Formação em Pedagogia para a atuação com alunos dotados e talentosos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 958-971, jul./set., 2019.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, Editora da UFPel, ano 10, n. 16, p. 15-48, jan./jun. 2001.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o Apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

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

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 34, n. 1, p. 39-60, 2016.

WENZEL, C. D. A.; DANTAS, J. W. M. Conhecendo os alunos com altas habilidades e superdotação como condição para uma efetiva inclusão escolar. **Cadernos Cajuína**, v. 4, n. 1, p. 58-70, 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ESTUDO II: HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA O PROFESSOR

> Portanto, só a ação docente, realizada como prática social pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. [...] É possível, portanto, falar em saberes pedagógicos como sendo saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas. O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. (FRANCO, 2015, p. 607).

Este estudo tem como finalidade refletir sobre a relevância do repertório comportamental do professor voltado para as habilidades sociais educativas, tendo como premissa básica que o contexto escolar, permeado por saberes pedagógicos, é um ambiente de promoção da inclusão e formação humana. Para isso, o texto está organizado em quatro subseções, sendo estas: "Habilidades Sociais: um conceito complexo?", "Contexto Escolar: desenvolvimento e formação humana", "Explorando o Conceito de Habilidades Sociais Educativas" e "Amostra de Estudos Empíricos Referentes às Habilidades Sociais Educativas".

HABILIDADES SOCIAIS: UM CONCEITO COMPLEXO?

Desde a concepção, o ser humano é um ser em constante interação com outros indivíduos, em diversos contextos histórico-culturais. Essas interações vão se tornando mais complexas, por conta do desenvolvimento do indivíduo e sua inserção em diferentes núcleos sociais, como família, escola, trabalho, entre outros (CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015). O repertório comportamental desenvolvido da pessoa, nessas interações sociais pregressas, irá influenciar seu modo de ser e estar no mundo.

A interação social se dá em situações com objetivos parcialmente definidos por interlocutores atuando em conjunto, de forma recíproca (FUMO, 2009). A qualidade dessa interação é analisada através da habilidade do indivíduo de articular os pensamentos, ações e sentimentos conforme as exigências da situação específica que ocasionou essa interação (MANOLIO, 2009; FERREIRA; CARVALHO; SENEM, 2016).

Em geral, a origem dos estudos voltados para as habilidades sociais (HS) faz referência a Salter (1949), Wolpe (1958) e Argyle (1967), sendo os dois primeiros autores provenientes dos Estados Unidos e o último, da Inglaterra (CABALLO, 2014). Já no Brasil, consideram-se como marco desse campo os autores Del Prette e Del Prette, em 1996, com o estudo "Habilidades Sociais: uma área em desenvolvimento", ampliando o interesse por essa temática desde então (BOLSONI-SILVA *et al*., 2006).

O campo das HS é apresentado por diferentes vertentes teóricas, o que pode gerar confusão na compreensão conceitual e prática. Com a finalidade de explorar essas divergências teóricas, Del Prette e Del Prette (2013a) organizaram um livro com a contribuição de autores renomados, na área proposta, como Gresham, Caballo e Olaz, os quais trataram, respectivamente, das contribuições para o campo das HS, de acordo com as abordagens da análise do comportamento, cognitiva e teoria social-cognitiva de Bandura[2].

Apesar dessa multiplicidade nos estudos, no campo-teórico das habilidades sociais, a literatura aponta com maior predominância de estudos as abordagens comportamentais e cognitivo-comportamentais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a; LEITE-SALGUEIRO; NUNES; CALDAS, 2018). Essa afirmação é evidenciada, ao se explorar os estudos relacionados às HS, os quais, com frequência, utilizam os termos dessas abordagens teóricas, como análise funcional, comportamento, estímulos, sistema de crenças, assertividade, repertório comportamental, contingências, reforço e punição, entre muitos outros.

Em função desse contexto, neste estudo, o campo das habilidades sociais foi abordado à luz da análise do comportamento, apoiando-se em Skinner (2003), ao argumentar que todas as ciências simplificam as premissas do fenômeno, para melhor examiná-lo, mas isso não exclui o fato de que se compreende a complexidade deste perante outras perspectivas e contextos, nem se descartam as contribuições das outras abordagens.

---

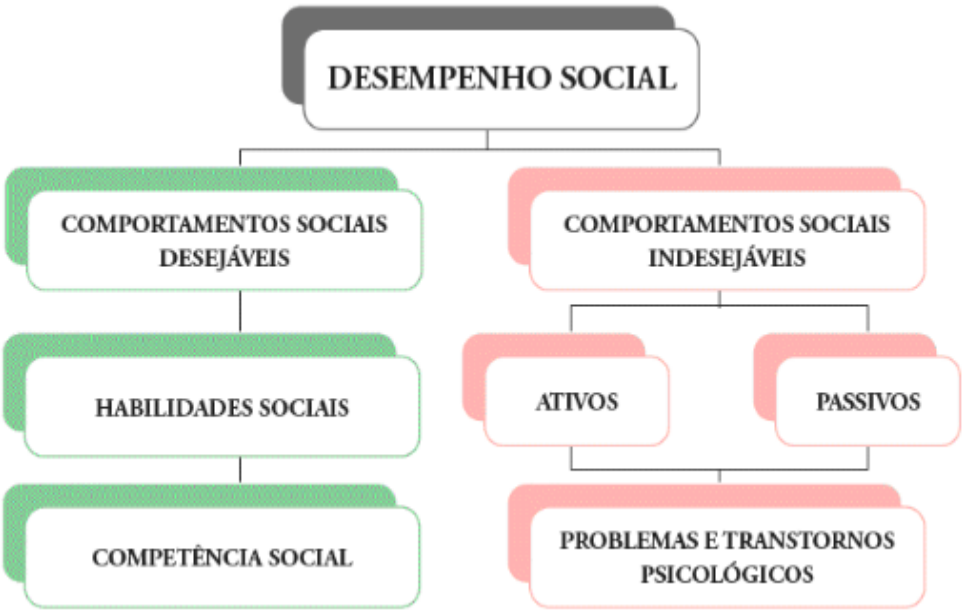
[2] A teoria social-cognitiva, proposta por Bandura, em 1986, focaliza o comportamento humano a partir da interação entre aspectos pessoais, comportamentais e ambientais, além de pontuar determinados conceitos, como processos cognitivos – autorreguladores e autorreflexivos –, autoeficácia social etc. (OLAZ, 2013). Sugerem-se dois materiais, como leitura complementar para esse viés:
MELO-DIAS, C.; SILVA, C. F. da. Teoria da aprendizagem social de Bandura na formação de habilidades de conversação. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Coimbra, v. 20, n. 1, 2019, p. 101-113. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/6c6b/b3d825648cf83dcadfdeaea359f7b8718985.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.
OLAZ, F. O. Contribuições da Teoria Social-Cognitiva de Bandura para o Treinamento de Habilidades Sociais. In: DEL PRETTE; A. DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 109-148.

Portanto, as habilidades sociais são definidas como "[...] uma classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar com sucesso uma tarefa social." (GRESHAM, 2013, p. 19). O aprendizado de tais habilidades tem seu início logo no começo da vida e se desenvolve gradualmente, com a finalidade de apresentar relações interpessoais saudáveis, entendidas como relações pautadas em comportamentos funcionais e adaptativos (PIOTTO; MEDEIROS; GLIDDEN, 2018).

O conceito de "análise funcional do comportamento" aparece com frequência, quando se explora a literatura das habilidades sociais. A análise funcional do comportamento tem como finalidade procurar relações funcionais entre o comportamento do indivíduo e seu ambiente, em outras palavras, enfatizar a interação entre as variáveis, em determinado contexto (SKINNER, 2003). Nesse aspecto, ao identificar um problema no comportamento, procura-se entender quais são os reforçadores que o mantêm, para compreender as variáveis envolvidas e, assim, poder atuar com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de comportamentos mais adequados (BOLSONI-SILVA; PERALLIS; NUNES, 2018).

Para refletir sobre o campo das habilidades sociais, é necessária a compreensão de três conceitos sociais fundamentais: desempenho, competência e habilidade. A Figura 1 apresenta a relação entre esses três conceitos, conforme a classificação dos desempenhos sociais proposta por Del Prette e Del Prette (2017b).

Figura 1 – Relação entre Desempenho, Habilidade e Competência Social



Fonte: Del Prette e Del Prette (2017b, p. 14)

No topo da Figura 1, evidencia-se o conceito de desempenho social, que envolve as dimensões pessoal, situacional e cultural.

A dimensão cultural aborda demandas mais amplas dos grupos sociais, como o contexto histórico e a diversidade, comparando uma cultura com outra, enquanto a dimensão situacional se restringe à discriminação do comportamento adequado a um determinado contexto do indivíduo. No caso da dimensão pessoal, o desempenho do indivíduo pode ser analisado por meio das classes molares e moleculares. As classes molares são descritas por sua função, ou seja, a análise das variáveis que podem estar influenciando o comportamento do indivíduo naquele contexto e a probabilidade da emissão e reação deste, em prol da consequência esperada no comportamento do outrem. Por seu turno, as classes moleculares englobam aspectos fisiológicos, anatômicos, comportamentos verbais, não verbais e paralinguísticos (BOLSONI-SILVA, 2002; SARTORI, 2018).

Os comportamentos verbais envolvem fala, palavra e conversação, enquanto os comportamentos não verbais incluem contato visual, gestos, postura corporal, alterações fisiológicas, entre outros. Já os paralinguísticos são entendidos como o tempo de fala, tom, inflexão, timbre da voz, latência, entre outros (CABALLO, 2014; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b).

Em suma, o desempenho social dos comportamentos pode ser classificado entre comportamentos sociais desejáveis e indesejáveis. Ambos os tipos são analisados através dos valores impostos pela cultura e as consequências que recaem sobre o indivíduo que os exerce (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a). Consideram-se comportamentos socialmente desejáveis aqueles promovidos pelo conceito das habilidades sociais, tidos como fator de proteção importante para o desenvolvimento humano, como expressar sentimento assertivamente, solicitar mudança no comportamento do outro, pedir desculpas e admitir erro, fazer e responder perguntas, entre outros (MURTA, 2005). Por outro lado, os comportamentos indesejáveis demonstram alta probabilidade de danificar a relação interpessoal, por abarcar ações não valorizadas na cultura, sendo divididos em ativos (ex. agressão, desrespeito, manipulação, entre outros) e passivos (ex. submissão, omissão, isolamento, entre outros) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a).

Assevera-se, novamente, a necessidade de se estudar a habilidade social do indivíduo, conforme o ambiente em que está inserido e as variáveis que podem estar

presentes no contexto – como faixa etária, gênero, condição econômica, escolarização etc., visto que o comportamento é analisado na sua interação funcional com o ambiente, logo, ele é mutável e extremamente complexo (SKINNER, 2003).

Por fim, enquanto as habilidades são descritas como conjunto de comportamentos que auxiliam o indivíduo em seu desempenho social, no cotidiano, as competências sociais são referidas como uma avaliação do desempenho social do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b). Ou seja, não basta ter as habilidades sociais: analisam-se também sua efetividade e qualidade, em médio ou longo prazo (LEITE-SALGUEIRO; NUNES; CALDAS, 2018; SARTORI, 2018).

Para a avaliação das competências sociais do indivíduo, apontam-se como critérios os seguintes itens: alcançar as metas da interação social (o que depende da demanda do contexto do indivíduo e quais seriam respostas adequadas para aquela interação), manter ou melhorar o autoconceito e a autoestima, conservar ou melhorar a qualidade da relação (através de honestidade, confiança mútua e estimulação positiva), ter equilíbrio nas trocas entre os interlocutores e manter ou ampliar os direitos humanos (ROSIN-PINOLA *et al.*, 2017; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 34).

Após discorrer sobre os conceitos de desempenho, competência e habilidade social, expondo a relação dinâmica entre eles, observam-se cinco requisitos para identificar um comportamento social desempenhado de forma competente: "[...] 1) variabilidade de habilidades sociais; 2) valores de convivência; 3) conhecimentos sobre as normas do ambiente social e da cultura; 4) autoconhecimento; 5) automonitoria." (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017b, p. 24).

Para além desses conceitos, as habilidades sociais podem ser distribuídas em classes e subclasses de comportamentos, tendo em vista as etapas do desenvolvimento e papéis sociais. Ressalta-se que as categorias apresentadas podem sofrer alterações e não são consensuais, na literatura, sendo que tal organização é posta em prol da sua aplicação empírica (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a). Por conseguinte, os autores nomeiam como "Portfólio Geral de Habilidades Sociais" (p. 30) as dez categorias de habilidades:

1. Comunicação: solicitar e fornecer *feedback*, começar e manter uma conversa, fazer e receber elogios etc.
2. Civilidade: pedir desculpas, cumprimentar, solicitar algo com a expressão "por favor", agradecer etc.

3. Fazer e manter amizade: manter contato sem ser invasivo, expressar sentimentos, demonstrar solidariedade diante de desafios etc.
4. Empatia: imaginar-se na perspectiva do outro, escutar, demonstrar compreensão e se dispor a ajudar (se for o caso) etc.
5. Assertivas: manejar críticas, defender seus direitos e de outrem, pedir mudança de comportamento etc.
6. Expressar solidariedade: oferecer ajuda e cooperar, envolver-se em atividades sociais construtivas etc.
7. Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais: trabalhar o autocontrole frente a indícios emocionais, elaborar e propor alternativas de comportamentos referentes a um problema etc.
8. Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo): demonstrar gentileza, estabelecer limites (quando for o caso), expressar afetividade etc.
9. Coordenar grupo: fornecer *feedback*, delegar tarefas, organizar a atividade, solicitar e fornecer explicações etc.
10. Falar em público: cumprimentar, modular comportamento em prol do contexto (ex. tom de voz, olhar ao público) etc.

Evidencia-se, pois, que o trabalho com o desenvolvimento das habilidades sociais é complexo e fundamental para a qualidade de vida do indivíduo, uma vez que essas habilidades influem em todos os contextos da vida do indivíduo e são passíveis de serem aprendidas ou aprimoradas.

CONTEXTO ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA

O ato de estudar as relações sociais é importante, ao ser tomado como a base do apoio social, sendo considerada uma das principais fontes de saúde mental e física para o ser humano (ARGYLE, 1992). Nessa perspectiva, o trabalho com as habilidades sociais na escola é de extrema importância, uma vez que a escola é uma das instâncias sociais do indivíduo, no percurso do seu desenvolvimento (CASALI, 2019).

O desenvolvimento das habilidades sociais mediante as relações efetuadas entre o indivíduo e seu contexto aprimora-se gradualmente, ou seja, inicialmente, entre o indivíduo e seus responsáveis no contexto familiar e, posteriormente, por meio da inserção do indivíduo em outros contextos sociais, como a escola (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

De acordo com Gresham (2005), a escola enfrenta consideráveis desafios frente às dificuldades emocionais, comportamentais e sociais de seus alunos. Por exemplo, o repertório do aluno terá como influência sua aprendizagem nos ambientes por ele frequentados e, consequentemente, suas interações com eles, pois é sabido que a infância é um período crítico para o desenvolvimento das habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

O papel dos pais e professores é destacado como fator importante para adaptação social e rendimento acadêmico dos alunos, relacionando-se às habilidades sociais (CASALI, 2019). A literatura, nesse sentido, ressalta a importância de se trabalhar as habilidades sociais de pais e professores, tendo em vista o seu envolvimento no desenvolvimento humano (CORRÊA, 2008).

Em sua maioria, as intervenções em habilidades sociais, no contexto escolar, são aplicadas por pessoas externas à escola, como pesquisadores e/ou estagiários dos cursos de graduação e pós-graduação, levando uma proposta geral de intervenção em HS, para professores ou alunos de uma determinada sala de aula, conforme demonstrado nos estudos de Falcão *et al.* (2016), Ferreira, Carvalho e Senem (2016), Souza, Soares e Freitas (2018), e Cruz, Patias e Wagner (2020).

Um exemplo de desenvolvimento de HS, no contexto escolar, pode ser consultado no estudo de Ferreira, Carvalho e Senem (2016). Nele, os autores comentam a realização da intervenção em HS em uma escola pública do interior de São Paulo, por meio de um projeto de extensão, tendo 30 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental como participantes, assim como seus respectivos professores. As estagiárias, da área de Psicologia Escolar Educacional, promoveram 10 encontros, com frequência semanal e duração média de 50 minutos, a cada encontro.

Para a elaboração do projeto interventivo, foi implementado um estudo sobre a instituição, entrevistas semiestruturadas com funcionários (administrativo, pedagógico, serviços gerais etc.), acesso ao Projeto Político-Pedagógico e ao Plano de Gestão da escola, além de observações não participantes. Após a aprovação do projeto interventivo em HS pela equipe gestora e professores, realizaram-se os 10 encontros, sendo sete com alunos e três com professores (em horário de reunião de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC). Dentre as temáticas trabalhadas com os alunos, através de vivências e reflexões, os autores apontaram estabelecimento de regras, identificação pessoal, comunicação verbal e não verbal, resolução de problemas, empatia, relações de

poder, planejamento, entre outros aspectos. De seu lado, com os professores, destacaram-se a utilização de vídeos, dinâmicas e reflexões para abordar empatia, comunicação, sensibilização, autoconfiança e autoestima, motivação e perseverança. Por fim, a intervenção resultou na possibilidade dos participantes em refletirem e mudarem comportamentos relacionados a um aperfeiçoamento psicossocial, indicando que o desenvolvimento de habilidades sociais pode contribuir com o contexto escolar.

Considera-se, portanto, a importância do planejamento para a intervenção nesses encontros promotores de habilidades sociais. No exemplo anterior, foi descrito o mapeamento institucional para delimitar as demandas de cada encontro, contudo, para complementar essa exploração inicial com os participantes, sugere-se o emprego de outros recursos, tais como entrevistas, dinâmicas, instrumentos específicos da temática – Inventários de Comportamentos da Infância e Adolescência – *Child Behavior Checklist* (CBCL) e *Teachers Report Form* (TRF) (FALCÃO *et al.*, 2016), Inventário de Habilidades Sociais 2, Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes, Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças, Teste de Habilidades Sociais para Crianças em Situação Escolar, Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários etc [3]. Delimitado a estes instrumentos, ressalta-se que a maioria deles é de uso exclusivo do psicólogo.

Ainda no contexto da relevância de se efetivar uma avaliação inicial do público que participaria dos programas de habilidades sociais (sejam estes nomeados de intervenção, treinos, programas etc.), ressalta-se a importância da identificação dos déficits e excessos comportamentais dos indivíduos. O excesso comportamental faz jus à apresentação de muita frequência de um comportamento de determinado tipo, enquanto o *déficit* se refere à pouca frequência de repertórios comportamentais socialmente habilidosos (MAGRI; BUENO, 2016).

Conforme Del Prette e Del Prette (2013b) e Gresham (2013), os *déficits* podem ser divididos em três categorias: aquisição, desempenho e fluência. O *déficit* de aquisição está associado à falta de habilidade no repertório comportamental do indivíduo, ou, quando esta existe, ele não discrimina o momento adequado para determinado comportamento. O *déficit* de desempenho faz referência à falha no

[3] Informações consultadas no *site* do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), desenvolvido pelo Conselho Federal de Psicologia (2018). Disponível em: https://satepsi.cfp.org.br/. Acesso em: 15 out. 2021.

desempenho da HS relacionado à falta de motivação, e não a uma falha de ausência da HS. O *déficit* de fluência, por fim, pode ser entendido como a ocorrência de habilidade em magnitude inferior ao que o contexto demandava (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013b; GRESHAM, 2013).

O conhecimento prévio do repertório do indivíduo faz-se relevante para acompanhamento no processo, como um ponto de referência, ao se verificar possíveis modificações em seu comportamento e seu progresso. As intervenções podem ser individuais ou grupais e, no contexto educacional como área preventiva, a literatura propõe uma estrutura "[...] de 18 a 20 sessões semanais com duração de duas horas cada." (QUITERIO; NUNES, 2017, p. 18).

Além de essas intervenções promoverem o desenvolvimento interpessoal do indivíduo, tais habilidades podem auxiliá-lo na identificação de relações disfuncionais e formas de reagir frente a estas situações, como, por exemplo, conflitos entre colegas de sala ou formas de se relacionar assertivamente com as autoridades escolares (professores e gestores). Fernandes *et al.* (2018) asseveram que *déficits* em HS podem influenciar o insucesso acadêmico dos alunos, ao dificultar as interações entre colegas e professores.

A literatura também mostra uma correlação positiva entre HS e desempenho acadêmico (CASALI, 2019), o que pode ser explicado pelo *déficit* em habilidades como fazer perguntas, interagir na aula com o professor ou colegas de classe, pedir ou dar *feedback*, falar em público, entre outras.

Destacando-se a diversidade na escola, há diferentes conjuntos de relações, como professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo, gestor-professor e outras várias combinações que não podem ser vistas de forma fragmentada, contudo, como uma rede de interações complexa (FERREIRA; CARVALHO; SENEM, 2016). Delimitadas aos profissionais da educação, algumas habilidades sociais aparentam ser fundamentais para uma interação saudável, no contexto escolar: habilidades sociais assertivas, de expressão do afeto positivo e de comunicação (CHAVES; GALINHA; GONTIJO, 2017). Tais habilidades envolvem comportamentos essenciais dentro da escola, principalmente quando o outro da relação é o aluno.

Um profissional com um considerável repertório social pode evitar situações estressoras, como conflitos no ambiente em que atua, além ser um exemplo para os alunos de práticas efetivas. Segundo já comentado, as HS são passíveis de serem

aprendidas e, mesmo quando não há intencionalidade do ensino direto delas, os indivíduos poderiam aprender por observação – como no caso do aluno aprender comportamentos específicos com seus responsáveis, seja na casa, seja na escola (ROSIN-PINOLA, 2009; CASALI, 2019).

Logo, a escola torna-se um ambiente que influencia a forma de interação dos alunos, sendo o professor da sala o profissional mais influente, pelo contato direto com o aluno. Uma vez que as habilidades sociais não são comumente ensinadas na formação inicial, resta ao professor a influência do seu comportamento social, conforme o seu saber experiencial ou cultural, o qual, segundo Forte *et al.* (2018), é associado ao aprendido na prática profissional e pela sua trajetória de vida.

Por isso, é importante efetivar o trabalho das habilidades sociais para os profissionais da Educação, com prioridade para o professor – buscando evitar relações conflituosas e ofertando, a esses profissionais, formas de interações mais saudáveis, a fim de que não culmine, por exemplo, na Síndrome de *Burnout*[4] (ACHKAR *et al.*, 2016; CHAGAS, 2019).

O estudo de Casali (2019) avaliou um Programa de Habilidades Sociais para pais e professores de crianças escolares, realizado semanalmente em 18 sessões de 75 minutos com os professores e 17 sessões de 90 com os pais. Foram participantes dessa pesquisa oito professores, 30 pais e suas respectivas crianças. Os resultados evidenciaram mudanças no comportamento dos professores (apoio, afetividade, bom humor, assertividade, correção de comportamentos) e das crianças (assertividade, desenvoltura social, escrita). Esse estudo demonstrou que, mesmo quando alvos indiretos da intervenção, as crianças exibiram mudanças evidentes após alteração nos repertórios dos professores.

Corroborando os resultados positivos sobre a eficácia dos programas de habilidades sociais, Souza, Soares e Freitas (2018) relataram uma investigação com o objetivo de avaliar a efetividade de um Treino de Habilidades Sociais (THS) junto a alunos do Ensino Fundamental I, que apresentam contexto de vulnerabilidade social. Participaram 26 alunos de uma escola municipal do Rio de Janeiro. O programa contou com 10 encontros com frequência semanal de duração média de 60 minutos cada, sendo que os participantes foram avaliados na primeira e última sessão, por meio do Inventário

[4] A Síndrome de *Burnout* é caracterizada pela manifestação do estresse crônico e exaustão emocional vinculados ao contexto profissional (DIAS; SILVA, 2020). De acordo com os referidos autores, a Burnout tem aumentado entre os professores.

de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS) – esse Inventário foi proposto por Gresham e Elliot (1990), nos Estados Unidos, tendo sido adaptado para o Brasil pelos pesquisadores Freitas, Bandeira e Del Prette e Del Prette em 2016. Os resultados do estudo apontaram efetiva contribuição do THS para os alunos, referente à promoção do desenvolvimento saudável e prevenção do fracasso escolar.

Nesse cenário, as habilidades sociais no contexto escolar mostram grande utilidade, principalmente para as relações na sala de aula regular, que recebem destaque por conta das práticas educativas do professor. Zanotto (2004) entende como umas das possíveis funções fundamentais do professor a criação de situações que promovam aprendizagem ágil e efetiva do aluno – e, dentre essas situações, evidencia-se até alterações no comportamento do próprio professor.

Moreira, Oliveira e Scacchetti (2016) assinalam que, para planejar situações que promovam o aprendizado, os profissionais devem compreender suas influências, como comportamento, técnicas, ações e atitudes, para estarem aptos a organizar estratégias que valorizem o potencial de cada aluno.

A respeito das práticas educativas, Bolsoni-Silva *et al.* (2013) destacam a escassez de estudos, no contexto escolar, comparado ao âmbito familiar. Os autores ainda distinguem as práticas educativas negativas e positivas. Por práticas negativas, identificam-se comportamentos de punir, gritar, castigar, expulsar o aluno – estas são mais observadas em alunos com problemas de comportamento e meninos, realçando-se que, em geral, as práticas negativas têm propensão de estimular a agressividade nos alunos, ao invés de reduzi-la (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016).

Quanto às práticas educativas positivas, compreendem-se como práticas habilidosas na interação do professor com aluno. Sintetizando o apontado pela literatura, Bolsoni-Silva *et al.* (2013, p. 260-261) ressaltam os seguintes aspectos da prática educativa positiva:

> Além do comunicar-se efetivamente com o aluno (olhar para os alunos, falar, ouvir, iniciar comunicação, buscar aproximação, responder perguntas), outros comportamentos são também importantes, como: a) elogiar e ser afetivo (elogiar, expressar sentimentos positivos, dar feedback positivo a comportamentos esperados e agradecer a elogios, apoiar o aluno apesar do seu erro e encorajá-lo a novas tentativas, ser amistoso com o aluno e demonstrar reciprocidade quando o aluno é afetuoso, promover situações lúdicas); b) fazer e receber críticas, ouvir e expressar opiniões e alterar o próprio comportamento; c) propor situações-problema, estabelecer regras e incentivar seu cumprimento.

De modo a não reduzir o complexo processo educativo a uma explicação tecnicista e fragmentada, no comportamento do professor, têm-se outros fenômenos que atravessam o contexto escolar, embora, muitas vezes, fujam do controle do professor, como as variáveis pessoais, contextuais (familiares, escolares e comunitárias), sociais, econômicas e políticas (FERNANDES *et al.*, 2018), assim como as condições de trabalho – número elevado de alunos, sobrecarga de trabalho, pressão interna e externa, precariedade de recursos, desvalorização salarial, falta de reconhecimento, danos à saúde, entre outras (ESTEVES, 2018).

Contudo, delimitando o objeto de estudo à prática educativa do professor, acredita-se que instrumentalizá-lo para avaliar o impacto do seu comportamento, com o intuito de aprimoramento e automonitoria, pontecializaria sua atuação tanto para os aspectos socioemocionais como acadêmicos em prol dos alunos, porque as competências socioemocionais são influentes para o sucesso escolar (GOMES, 2016).

Sob essa perspectiva, as Habilidades Sociais Educativas (HSE) auxiliam no trabalho docente, por meio das práticas educativas habilidosas (FONSECA, 2012), enfatizando que o campo teórico-prático das habilidades sociais tem mostrado efetividade nos aspectos socioemocionais e acadêmicos (GAVASSO; FERNANDES; ANDRADE, 2016; GOMES, 2016; CASALI, 2019; CHAGAS, 2019).

EXPLORANDO O CONCEITO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

Dentro do corpo teórico das HS, evidenciam-se as Habilidades Sociais Educativas (HSE) que são caracterizadas por classes e subclasses de comportamentos sociais perpetradas por um agente educativo – pais, professores, demais responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento de outro, em um contexto formal ou informal (GUERRA, 2017). Essas habilidades apresentam intencionalidade em seu desempenho pelo agente educativo, tendo como finalidade "[...] promover condições para o desenvolvimento e/ou fortalecimento de padrões comportamentais mais efetivos do educando para atuar frente às diversas demandas com as quais se depara", podendo ser tanto para fins acadêmicos como para comportamentos socialmente habilidosos em uma interação social (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, p. 46; cf. CASALI, 2019).

Inicialmente, as HSE foram estudadas em conjunto com as habilidades sociais voltadas para práticas educativas entre pais e filhos, culminando no sistema de

habilidades sociais educativas parentais[5] que abrangia estabelecimento de limites, comunicação e expressão de opiniões e sentimentos (BOAS; BOLSONI-SILVA, 2010; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010; VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018). Dirigidas ao trabalho docente, as HSE compreendem comportamentos capazes de facilitar os processos de ensino e aprendizagem, além de contribuir na interação entre professor e alunos (COGNETTI; BOLSONI-SILVA, 2019).

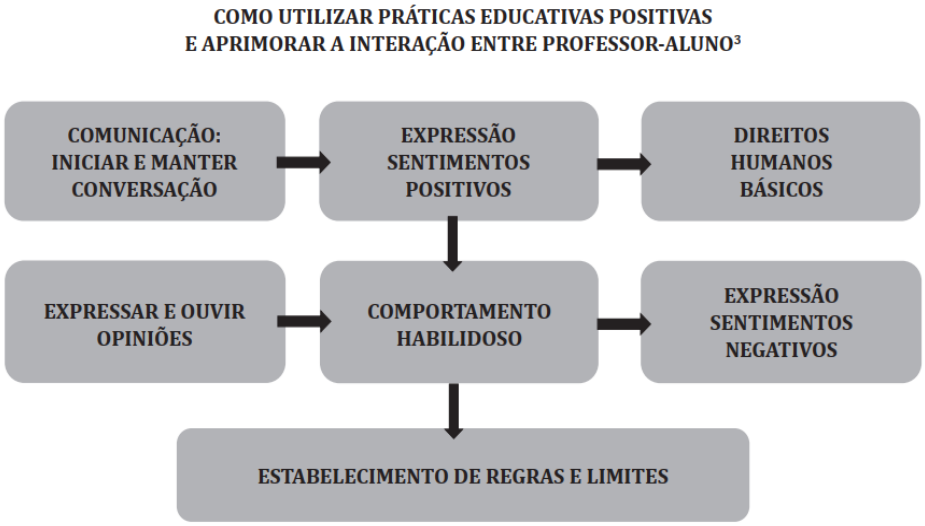
A literatura revela mais de uma definição e conjunto de comportamentos para as HSE, destacando-se aqui dois vieses, representados predominantemente pelos autores Del Prette e Del Prette (2001) e pela autora Bolsoni-Silva, em colaboração com outros nomes, como Mariano (2014), Loureiro e Marturano (2016, 2018) e Cognetti (2019).

De acordo com Bolsoni-Silva, evidencia-se o conceito de práticas educativas, podendo ser classificadas como habilidades sociais educativas (práticas positivas e/ou habilidosas) ou práticas educativas negativas (não habilidosas). As práticas negativas são consideradas por meio dos comportamentos que estimulem a agressividade ao outro, como gritar, punir e/ou expulsar o aluno, enquanto as HSE podem ser observadas em comportamentos, como elogiar, orientar, iniciar e manter conversas (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016).

As HSE, no referencial de Bolsoni-Silva e Mariano (2014), seriam definidas a partir de três eixos de observação – comunicação, expressão de afeto e estabelecimento de limites. A interação desses eixos e suas ramificações podem ser observadas na Figura 2, correspondente a um excerto retirado da Cartilha Informativa sobre Habilidades Sociais Educativas para Professores, proposta por Cognetti e Bolsoni-Silva (2019).

[5] Sugestão de leitura sobre as práticas educativas parentais abordadas no contexto familiar:
BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; SILVEIRA, F. F. Orientação para pais e mães – Cartilha Informativa. São Carlos-SP: Suprema, 2006, 57p.

Figura 2 – Os três eixos das HSE e suas ramificações



Fonte: Cognetti e Bolsoni-Silva (2019, p. 10).

No material indicado, as autoras reúnem orientações e reflexões para cada eixo indicado na Figura 2, levando em conta a interação entre professor e aluno na sala de aula. A análise do comportamento do aluno teria como contrapontos conceituais as habilidades sociais e problemas de comportamento. Os problemas de comportamento podem ser compreendidos em externalizantes (ex. agressividade, desobediência, mentira etc.) ou internalizantes (ex. isolamento social, tristeza, choro excessivo etc.) e estariam ocorrendo por um provável indicador de *déficit* em habilidades sociais (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016).

Já para Del Prette e Del Prette (2001), as HSE eram habilidades componentes do conjunto "habilidades sociais de trabalho", que incluía certos comportamentos, como coordenar grupos, tomar decisões, mediar conflitos, resolver problemas, falar em público, assim como as habilidades sociais educativas. Contudo, os mesmos autores dividiram esses componentes e os colocaram como novos conjuntos dentro das classes de HS. Apesar da decomposição dos componentes, reitera-se a importância das habilidades sociais de trabalho, no repertório do professor.

Atualmente, as HSE não são apontadas diretamente nas classes ou subclasses de HS, mas vistas no âmbito dos papéis sociais, separadas das habilidades sociais acadêmicas (voltadas para o aluno) e profissionais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a). Portanto, as habilidades sociais educativas dos professores, para esses autores, compreendem os seguintes comportamentos:

> Planejar, estruturar e apresentar atividade interativa (expor objetivos e metas para atividades, selecionar e disponibilizar materiais, expor conteúdos); conduzir atividade interativa (expor, explicar e avaliar de forma dialogada); avaliar atividade e desempenhos específicos (pedir e dar feedbacks, individualmente e à classe, aprovar, elogiar comportamentos, corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva); cultivar afetividade e participação dos alunos, demonstrar apoio, bom humor, atender a pedidos para conversa em particular, incentivar e mediar a participação de outros (pais, por exemplo) nas atividades com os alunos. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a, p. 71).

No que concerne ao ensino formal entre professor e aluno, Argyle foi o primeiro a estudar, em 1980, por meio do conceito de "tarefa educativa", destacando três classes relacionadas ao ofício do ensino: "[...] suscitar a motivação, manter a disciplina e transmitir informações, conhecimentos ou habilidades" (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 520). Desse referencial teórico, o Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) iniciou seu processo de elaboração, contando com os resultados de pesquisas empíricas e da análise de produções científicas da temática.

O SHSE, tendo como foco as práticas educativas em sala de aula, é composto por quatro classes, subdivididas em 32 subclasses, as quais podem ser identificadas pelo agente educativo ou por um observador (TUCCI, 2011). As quatro classes mais amplas são compostas pelas habilidades de estabelecer contextos interativos potencialmente educativos, transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais, estabelecer limites e disciplinas e monitorar positivamente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). O Quadro 1 expõe os conceitos gerais de cada classe.

Quadro 1 – Conceitos gerais referentes às classes do SHSE

CLASSES	CONCEITO	EXEMPLOS
Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	"[...] requeridas para identificar e organizar o contexto educativo e utilizá-lo construtivamente na interação com o educando." (p. 523).	Organizar os alunos em grupos para realizar uma atividade interativa.
Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais	"[...] não deve ser compreendida como um discurso informativo, mas como exposição dialogada sobre as habilidades sociais necessárias para interações harmoniosas e produtivas. O interesse maior é o de enfatizar alguns desempenhos (desejáveis ou indesejáveis) mostrando suas conseqüências prováveis ou imediatamente." (p. 524).	Destacar modelo de comportamento desejado apresentado pelo colega ou pelo próprio agente educativo.
Estabelecer limites e disciplina	"[...] agente educativo pode e deve estabelecer com a criança ou com o grupo as normas de funcionamento das atividades." (p. 525).	Quando o aluno estiver muito agitado, pedir mudança de comportamento.
Monitorar Positivamente	"[...] vai além da busca de informações sobre o que o educando está fazendo, onde e com quem. A monitoria positiva refere-se à manutenção de um canal de comunicação direta, por meio da observação e do diálogo, e indireta, por meio de informantes ou outros recursos, que permitem ao agente educativo zelar pela segurança e condições favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança no cotidiano." (p. 527).	Apontar análise do próprio comportamento (autoavaliação).

Fonte: Elaborado pela autora, com base no estudo de Del Prette e Del Prette (2008).

Ao definir as HSE através de classes e subclasses, é possível observar diretamente os comportamentos referentes às habilidades educativas, tendo como norteador para essa observação específica as subclasses. Dando margem para uma observação sistemática dos comportamentos do educador, têm-se como respaldo, as subclasses da HSE, definindo quais comportamentos entrariam em cada uma das quatro classes mais amplas, segundo se demonstra na Figura 3.

Figura 3 – Classes e Subclasses de Habilidades Sociais Educativas

1. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	3. Estabelecer limites e disciplina
1. Arranjar ambiente físico	16. Descrever/analisar comportamentos desejáveis
2. Organizar materiais	17. Descrever/analisar comportamentos indesejáveis
3. Alterar distância/proximidade	18. Negociar regras
4. Mediar interações	19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas
2. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais	20. Pedir mudança de comportamento
5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio	21. Interromper comportamento
6. Parafrasear	4. Monitorar positivamente
7. Apresentar objetivos	22. Manifestar atenção a relato
8. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e conseqüência	23. Solicitar informações
	24. Expressar concordância
9. Apresentar informação	25. Apresentar feedback positivo
10. Apresentar modelo	26. Elogiar
11. Resumir comportamentos emitidos	27. Incentivar
12. Explorar recurso lúdico-educativo	28. Demonstrar empatia
13. Apresentar instruções	29. Remover evento aversivo
14. Apresentar dicas	30. Estabelece seqüência de atividade (Premack)
15. Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema	31. Expressar discordância/reprovação
	32. Promover a auto-avaliação

Fonte: Del Prette e Del Prette (2008, p. 522).

Essas classes e subclasses podem ser compreendidas em dois níveis de análise, conforme a dimensão comportamental: os componentes molares e os componentes moleculares. De acordo com Del Prette (1998), os componentes molares são as classes funcionais mais amplas, atinentes ao comportamento do indivíduo, enquanto os componentes moleculares são definidos pela forma do comportamento, ou seja, a topografia das ações. A análise dos componentes moleculares é entendida conforme sua funcionalidade, por conta das características do desempenho. Em outras palavras, as classes do SHSE seriam os componentes molares, enquanto as subclasses, os componentes moleculares.

Para elucidar esses conceitos envolvendo as HSE, apresenta-se a seguir o estudo de Mariano e Bolsoni-Silva (2018), o qual teve como objetivo identificar associações e predições entre variáveis de habilidades sociais educativas, práticas educativas negativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis de alunos diferenciados pela escolaridade (pré-escola ou escola), indicadores de problemas de comportamento (clínico ou não) e gênero (meninas ou meninos). Participaram 283

alunos e seus respectivos professores de escolas públicas do Estado de São Paulo, consistindo a coleta de dados na aplicação de três instrumentos: i) Formulário de Relatório do Professor – TRF (ACHENBACH, 1991), ii) Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Professores (RE-HSE-Pr) – adaptado por Mariano (2011), do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Pais (RE-HSE-P) (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016) e iii) Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas – versão para professores (QRSH-Pr) (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2009). Os resultados apontaram associações positivas entre práticas educativas positivas (HSE) e habilidades sociais infantis, assim como práticas negativas e problemas de comportamento.

Retomando os dois vieses propostos por Del Prette e Del Prette e Bolsoni-Silva com colegas pesquisadores, enfatiza-se que, enquanto Bolsoni-Silva e Mariano (2014) ou Cognetti e Bolsoni-Silva (2019) destacam três eixos e comportamentos correlatos, voltados para práticas educativas do professor – indicados na Figura 2, Del Prette e Del Prette (2008) contemplam quatro categorias para as habilidades sociais educativas, ilustradas na Figura 3.

De maneira geral, as divergências dos autores Bolsoni-Silva e Del Prette e Del Prette, perante o fenômeno estudado, podem destoar na identificação e/ou nomeação dos conceitos como "problemas de comportamento" ou "*déficits* comportamentais", respectivamente, assim como pelo construto principal "práticas educativas habilidosas" ou "habilidades sociais educativas", além das delimitações de suas compreensões refletidas também nos instrumentos desenvolvidos por cada um, como o Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores (IHSE-Prof) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019 *apud* ALHO, 2020)[6] e o Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores (RE-HSE-Pr) (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2018).

O IHSE-Prof, de Del Prette e Del Prette, é um inventário de autorrelato, composto por itens que descrevem os comportamentos do professor, na interação com os alunos, respondidos pelo professor, por meio de uma escala *Likert* – variando de "nunca" ou "quase nunca" (0 pontos) a "sempre" ou "quase sempre" (4 pontos). A atual estrutura do instrumento apresenta três fatores: (F1) suporte socioemocional, com 12

[6] O relatório original do IHSE-Prof não se encontra publicado, até o momento, estando disponível apenas com os autores, constando sua divulgação parcial em alguns estudos como "dados psicométricos preliminares", como informado na dissertação de Alho (2020) e, apenas "dados psicométricos", no artigo publicado por Ponti, Moraes e Del Prette (2020).

itens; (F2) disciplina indutiva, com 15 itens, e (F3) mediação aprendizagem/desenvolvimento, com 18 itens. Na análise desse material, os dados são tabulados e convertidos em escores, para comparação com dados normativos (2019 *apud* ALHO, 2020).

O RE-HSE-Pr, desenvolvido por Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2018), tem por objetivo avaliar as interações sociais estabelecidas entre professores e alunos, através da caracterização e levantamento de indicadores de comportamentos em crianças de idade pré-escolar (1 a 6 anos) e escolar (de 5 a 12 anos), tendo o professor por informante, nas seguintes categorias: habilidades sociais educativas, práticas negativas, contexto, problemas de comportamento e habilidades sociais. A aplicação desse instrumento é de uso exclusivo do psicólogo e, por se tratar de uma entrevista clínica com perguntas-guias, sua aplicação é feita de forma individual, demorando em média 60 minutos, conforme as respostas do professor. A composição desse material inclui um manual, 25 cadernos de aplicação e pasta para acomodar o material.

Dentre as especificidades dos instrumentos citados, evidencia-se que, no IHSE-Prof, o instrumento avalia a relação do professor-informante com um grupo de alunos, enquanto, no RE-HSE-Pr, avalia-se a relação do professor-entrevistado com respeito a um aluno específico.

Apesar das especificidades e convergências conceituais discutidas, consideram-se, neste estudo, aproximações entre os conceitos de práticas educativas habilidosas (positivas) e habilidades sociais educativas, culminando em comportamentos do professor, como iniciar e manter conversação, expressar e acolher sentimentos positivos e negativos, estabelecer regras e limites, mediar interações no contexto educativo, desenvolver suas habilidades sociais para interagir, no âmbito profissional (em contato direto e/ou indireto com colegas, alunos, pais e/ou responsáveis etc.), entre outros.

O olhar para esses comportamentos habilidosos deve ser de forma contextualizada e não como um protocolo a ser seguido sem um pensamento crítico, como esperado de um professor transformador (HENRIQUE, 2017; LESSA, 2017). Apresentar essa afirmação nos induz a retomar o conceito de análise funcional do comportamento.

Para a identificação dos comportamentos, Matos (1999 *apud* MANOLIO, 2009, p. 102) sugere os seguintes passos para realizar a análise funcional:

> (1) Identificar o comportamento ou comportamentos de interesse; (2) identificar e descrever o efeito comportamental (frequência, duração e intensidade) e (3) descrever a situação antecedente e a situação consequente ao comportamento de interesse e analisar as conseqüências.

Isto significa identificar e estabelecer hipóteses acerca da razão pela qual o comportamento observado se mantém, quais são as variáveis que estão influenciando para que ele ocorra e, ao ser emitido no contexto, que tipo de reforçadores ele recebe. Ao estabelecer essa análise, o professor pode considerar o impacto do seu comportamento sobre os alunos e pensar em como alcançar o efeito desejado (MANOLIO, 2009).

Moreira, Oliveira e Scacchetti (2016) apontam que, por vezes, os professores têm domínio teórico sobre as atividades a serem efetuadas, diversas técnicas e métodos para sua apresentação, mas não têm habilidade para executá-las. Esse problema poderia ser evitado ou amenizado, com a observância das classes expostas no SHSE, propondo uma reflexão sobre as práticas educativas que tal situação exigiria do profissional, capacitando-o com antecedência para imprevistos, os quais, com frequência, ocorrem na sala de aula.

Por tratar-se de habilidades associadas ao processo de ensino e aprendizagem, as habilidades sociais educativas são essenciais ao trabalho do professor, em sala de aula. A proposta desse campo teórico vai de acordo com as modificações necessárias quanto à forma de atuação tanto do professor quanto do aluno, em sala de aula. Rosin-Pinola (2009) destaca a importância de a relação professor-aluno ser permeada de diálogos com o docente, ocupando o lugar de mediador do conhecimento, ao invés de uma interação pautada no autoritarismo, como na metodologia tradicional.

Corroborando a valorização do diálogo entre professor e aluno, Skinner (1995) relata que a escola antigamente significava “descanso” ou “lazer”, ou o que se realizava durante o momento de lazer – que era conversar. Logo, a escola passou a ser definida como o ambiente no qual ocorriam as conversas e, posteriormente, com a formalização desse contexto, ela era compreendida como o local para aulas e discussões.

Atualmente, a diversidade de alunos na sala de aula comum demanda do professor uma prática educativa bem planejada, levando-se em conta a ampla heterogeneidade e a quantidade desses alunos, em sala. É importante analisar aqui os benefícios de discriminar as práticas educativas para o professor, não como mais um modo de avaliar seu desempenho em sala de aula, mas com a finalidade de auxiliar os

profissionais nesse campo. O sistema de habilidades sociais educativas pode ser útil para que o professor aperfeiçoe seu repertório comportamental, quanto ao manejo didático em sala de aula, facilitando seu uso e identificação para comportamentos mais habilidosos na interação com os alunos (TUCCI, 2011).

Acredita-se que o desenvolvimento do repertório comportamental do professor, desde o planejamento da aula até a execução em sala, é fundamental para mudanças na prática educativa. O desempenho das HSE permitiria ao professor condições mais funcionais de manejar as interações com os alunos, tanto no âmbito acadêmico como socioemocional (ROSIN-PINOLA *et al.*, 2017). Quanto ao repertório comportamental do professor, indica-se que quanto mais socialmente habilidoso, melhor será sua desenvoltura junto aos seus alunos, porque terá mais efetividade para promover a comunicação entre o grupo e representar um exemplo direto de bom desempenho social (ALMEIDA *et al.*, 2017).

Apesar da impossibilidade de realizar um planejamento com precisão para o controle das reações em sala de aula, o SHSE (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, MANOLIO, 2009) destaca as classes e subclasses de comportamentos, as quais, por meio da análise funcional, podem auxiliar como norteador na intencionalidade do contexto almejado, culminando no aumento da probabilidade do desempenho positivo, quer nas relações sociais, quer no desempenho acadêmico, com a generalização desses comportamentos habilidosos socialmente para outros ambientes (ROSIN-PINOLA, 2009; TUCCI, 2011). Em outros termos, desenvolver as HSE como um instrumento, com fins de orientação e reflexão, poderia auxiliar a emissão de práticas educativas mais efetivas e reduzir práticas negativas, potencializando o rendimento acadêmico e diminuindo consideravelmente conflitos na sala de aula, como problemas de comportamento, de sorte a proporcionar ao docente um ambiente favorável para que o processo de ensino e aprendizagem flua melhor, conforme as interações sociais entre professor e aluno (BAKER; GRANT; MORLOCK, 2008; BOLSONI-SILVA; MARIANO, 2014).

AMOSTRA DE ESTUDOS EMPÍRICOS REFERENTES ÀS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

Após esse percurso conceitual e exploratório das HSE, buscaram-se estudos empíricos que trabalhassem exclusivamente com as habilidades sociais educativas de

professores, destacando-se a seguinte amostra nacional composta por nove estudos: Manolio (2009), Rosin-Pinola (2009), Tucci (2011), Henrique (2017), Carneiro (2018), Santos (2018), Chagas (2019), Cognetti (2021) e Quitério *et al.* (2021). O Quadro 2 focaliza a temática e a metodologia desses estudos, selecionados no Catálogo de Teses e Dissertação do portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo como critério a revisão de literatura narrativa, a qual se baseia em uma seleção arbitrária a fim de explorar determinada temática, sem delimitar o período de busca (COZBY, 2003).

Para complementar a pesquisa, efetuou-se uma busca por estudos empíricos internacionais, com os seguintes descritores, em português e inglês: habilidades sociais educativas (*educational social skills*), habilidades sociais de professores (*teacher social skills*) e práticas educativas de professores (*teacher educational practices*). A busca ocorreu em diversos locais *on-line*, tais como: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), portal de Periódicos CAPES, *Google* Acadêmico e repositórios de uma amostra de universidades nacionais e internacionais, sem delimitação por período. Encontraram-se certas temáticas, como treinamento social e emocional em escolas suecas (KIMBER; SANDELL; BREMBER, 2008), relacionamento entre professores e alunos, por meio do estudo do NICHD – *National Institute of Child Health and Human Development* –, sobre cuidados na primeira infância e desenvolvimento juvenil (O'CONNOR; DEARING; COLLINS, 2011) e implementação de interações positivas, através de um currículo de aprendizagem socioemocional (BARKER, 2015). Todavia, como estes não eram o conceito focal desta pesquisa, os estudos citados não foram adicionados ao Quadro 2. Os outros trabalhos encontrados também se enquadravam nesse critério de exclusão, portanto, considera-se que não foi encontrada literatura internacional voltada especificamente para a delimitação procurada no escopo deste trabalho, com o aporte conceitual e prático de fontes semelhantes, mas apenas construtos correlatos.

Tendo dito isto, faz-se relevante destacar para contextualização histórica o início do treino em habilidades sociais para professores, proposto pelo Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP), no Brasil. Este teve como objetivo promover a competência interpessoal dos professores, voltada para as habilidades sociocognitivas e habilidades específicas requeridas em sala de aula (DEL PRETTE, 1998). O autor ainda descreve que as intervenções duraram dois meses (12

sessões de 90 minutos, em grupo), expondo-se, a seguir a descrição da estrutura geral das sessões:

> A estrutura de cada sessão incluía: a) Uma fase inicial de "aquecimento", com jogos e exercícios interpessoais de promoção de habilidades básicas, além de avaliação de aquisições e generalizações para a sala de aula; b) Uma parte central de exposição e discussão conceitual de temas relacionados às áreas de habilidades sociais, desenvolvimento interpessoal, interações sociais de sala de aula, construção social de conhecimento, ensino, aprendizagem etc., além da promoção de habilidades mais complexas; c) Uma parte final de descontração e coesão de grupo, com exercícios vivenciais variados de desenvolvimento da sensibilidade e empatia, além da atribuição de tarefas e avaliação da sessão. A partir das sessões intermediárias, foram introduzidas atividades de *videofeedback*, onde os professores eram solicitados a analisar e destacar aspectos positivos de trechos de filmagens de sala de aula referentes ao próprio desempenho e desempenho dos colegas em sala de aula. (p.14).

O PRODIP, no entanto, é um programa de ampla aplicação do treino em habilidades sociais, podendo ser empregado nos contextos de trabalho, educação, saúde, clínica e outros. Bandeira, Del Prette e Del Prette (2006) fazem referência ao treinamento de habilidades interpessoais para o trabalho e atuação profissional, visto o enriquecimento do repertório de habilidades sociais dos participantes. Pelo fato de o programa não ser uma atividade exclusiva para intervenção das habilidades sociais com professores e/ou aplicada ao contexto escolar, o PRODIP não foi incluído no Quadro 2 como um estudo empírico nacional direcionado às habilidades sociais educativas.

Atualmente, o Programa é divulgado por meio da coordenação do Grupo de Pesquisa "Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS)",[7] cujos coordenadores são os professores e pesquisadores Zilda A. P. Del Prette e Almir Del Prette, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019).

[7] Disponível em: http://www.rihs.ufscar.br/. Acesso em: 15 abr. 2021.

Quadro 2: Estudos Empíricos Nacionais sobre Habilidades Sociais Educativas (n = 9)

	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
MANOLIO (2009)	Verificar, em uma amostra ampliada, com base no Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008), quais classes e subclasses os professores apresentam com maior e menor frequência, na interação com seus alunos e nas demandas observadas; caracterizar possíveis padrões de comportamentos dos professores, na interação com seus alunos e verificar a influência de características sociodemográficas na emissão desses padrões; analisar, em uma amostra ampliada, a partir do sistema de Habilidades Sociais Educativas (HSE), a frequência e a qualidade da interação estabelecida entre professores e alunos que exibem baixo desempenho acadêmico e aqueles que apresentam bom desempenho acadêmico.	Participaram 22 professores do Ensino Fundamental I em interação com seus alunos, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Como instrumentos, foram utilizados: protocolo de caracterização dos professores; instrumento de avaliação socioeconômica, protocolo de avaliação para o professor, ficha de localização do aluno em sala de aula, SHSE. A interação foi filmada e analisada, por meio de observação sistemática, com a frequência dos comportamentos anotadas no protocolo de registro de frequência do SHSE. Para a análise estatística dos dados, foram realizados testes descritivos e inferenciais.	Apresentam-se pouca flexibilidade e variabilidade de comportamentos pelos professores; o comportamento dos professores não estava sob controle das características dos aspectos observados; a emissão de alguns comportamentos apontados pela HSE foram influenciados por certas características, como idade, curso superior e série; observou-se que professores reagem mais positivamente às respostas dos alunos com bom desempenho acadêmico do que com os alunos com baixo desempenho.
ROSIN-PINOLA (2009)	Desenvolver e aplicar um Programa de Habilidades Sociais Educativas (PHSE) com professores de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no sistema regular de ensino, visando a (a) aprimorar o repertório de habilidades sociais educativas dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais; (b) promover, por meio da atuação dos professores, habilidades sociais dos alunos com necessidades educacionais especiais.	Participaram três díades professora-aluno – duas professoras e três alunos, com necessidades especiais dentro da sala de aula regular. O repertório das professoras foi avaliado por filmagens e diário de campo, enquanto o repertório dos alunos foi avaliado pelo Sistema de Avaliação do Repertório Social (SSRS-BR), filmagens e produtos acadêmicos. O programa contou com 20 encontros de uma hora e meia cada, durante sete meses. A análise de dados foi analisada quantitativamente (Método JT) e qualitativamente (descrição das filmagens e registros do diário de campo).	O programa evidenciou efeitos diretos em seus objetivos, como aquisição, aperfeiçoamento e funcionalidade do repertório de HSE das professoras, além do impacto indireto sobre o repertório dos alunos, através da redução de problemas de comportamento e mudanças positivas.

TUCCI (2011)	Avaliar quais são as Classes e Subclasses de Habilidades Sociais Educativas (HSE) que os professores com ou sem alunos necessidades educacionais especiais consideram mais importantes.	Participaram 60 professores do Ensino Fundamental I e II de escolas particulares do interior do Estado de São Paulo. Eles responderam a um protocolo de caracterização e um Questionário sobre HSE – avaliando a importância atribuída a cada uma das subclasses de HSE, para seu desempenho na atuação com alunos sem ou com Necessidades Educacionais Especiais.	A Classe "monitorar positivamente" foi indicada como a mais importante dentre todas, pelos professores. Ao realizar a divisão dos professores entre quem tem, já teve ou não tem alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), quem tem ou teve destacou a Classe "estabelecer limites e disciplina", enfatizando dessa Classe as Subclasses "descrever e justificar comportamentos indesejáveis" e "pedir mudança de comportamento". Ainda sobre os professores que possuem alunos com NEE, as Subclasses consideradas mais importantes foram: organizar materiais; mediar interações; apresentar objetivos; estabelecer relações entre antecedente, comportamento e consequente; chamar a atenção para normas pré-estabelecidas; elogiar e incentivar. Por sua vez, as Subclasses com menor importância foram: arranjar ambiente físico; parafrasear; resumir comportamentos emitidos; interromper comportamento; solicitar informações e expressar concordância.
HENRIQUE (2017)	Caracterizar o repertório de habilidades sociais educativas de professores de ensino fundamental e relacionar os dados sociodemográficos.	Participaram 42 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das cidades de Bauru e Agudos (Estado de São Paulo). Para coleta de dados, usou-se o Inventário de Habilidades Sociais Educativas – versão Professor (IHSE-Prof), com uma pergunta, em anexo, referente ao conhecimento do conceito de HSE.	Após questionamento sobre HSE, não foi identificado nenhum conhecimento sobre o conceito, pelos professores. Demonstrou-se também que 50% dos professores têm interesse pelo aperfeiçoamento profissional e, através do questionário, pôde-se perceber que ainda vigora a concepção de que aula boa é quando os alunos estão em silêncio.
CARNEIRO (2018)	Investigar o repertório de habilidades sociais de um grupo de professores do ensino médio antes e depois de uma intervenção parte de um projeto de sensibilização que visava ressaltar a importância das habilidades sociais nas	Participaram um grupo de 6 professores do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal. A intervenção se deu em seis encontros, composto por "exposição de filmes, documentários, dinâmica em grupo, diálogos, metáforas, jogos e aplicação de	Os resultados apontaram mudanças no comportamento do professor e na relação deste com os alunos, por meio de um treinamento em habilidades sociais. Destaca-se, portanto, esse campo como relevante para a educação

	relações interpessoais professor-aluno.	inventário" (p. 54). Dentre as intervenções promovidas, destacam-se as habilidades educativas, reestruturação cognitiva, soluções de problemas, apresentar *feedback*, etc.	continuada de professores, com fins de aprimorar a prática da docência e minimizar confrontos.
SANTOS (2018)	Examinar: (a) as evidências de validade do Inventário de HSE do professor universitário – versão aluno (IHSE-PU-Aluno) baseadas na estrutura interna e na relação com a variável critério satisfação; (b) a relação entre a avaliação que o professor e aluno fazem do repertório de HSE do docente; e (c) as diferenças no nível de HSE atribuído ao professor, em função das características da amostra.	Participaram 1406 alunos e 16 professores universitários, de diferentes regiões do Brasil. Os instrumentos utilizados foram: Inventário de HS para Professores Universitários – versão Aluno (IHSE-PU-Aluno) e Inventário de HS para Professores Universitários – versão Professor (IHSE-PU-Prof).	Os dados informam que as habilidades sociais educativas dos professores interferem positivamente no nível de satisfação do aluno com a atuação docente, além de que existem discrepâncias entre a percepção dos professores com a dos alunos.
CHAGAS (2019)	Identificar situações de estresse vivenciadas por docentes, a fim de promover, por intermédio de um Programa de Habilidades Sociais e Educativas, as relações interpessoais positivas entre alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental.	Participaram 45 professores que lecionavam do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Foi ofertada uma palestra para sua apresentação e, em seguida, implementou-se o programa. Os participantes foram divididos em dois grupos (grupo de intervenção e grupo-controle) para a participação dos 10 encontros. Na avaliação final, adotaram-se os instrumentos: Inventário de HS, Inventário de HSE – versão professor, Escala de Percepção de Estressores Ocupacionais dos Professores, Escala de Autoeficácia Docente.	Os resultados, após o programa, apontaram que o desenvolvimento do repertório de habilidades sociais e educativas dos professores melhorou a qualidade da relação com os alunos e também aumentou as crenças de autoeficácia docente.
COGNÉTTI (2021)	Descrever os efeitos de um Programa de Intervenção em Habilidades Sociais Educativas, denominado de Promove-Professores, com professores do Ensino Fundamental I.	Participaram 8 professores atuantes no Ensino Fundamental I, de uma cidade no norte do interior paulista, assim como 13 pais e/ou responsáveis legais pelas crianças indicadas pelos professores – sendo que o estudo teve Grupo Experimental e Grupo Controle. Foram utilizados com os professores os instrumentos: *Checklist*-Pr, TRF-Pr, SDQ-Pr, QRSH-Pr, ISB, BDI, BAI e filmagens das sessões de intervenção Promove-Professores – que foram aplicadas em 8 encontros. Com os pais, foram utilizados o QRSH-Pais e *Checklist*-Pais.	Os resultados, relacionados aos professores, informam o aumento no repertório de habilidades sociais educativas a e redução de práticas negativas. Também foi possível perceber, tanto pelos professores como pelos pais, a diminuição nos problemas de comportamento infantil.

QUITÉRIO ET AL. (2021).	Avaliar os efeitos de um Programa de Promoção de Habilidades Sociais com foco na inclusão.	Participaram 10 graduandas do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados foram: Questionário diagnóstico, Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette, 2001) e Diário de campo. O Programa teve a duração de 44 horas, equivalente a 22 encontros de duas horas, cada.	Os resultados apontam que o desenvolvimento de programas em habilidades sociais é útil para minimizar fatores de risco e aprimorar fatores de proteção ao desenvolvimento humano. Sobre as práticas educativas, reflete-se sobre como as graduandas direcionavam as dificuldades como responsabilidade dos alunos ou a falta de recursos, sendo desenvolvido, portanto, estratégias que mudassem essas percepções e trabalhassem a inserção comunicativa e social.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme apresentado no Quadro 2, a maioria dos estudos foi aplicada em sala de aula regular da Educação Básica, tendo como única exceção o trabalho de Santos (2018), o qual coletou seus dados junto a professores e alunos universitários.

Os estudos de Rosin-Pinola (2009), Chagas (2019) e Cognetti (2021) promoveram uma intervenção das HSE com os professores. O primeiro denominou sua intervenção Programa de Habilidades Sociais Educativas (PHSE), sendo aplicado em 20 encontros, com duração de 90 minutos por semana. Já o estudo de Chagas (2019) foi nomeado como Programa de Habilidades Sociais e Educativas (PHS&E) e ocorreu semanalmente, sendo composto por 10 encontros, com duração média de 2 horas cada. Por fim, o estudo de Cognetti (2021) utilizou-se do termo Promove-Professores, sendo uma intervenção composta por oito encontros, com duração de 60 a 90 minutos, por encontro.

Os resultados desses estudos empíricos apontam a eficácia na identificação do repertório comportamental do professor perante a sala de aula regular e a necessidade de aplicar programas de intervenção em habilidades interpessoais, para esses profissionais (MANOLIO, 2009). Henrique (2017) ressalta que, na formação docente, inicial e/ou continuada, não é divulgado o campo teórico e prático das Habilidades Sociais, muito menos das especificidades da HSE, portanto, seu pensamento converge com o de Manolio (2009), sobre a necessidade do treino para os professores, priorizando as habilidades que envolvam as atividades de reprovar, restringir e corrigir comportamentos.

Corroborando a importância de formar professores, nesse campo, o estudo de Oliveira e Loureiro (2019) relata que os professores demonstraram mais dificuldades no manejo com os alunos do Ensino Fundamental do que com a Educação Infantil, tendo como hipótese que, no contexto da Educação Infantil, o ambiente é mais lúdico, enquanto, no Ensino Fundamental, exige-se mais responsabilidade, autonomia e disciplina dos alunos, o que demanda ao professor habilidades de “estabelecer limites e disciplina” em sala de aula – em alguns casos, pode haver estranhamento por parte dos alunos e problemas de comportamento, até que o mesmo se adapte ou o professor mude sua abordagem.

O estudo de Chagas (2019) evidencia que as intervenções se mostraram efetivas, tanto para ampliar o repertório comportamental voltado para o desenvolvimento interpessoal como para melhorar a qualidade de vida desse profissional, ao promover um conceito mais positivo sobre sua atuação em sala de aula e na relação com o outro,

complementando com o exposto por Carneiro (2018) ao apontar a relevância do treino em habilidades sociais como ferramenta para auxiliar a mediação da convivência em sala de aula, com fins de amenizar conflitos.

Quanto ao aluno, Rosin-Pinola (2009) apresenta os impactos por que esse público passa, mesmo quando não é alvo direto da intervenção. Em seu estudo, a autora aponta o professor como mediador e, nesse caso, intermediário entre o conhecimento e o aluno. A intervenção aplicada com os professores aparentou contribuir no processo de ensino e aprendizagem por meio da aquisição e aperfeiçoamento do repertório das professoras, relacionando as HSE do professor com as práticas pedagógicas.

É relevante destacar que as perspectivas dos professores e alunos podem divergir, quanto ao desempenho do professor, sinalizando que, apesar de a relação do docente com o aluno estar em patamares diferentes, o professor pode se valer do *feedback* da sala, como avaliação de suas HSE, com a finalidade de aprimorar as condições de aprendizagem (SANTOS, 2018). Isso pode estar relacionado com o estudo de Quitério *et al.* (2021), ao apontar que as graduandas direcionavam as responsabilidades aos alunos, quanto às práticas educativas e dificuldades destacadas, e com o trabalho de Manolio (2009), ao asseverar que, por vezes, o docente não tinha sob controle as demandas observadas, revelando pouca flexibilidade e variabilidade de comportamento, isto é, baixo repertório comportamental para aquela situação, em específico.

Quanto à percepção dos professores referente às HSE, Tucci (2011) aplicou em seu estudo um Questionário sobre Habilidades Sociais Educativas para professores, produzido pela própria autora, com base nas subclasses do SHSE (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Os resultados desse estudo não mostraram significativa diferença entre a faixa etária dos professores e a atribuição da importância das HSE – com exceção dos professores com mais de 55 anos, os quais consideram a Classe "estabelecer limites e disciplina" menos importante do que os demais professores. Todavia, o autor assinala que os professores que apontaram a Classe "estabelecer limites e disciplina" como mais importante podem ter esse pensamento, por estarem no início da carreira (1 a 4 anos), quando as condições do trabalho podem afetar seu desempenho em sala, em face de inexperiência inicial, falta de preparação, descoberta das diferenças entre a realidade e o idealizado.

Desse modo, a identificação e o uso das habilidades sociais educativas são indicadores de uma interação saudável entre o professor e o aluno, cumprindo sua

definição básica: aplicação com intencionalidade, para promover o desenvolvimento do outro (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008; ACHKAR *et al.*, 2016).

Por fim, dos estudos contemplados no Quadro 2, a maioria utilizou filmagens, diários de campo, roteiro de entrevista, vivências, recursos lúdicos, escalas, inventários e/ou questionários baseados no referencial das HS, a fim de avaliar e desenvolver as práticas educativas com os participantes. Os estudos (n = 5) que realizaram intervenções com os participantes, como Rosin-Pinola (2009), Carneiro (2018), Chagas (2019), Cognetti (2021) e Quitério *et al.* (2021), tiveram, para cada programa, uma média de 13 participantes (min. = 2, máx. = 45) e 13 encontros, em média (min. = 6, máx. = 22). Sobre o número de participantes, considera-se uma amostra razoável, em face da complexidade das intervenções, priorizando-se impactos qualitativos, nesse âmbito.

Quanto às limitações observadas nos trabalhos empíricos, ressalta-se a ausência de grupo controle, com exceção no trabalho de Chagas (2019) e Cognetti (2021), assim como a predominância de estudos no Estado de São Paulo, sendo relevante se ampliar as variáveis sociodemográficas para outras regiões do Brasil. Assevera-se, também, a importância de se aumentar a divulgação e a oferta dessas intervenções, no contexto da formação docente continuada (como cursos de capacitação e/ou formações em serviço).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi refletir acerca da relevância do repertório comportamental do professor, à luz das habilidades sociais educativas, tendo como premissa básica que o contexto escolar é um ambiente de promoção de inclusão e formação humana. Para tanto, foi traçada uma discussão sobre o campo teórico-prático das habilidades sociais e suas contribuições para a díade professor-aluno.

O professor da Educação Básica desempenha um trabalho complexo e delicado, ao estar à frente de tamanha diversidade e demanda em sala de aula. Estar atento às nuances de vários indivíduos, em sua totalidade, interagindo e desenvolvendo tanto o aspecto acadêmico quanto o socioemocional, exige um domínio acurado do ambiente, principalmente no trabalho docente, dado que o professor está diariamente em contato direto com os alunos.

O campo teórico-prático das habilidades sociais tem apresentado efetivas contribuições para o contexto escolar, já que este se configura como uma instituição social, portanto, permeada de relações sociais. Delimitando as considerações para o trabalho do professor, destacam-se as práticas educativas, as quais têm sido menos

estudadas no contexto escolar, comparado ao âmbito familiar, além de ser indicado o uso frequente das práticas educativas negativas.

Os conceitos que envolvem a interface entre Psicologia e Educação, na prática docente, revelam uma superficialidade que pode ser decorrente da formação docente inicial e/ou da dificuldade em aplicá-los à dinâmica da sala de aula (muitos alunos na sala, diversidade, falta de recursos, currículo com pouca flexibilidade), o que pode fomentar práticas rígidas e com pouca reflexão na repercussão do comportamento do professor para os alunos.

Complementar ao exposto, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB[8], considera-se que as instituições de ensino deveriam, para além da transmissão de conteúdos, atuarem frente às práticas sociais. Esta perspectiva envolve intervir junto às práticas educativas dos profissionais da educação, entendendo que suas ações podem influenciar direta ou indiretamente as interações no contexto escolar.

Pensando nisso, ressalta-se o Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), o qual, para além de um protocolo a ser seguido, deve ser visto de forma funcional, ou seja, tendo-o como um norteador de práticas educativas habilidosas capazes de promover um ambiente que auxilie o processo de ensino e aprendizagem e reduza a ocorrência de aspectos aversivos, na sala de aula, especialmente na relação entre professor e aluno.

O SHSE pode ser estudado com os professores, por meio da formação continuada em serviço e/ou cursos de capacitação, evidenciando aspectos do próprio contexto, suas práticas educativas e os impactos na relação com os alunos – com auxílio de um profissional especializado na temática. Em sua maioria, as intervenções em HS são desenvolvidas por pessoas externas à escola, como pesquisadores e/ou estagiários dos cursos de graduação e pós-graduação.

Após análise da literatura empírica voltada para as HSE, acredita-se que os programas desenvolvidos no contexto escolar podem ser considerados como aliados potentes, quer para a coleta de dados e aprimoramento da intervenção, quer para sensibilizar e aperfeiçoar, de maneira colaborativa, os profissionais da Educação para o campo das práticas educativas, supondo-se que, ao observarem resultados positivos, os profissionais possam replicar a importância dessa temática em seus meios (colegas de profissão, de formação, gestores, entre outros).

---

[8] Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Por fim, enfatiza-se a necessidade de trabalhar com o professor os aspectos da prática docente, que o auxiliem na adaptação das tecnologias educacionais, comunicação, estabelecimento de limites e regras, mediação das interações – principalmente em sala de aula – e automonitoria. Considera-se que o campo teórico-prático das habilidades sociais, pelo viés da análise comportamental, pode ser de grande valia por meio de conceitos como análise funcional, classes e subclasses de habilidades sociais educativas, práticas educativas habilidosas, comportamentos infantis, contexto, etc.

Sobre a amostra de estudos empíricos referentes às HSE, ressalta-se a escassez de instrumentos padronizados e estudos sobre a temática, em diferentes regiões do Brasil. Os instrumentos que contemplam as HSE têm seu destaque no RE-HSE-Pr (comercializado como instrumento restrito a psicólogos) e IHSE-Prof (não publicado, estando disponível apenas com os autores). Portanto, estudiosos nessa área utilizam ora os instrumentos originais, ao adquirir o material completo e/ou parcial, ora adaptações realizadas em dissertações e teses de estudiosos da área, conforme o referencial teórico do conceito em questão, por meio da elaboração de roteiro de entrevistas, escalas, questionários etc.

Outro ponto que merece destaque é a carência de estudos empíricos sobre HSE, tendo como exemplo a amostra evidenciada neste trabalho, com total de nove estudos focalizados, sendo apenas cinco aludindo a programas com professores, enquanto os outros trabalhos fizeram um levantamento de dados à luz do referencial das HSE.

Para tanto, sugere-se, para futuros estudos: i) a realização de uma revisão sistemática sobre HSE, com fins de analisar a prevalência de estudos teóricos e empíricos; ii) uma revisão sistemática da metodologia usada nos estudos empíricos, assim como uma análise pormenorizada dos instrumentos e procedimentos de aplicação; e iii) criação e/ou adaptação de um instrumento para avaliação e intervenção, de forma remota, destinado à ampliação da investigação e contribuição da temática para outras regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

ACHENBACH, T. ***Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile.*** Burlington, VT: Department of Psychiatry/University of Vermont, 1991.

ACHKAR, A. M. N. E. *et al*. Correlações entre habilidades sociais educativas dos professores, burnout e relação professor-aluno. **Estudos e pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 873-891, 2016.

ALHO, N. de O. G. **Habilidades Sociais e adaptação da criança à pré-escola: concepções e habilidades sociais de educadores.** 2020. 120f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Carlos, SP, 2020.

ALMEIDA, K. C. C. de. *et al*. Habilidades sociais de professores de uma escola estadual de Ensino Fundamental do interior de Rondônia. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 8, n. 1, p. 71-80, jan./jun. 2017.

ARGYLE, M. **The social psychology of everyday life**. Routledge: London and New York, 1992.

BAKER, J. A.; GRANT, S.; MORLOCK, L. *The Teacher-Student Relationship as a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior.* ***School Psychology Quarterly***, v. 23, n. 1, p. 3-15, 2008.

BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. [*E-book*]. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BARKER, E. S. **Promoting Positive Teacher-Child Interactions Through Implementation of a Social Emotional Learning Curriculum with Performance Feedback.** 2015. 126f. Tese (Doutorado) – University of Massachusetts Amherst, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.7275/6771041.0. Acesso em: 15 out. 2021.

BOAS, A. C. V.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais educativas de mães separadas e sua relação com o comportamento de pré-escolares. **Psico-USF**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 301-310, set./dez. 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 233-242, 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T. *et al*. Habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. *In:* BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 17-45.

BOLSONI-SILVA, A. T. *et al*. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 259-269, jul./dez. 2013.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. **Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais: RE-HSE-P** [*Interview Script of Parental Social Educative Skills*: RE-HSE-P]. São Carlos, SP: Hogrefe, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. **Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores:** Manual Técnico – RE-HSE-Pr. 1. ed. São Paulo: Hogrefe, 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. L. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 814-833, 2014.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. Construction and Validation of the Brazilian Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas segundo Relato de Professores (QRSH-PR). **Spanish Journal of Psychology**, v. 12, n. 1, p. 349-359, 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; SILVEIRA, F. F. **Orientação para pais e mães – Cartilha Informativa**. São Carlos-SP: Suprema, 2006, 57p.

BOLSONI-SILVA, A. T.; PERALLIS, C.; NUNES, P. Problemas de Comportamento, Competência Social e Desempenho Acadêmico: um estudo comparativo de crianças no ambiente escolar e familiar**. Trends Psychol**., Ribeirão Preto, v. 26, n. 3, p. 1189-1204, set. 2018.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n° 9.394/1996 – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996/2017.

CABALLO, V. E. **Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais**. São Paulo: Santos, 2014.

CARNEIRO, S. T. dos S. **Explorando algumas habilidades sociais em professores do ensino médio: uma intervenção em um projeto de formação continuada**. 2018. 85f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Brasília, SP, 2018.

CASALI, I. G. **Programa de Habilidades Sociais com pais e professores:** efeitos sobre educadores e crianças escolares. 2019. 230f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2019.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como Preditoras de Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 321-330, jul./set. 2015.

CHAGAS, A. P. S. das. **Programa de habilidades sociais e educativas para professores dos anos finais do ensino fundamental**. 2019. 182f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Rio de Janeiro, 2019.

CHAVES, N. M.; GALINHA, S. M. G. A.; GONTIJO, S. B. F. Formação Desempenho e Habilidades Sociais: contribuições para a formação integral de estudantes universitários. **Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém**, v. 5, n. 3, p. 99-114, 2017.

COGNETTI, N. P. **Efeitos do Promove-Professores sobre as práticas educativas, comportamentos infantis e saúde do professor**. 2021. 149f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Bauru, 2021.

COGNETTI, N. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades Sociais Educativas para Professores**. São Carlos, SP: Suprema – EPP, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI**, 2018. Disponível em: https://satepsi.cfp.org.br/. Acesso em: 15 out. 2021.

CORRÊA, C. I. M. **Habilidades Sociais e educação:** programa de intervenção para professores de uma escola pública. 2008. 140f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Marília. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRUZ, J. R.; PATIAS, N. D., WAGNER, M. F. Habilidades Sociais na Escola: relato de experiência de estágio em psicologia escolar. **Psi Unisc**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 107-120, jan. 2020.

DEL PRETTE, A. Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. **Psicologia Escolar e Educacional** (*on-line*), Maringá, v. 2, n. 1, p. 11-22, 1998.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais:** vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, A. DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais:** diversidade teórica e suas implicações. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, São Carlos, v. 18, n. 41, Universidade Federal de São Carlos, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** teoria e prática**.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais:** Manual Teórico-Prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor** [livro eletrônico]. São Carlos: EdUFSCar, 2017b.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. PRODIP e outras formas de Assessoria. **Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS/UFSCar)**, 27 out. 2019. Disponível em: http://www.rihs.ufscar.br/prodip-e-outras-formas-de-assessoria-rihs/. Acesso em: 15 abr. 2021.

DIAS, B. V. B.; SILVA, P. S. de S. da. Síndrome de *Burnout* em Docentes: revisão integrativa sobre as causas. **Cuid. Enferm.**, [S. l.], v. 14, n.1, p. 95-100, jan./jun. 2020.

ESTEVES, M. M. **Habilidades sociais e qualidade de vida de professores do Ensino Fundamental.** 2018. 79f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2018.

FALCÃO, A. P. *et al*. PROMOVE-Crianças: efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 590-612, maio/ago. 2016.

FERNANDES, L. de M. *et al*. Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 215-228, mar. 2018.

FERREIRA, F. R.; CARVALHO, M. A. G. de; SENEM, C. J. Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, São Paulo, p. 84-98, 2016.

FONSECA, B. C. R. **Práticas Educativas de Genitores e Professores e Repertório Comportamental de Crianças do Ensino Fundamental:** estudos de caso. 2012. 226f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

FORTE, J. P. S. *et al*. Reproduzir ou transformar? Análise sobre o papel do professor na manutenção/desconstrução de estigmas na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e173362, 2018.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FUMO, V. M. S. **Habilidades Sociais acadêmicas de crianças com baixo e alto desempenho acadêmico na interação com o professor.** 2009. 117f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2009.

GAVASSO, M. S. de B.; FERNANDES, J. da S. G.; ANDRADE, M. S. de. Revisão sistemática de estudos sobre habilidades sociais avaliação e treinamento. **Ciências & Cognição**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 52-58, 2016.

GOMES, R. M. As Aptidões Sociais na Infância: identificar para intervir. **Interacções**, [S. l.], v. 12, n. 42, p. 70-96, 2016.

GRESHAM, F. M. Response to Intervention: an alternative means of identifying students as emotionally disturbed. **Education and Treatment of Children**, West Virginia, University Press, v. 28, n. 4, p. 328-344, 2005.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. *In*: DEL PRETTE; A. DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais:** diversidade teórica e suas implicações. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 17-66.

GRESHAM, F. M.; ELLIOT, S. N. **Social skills rating system (SSRS)**. USA: American Guidance Service, 1990. Adaptado por DEL PRETTE, Z. A. P.; FREITAS, L. C.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais,**

problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

GUERRA, L. L. de L. **Repertório social de crianças sob acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus cuidadores**. 2017. 108f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, 2017.

HENRIQUE, R. B. **Habilidades sociais educativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2017. 78f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Odontologia de Bauru, Bauru, 2017.

KIMBER, B.; SANDELL, R.; BREMBERG, S. Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: an effectiveness study of 5 years of intervention. **Health educ. Res.**, Oxford Journals, p. 1-10, aug. 2008.

LEITE-SALGUEIRO, C. D. B.; NUNES, F. C. M. de C.; CALDAS, M. T. Análise das Habilidades Sociais de um Grupo de Estudantes Universitários: bom repertório e desempenho socialmente competente. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n. 75, jan./abr. 2018.

LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais educativas parentais e comportamentos de pré-escolares. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 2, p. 161-173, maio-ago. 2010.

LESSA, T. C. R. **Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público alvo da educação especial**. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, 2017.

MAGRI, M. R.; BUENO, G. N. Modificação déficits-excessos nas respostas afetivo-sociais: intervenção necessária à competência social. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 207-219, abr./jun. 2016.

MANOLIO, C. L. **Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno**. 2009. 112f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, 2009.

MARIANO, M. **Análise de práticas educativas de professores na interação com alunos com e sem problemas de comportamentos**. 2011. 162f. Dissertação (Mestrado) – Universidade estadual Paulista, Campus Bauru, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, 2011.

MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamentos de alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 140-160, jan./abr. 2016.

MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Social Interactions between Teachers and Students: a study addressing associations and predictions. **Paidéia**, Ribeirão Preto, School and educational Psychology, v. 28, e2816, p. 1-10, 2018.

MELO-DIAS, C.; SILVA, C. F. da. Teoria da aprendizagem social de Bandura na formação de habilidades de conversação. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Coimbra, v. 20, n. 1, p. 101-113, 2019. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/6c6b/b3d825648cf83dcadfdeaea359f7b8718985.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

MOREIRA, A. E. da C.; OLIVEIRA, K. L.; SCACCHETTI, F. A. P. O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 10, n.1, p. 106-116, jan./abr. 2016.

MURTA, S. G. Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 283-291, 2005.

O'CONNOR, E. E.; DEARING, E; COLLINS, B. A. Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. **American Educational Research Journal**, v. 48, n. 1, p. 120-162, 2011.

OLAZ, F. O. Contribuições da Teoria Social-Cognitiva de Bandura para o Treinamento de Habilidades Sociais. In: DEL PRETTE; A. DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 109-148.

OLIVEIRA, J. E. B.; LOUREIRO, S. R. Validação do Roteiro de Entrevista de Práticas Educativas para Professores (RE-HSE-Pr). **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 18, n. 1, p. 76-85, 2019.

PIOTTO, J. C.; MEDEIROS, J. H. de; GLIDDEN, R. F. Relações entre comportamentos inadequados e Habilidades sociais em alunos dos anos iniciais. **Psic. Rev. São Paulo**, Perdizes, v. 27, n. 2, p. 401-425, 2018.

PONTI, F. da S. D.; MORAES, P. E. H. de; DEL PRETTE, Z. A. P. Bullying e habilidades sociais educativas: avaliação dos professores e alunos. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 114, São Paulo, set;/dez. 2020.

QUITÉRIO, P. L. Et al. Promoção das Habilidades Sociais de Futuros Professores com foco na Educação Inclusiva. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n.2, p. 611-631, mai./ago. 2021.

QUITERIO, P. L.; NUNES, L. R. D. de P. **Formação de Professores em Habilidades Sociais Educativas e Inclusivas:** guia prático. São Paulo: Memnon, 2017.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. 200f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2009.

ROSIN-PINOLA, A. R. *et al*. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 737-749, set./dez. 2017.

SANTOS, J. V. dos. **Habilidades Sociais Educativas de Docentes Universitários na Avaliação de Alunos:** validação de um instrumento. 2018. 176f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, 2018.

SARTORI, R. M. **Avaliação multimodal de habilidades sociais de estagiários de psicologia clínica e suas relações com a qualidade dos atendimentos**. 2018. 200f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2018.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, M. S. de; SOARES, A. B.; FREITAS, C. P. P. de. Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. **Avaliação Psicológica,** Itatiba, v. 17, n. 4, p. 417-427, 2018.

TUCCI, C. H. da C. **Importância das habilidades sociais educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educacionais especiais**. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, 2011.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais Educativas: revisão sistemática da produção brasileira. **Avances em Psicología Latinoamericana**, Bogotá (Colombia), v. 36, n. 1, p. 45-63, 2018.

ZANOTTO, M. de L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. *In*: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTO, M. (org.). **Análise do comportamento para a educação:** contribuições recentes. 1. ed. Santo André, SP: ESETec, 2004. p. 33-47.

ESTUDO III: PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA: ALCANCES E DESAFIOS

> Eu entendi que um professor podia mudar a vida de alguém, podia ser transformador na vida de alguém e transformar para o bem. [...]. Então, quando eu entendi que a gente podia transformar as coisas, mudou minha vida e eu não deixei mais de ser professora. (Trecho do relato de uma professora do presente estudo).

Este estudo foi realizado com fins de refletir os possíveis impactos da formação continuada em altas habilidades/superdotação (AH/SD), na prática educativa de professores do ensino regular. Para tanto, o estudo se iniciou com os pressupostos introdutórios e metodológicos, seguidos dos resultados e discussões – organizados em três subseções: "Trabalho Docente: identidade e atuação profissional", "Formação Docente Continuada: conceitos" e "Formação Docente Continuada: práticas educativas".

INTRODUÇÃO

O aluno superdotado é apontado, na legislação, como aquele que demonstra "[...] potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes." (BRASIL, 2008, p. 21). Tal perfil de aluno também pode apresentar elevada criatividade e comprometimento intenso no desenvolvimento de atividades de seu interesse (RENZULLI, 2014).

A identificação desse perfil de alunado, assim como o oferecimento de atendimento educacional dentro e/ou fora da sala de aula regular, é creditada às instituições de ensino. Por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) explicitam a garantia da educação escolar e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos superdotados; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define esses alunos e lhes assegura a inclusão escolar, enquanto as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) tratam da matrícula dos alunos superdotados nas salas de aula do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado.

O professor, como representante do contexto escolar, é um dos profissionais mais apontados na literatura, por seu convívio diário na relação professor-aluno

(ANJOS; RONDINI, SCHLUNZEN, 2021; MARTINS, 2021), a tomar posição para a percepção e oferta de atendimento em face de comportamentos atípicos apresentados pelos alunos, no contexto escolar.

Contudo, para efetivação do exposto na legislação, a literatura assinala a necessidade de formações continuadas para professores (RONDINI, 2019; WENZEL; DANTAS, 2019), em função da superficialidade com que se aborda a temática das AH/SD (WECHSLER; SUAREZ, 2016) ou a falta de menção ao tema, nas formações iniciais, resultando no sentimento de despreparo dos docentes para uma ação efetiva junto a esse perfil de aluno (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014).

A formação continuada, nesse caso, teria como fim auxiliar o professor no rastreio e atendimento do aluno superdotado e no aperfeiçoamento de seus saberes e práticas educativas para efetivar a inclusão escolar do aluno superdotado (ANJOS; RONDINI, SCHLUNZEN, 2021). Com o objetivo de revisar as principais críticas e sugestões de pesquisas contemporâneas para a formação e desenvolvimento do professor, voltado ao fenômeno da superdotação, o estudo de Smith e Campbell (2016) pontuou que um meio para a equidade e a inclusão seria o contato com pesquisas sobre a educação de superdotados, o que pode contribuir com a prática educativa do professor.

Nesse contexto, acredita-se na contribuição do campo teórico-prático das habilidades sociais, com especificidade nas habilidades sociais educativas (HSE). Elas têm por objetivo promover os processos de ensino e aprendizagem e colaborar com as interações entre os professores e alunos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; COGNETTI; BOLSONI-SILVA, 2019), auxiliando o professor a lidar e manejar assertivamente os problemas de comportamento, possivelmente, comuns ao superdotado.

Logo, além do rastreio dos comportamentos de AH/SD e do aprofundamento de conteúdos curriculares ao superdotado na escola, ressalta-se a relação do professor com o aluno superdotado em sala de aula regular, com fins do desenvolvimento integral. Discutir sobre a relação professor-aluno faz-se necessário, em vista das peculiaridades que podem suceder do comportamento do superdotado, como dificuldade na interação com colegas e professores, inquietação, impaciência, intensidade nas emoções, senso de justiça aguçado e perfeccionismo (ANDRIONI; CUNHA; RONDINI, 2021).

Munidos, por conseguinte, de conhecimento sobre o campo das AH/SD, proveniente da formação continuada em AH/SD – como instrumentos de identificação, comportamentos da superdotação, estratégias de ensino, práticas educativas, entre

outros –, acredita-se que o docente poderia se sentir mais confiante para atuar frente ao perfil desse público. Para tanto, refletir sobre o alcance das formações docente continuadas faz-se necessário para compreender-se a influência destas nas práticas educativas dos professores (ANDRÉ; PASSOS, 2019), pensando tanto nas expectativas postas pelo déficit das formações docentes iniciais, como nas lacunas apontadas pela literatura como a invisibilidade em relação aos alunos superdotados (NAVEGA, 2019) e o receio e o sentimento de incapacidade dos professores para lidarem com o aluno superdotado em sala de aula (CORREIA, 2016).

Focalizando esses apontamentos, as perguntas norteadoras para este estudo foram: i) a formação continuada voltada para o campo das AH/SD pode influenciar a prática educativa do professor, em sala de aula regular? e ii) Os professores que realizaram formação continuada em AH/SD apresentam mais domínio, no campo das AH/SD, para identificar e atender os alunos superdotados? Respondendo a esses problemas de pesquisa, de forma hipotética, acredita-se que há disseminação de conteúdos básicos na formação continuada em AH/SD, no entanto, os impactos para a atuação dos professores do ensino regular são baixos ou nulos.

Pensando nisso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar os possíveis impactos da formação continuada em AH/SD, na prática educativa de professores do ensino regular. São seus objetivos específicos: i) compreender os impactos da formação continuada em AH/SD para a atuação do professor com os alunos superdotados, ii) identificar práticas educativas habilidosas ou não, na relação do professor com o aluno superdotado e iii) apontar possíveis contribuições do campo teórico-prático das habilidades sociais educativas, na relação do professor com o aluno superdotado.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Almejando-se refletir a respeito da formação docente continuada, compreende-se a necessidade de delimitar uma modalidade de curso oferecida, seja especialização, seja aperfeiçoamento**,** capacitação ou curso de extensão, entre outras. Nesse sentido, elegeu-se o curso ofertado por meio do Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR –, tendo em vista a extensão da carga horária (686 horas), a natureza de curso à distância e a parceria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), culminando nesse estudo. Trata-se, portanto, de amostra de conveniência (COZBY, 2003).

Delineamento da Pesquisa

Este estudo teve uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo exploratório. Ao ter a característica descritiva, as pesquisas realizam a coleta de dados através de certos instrumentos, como questionários, entrevistas e protocolos de observação, consistindo no levantamento de dados e no registro, análise e interpretação das informações (MARIANO, 2011).

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o termo quantitativo tem como foco aspectos de grandeza, quantidade e/ou valores numéricos, enquanto os qualitativos têm por base tipos diferentes de uma propriedade específica, presença ou ausência de algum aspecto e/ou qualidade.

O estudo exploratório é compreendido como uma pesquisa empírica podendo ter a finalidade de promover hipóteses e clarificar conceitos, por intermédio de procedimentos sistemáticos para observações empíricas ou análise de dados – ou ambos (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Esses estudos são necessários, principalmente no campo da pesquisa aplicada, a fim de analisar o alcance dos programas implementados (COZBY, 2003). Nesse caso, a formação docente continuada foi apontada como uma variável influente para o campo das AH/SD, no contexto escolar, almejando-se verificar se esta tem atingido os resultados propostos, com evidência nas práticas educativas de professores.

Descrição do Curso

A formação docente continuada, considerada neste trabalho, foi o curso de "Especialização em Educação Especial/Altas Habilidades/Superdotação", ofertado pelo Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR). Esse programa apresenta como finalidade a formação continuada de professores, tendo a duração de um ano, na modalidade à distância, por meio do Núcleo de Educação à Distância (NEaD), disposto no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*-Unesp.

Especificamente, a Especialização em Educação Especial, na área de Altas Habilidades/Superdotação, disponibilizou cem vagas, distribuídas em quatro turmas, tendo como objetivos: compreender o conceito de educação inclusiva; adquirir conhecimento para superar alguns mitos; conhecer, planejar e avaliar práticas pedagógicas para alunos com AH/SD; planejar atividades colaborativas, com fins de um projeto político-pedagógico inclusivo.

A Especialização apresenta carga horária total de 686 horas, divididas em três módulos temáticos (I – 170h, II – 200h e III – 190h). O módulo específico às AH/SD foi composto pelas seguintes disciplinas: Contextualização e Conceito das AH/SD; Metodologia da Pesquisa; Etiologia, Classificação e Tipologia das AH/SD; Avaliação de Competências e Necessidades do Aluno com AH/SD; Planejamento de Ensino; Escolarização do Aluno com AH/SD; Tecnologia da Informação e da Comunicação e; Ensino Colaborativo: o Papel do Professor do SAPE[9] junto ao aluno com AH/SD (UNESP, 2013).

A carga horária do curso foi dividida em distintas atividades, como estágio, encontros e provas presenciais, atividades no AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem – (leitura do conteúdo e materiais sugeridos, análise de vídeos indicados, interação nos fóruns de discussão e realização das atividades avaliativas) e período de elaboração e apresentação de Trabalho de Conclusão do Curso (UNESP, 2013).

Casuística

O programa REDEFOR, delimitado ao eixo das AH/SD, contou com 99 pessoas matriculadas no curso, sendo distribuídas aleatoriamente e proporcionalmente em três turmas. Para a participação nesta pesquisa, foram utilizados os dados da turma que a coordenação do programa informou, constituindo uma turma composta por um total de 20 professores formados na presente especialização em AH/SD em 2017 – seis do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

Foram convidados os 20 cursistas para participação na investigação, via *e-mail*, a partir dos dados fornecidos pela coordenação do programa REDEFOR. O convite inicial, encaminhado em julho de 2021, continha a identificação da pesquisadora e da pesquisa em questão, os objetivos do estudo, as expectativas de execução da entrevista e informações complementares. Além do convite inicial aos cursistas, foram feitas mais quatro tentativas de contato, com intervalos quinzenais, aproximadamente. Apesar destas tentativas de contato, apenas quatro participantes responderam o convite e participaram da pesquisa, não havendo nenhum retorno dos demais cursistas.

Portanto, a pesquisa contou com quatro professoras que atuaram em escolas públicas de ensino regular, no município de São Paulo/SP. As participantes são todas do

[9] Serviço de Apoio Pedagógico Especializado.

gênero feminino, com idade média de 54 anos e meio (min. = 51, máx. = 61), sendo (n = 3) solteiras e (n = 1) divorciada. O Quadro 1 mostra uma breve descrição de cada uma.

Quadro 1 – Breve descrição das participantes (n = 4, São Paulo/SP)

Identificação	Idade (anos)	Estado Civil	Formação Inicial
P1	53	Solteira	Licenciatura em Letras
P2	61	Solteira	Licenciatura em Educação Física
P3	51	Divorciada	Biologia
P4	53	Solteira	Ciências Biológicas

Fonte: Elaborado pela autora.

Instrumento de coleta de dados

O instrumento utilizado para a pesquisa foi um roteiro semiestruturado de entrevista (Apêndice A), o qual teve como finalidade levantar dados dos participantes relacionados à sua formação e atuação profissional, além de questões quanto à temática da Educação Especial, voltadas para altas habilidades/superdotação e habilidades sociais educativas.

O roteiro criado foi dividido em quatro blocos temáticos, com um total de 24 questões: identificação (cinco questões), trabalho docente: identidade e atuação profissional (oito questões), formação docente continuada em AH/SD: conceitos (cinco questões) e formação docente continuada em AH/SD: prática educativa (seis questões).

A primeira versão (piloto) do roteiro foi aplicada em uma entrevista com três professores, de uma amostra de conveniência, atuantes em distintas escolas públicas no interior do Estado de São Paulo. Esse afazer teve como fim testar a estrutura e a coerência das questões do roteiro, assim como a ordem e a distribuição das perguntas e temáticas. Por fim, o roteiro passou por uma breve alteração, relacionada a ordem de distribuição das questões e substituição de termos excepcionalmente técnicos, e sua segunda versão foi adotada como a versão final (Apêndice A).

Materiais e Recursos

Os materiais empregados para a coleta de dados, de forma remota, foram: a plataforma *Google Meet*, usada por meio do *notebook* e/ou *smartphone*, para comunicar-se com os participantes, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), *pen drive*, diário de campo para anotações pertinentes à pesquisa e caneta.

Procedimentos de Coleta dos Dados

Para aqueles que se disponibilizaram a participar da pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e agendados uma data e horário para execução da entrevista. A entrevista foi efetuada de forma separada, no ambiente virtual, através de uma chamada de vídeo gravada, conforme a concordância e disponibilidade das participantes. Após a gravação da entrevista, o arquivo foi transferido para um *pen drive* e apagado na plataforma *on-line*, de sorte a proteger a privacidade das participantes.

Procedimentos de Análise dos Dados

Os procedimentos para análise de dados coletados consistiram no processo de interpretar e compreender as informações, por meio dos instrumentos usados de forma sistemática (LIMA, 2011). Feitas essas considerações, a seguir, tem-se a descrição das duas etapas da análise dos dados coletados.

Na Etapa 1, a entrevista com roteiro semiestruturado foi transcrita na íntegra e analisada conforme o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esse método de análise foi desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre, sendo um método de discurso que visa a resgatar a Representação Social (RS) e a preservar a dimensão individual, apesar de estar atrelada à dimensão coletiva (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014).

O DSC "[...] destina-se a fazer a coletividade falar diretamente" (MASSUDA, 2019, p. 98), visto que, pela expressão destacada no discurso do indivíduo, na primeira pessoa do singular, analisa-se a representação social. Segundo Lefèvre e Lefèvre (2006), a análise das representações e opiniões sociais é eficiente, porque os indivíduos acreditam que suas inferências são apenas opiniões próprias, não de um coletivo que os cerca.

Os processos básicos do DSC são: expressões-chave (ECH), ideias centrais (IC), ancoragem (AC) e discurso do sujeito coletivo (DSC). Lefèvre *et al.* (2002, p. 37) explicam esses processos do seguinte modo:

- Expressões-chave (ECH): "[...] trechos do discurso destacado pelo pesquisador que revele a essência do conteúdo exposto";
- Ideias centrais (IC): "[...] expressão lingüística que descreva de forma sintética e precisa o sentido" (evidencia-se que é "descrever o sentido" e não "interpretar o sentido");

- Ancoragem (AC): “[...] manifestação lingüística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso declara para referir-se a uma situação específica”;
- Discurso do sujeito coletivo (DSC): “[...] discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular de expressões-chave que tenham ideias centrais ou ancoragens semelhantes.”

Ao identificar esses processos, no discurso verbal, o método DSC orienta a realizar uma análise isolada de cada entrevista transcrita totalmente e destacar as “expressões-chave” e “ideias centrais”. Após isso, se existirem ancoragens, promover a correspondência destas com as ideias centrais.

Por fim, agrupam-se as ideias centrais e ancoragens que apresentem conceitos semelhantes ou iguais, para a construção do Discurso do Sujeito Coletivo, “[...] o qual resume em um discurso todos os discursos coletados” (JOB, 2020, p. 94), ou seja, um discurso-síntese.

Logo, na Etapa 2, após a organização de todos os dados coletados em quadros, estes foram dispostos para discussão, a partir de temas correlatos, seguindo a ordem das questões no roteiro semiestruturado e se pensando no trabalho docente, habilidades sociais educativas, práticas educativas habilidosas e não habilidosas, escola inclusiva, Educação Especial e seu público-alvo, conceito e comportamentos típicos das AH/SD, percepção do professor sobre o aluno superdotado, problemas de comportamento e possibilidades e/ou sugestões para o atendimento ao aluno superdotado.

De forma a facilitar a visualização dos dados encontrados nas questões, com fins de comparação, correlação e/ou complementaridade, cinco quadros foram elaborados, com duas questões do roteiro, separadas paralelamente nas colunas verticais; apenas um quadro apresenta três questões do roteiro, em colunas verticais paralelas.

Aspectos Éticos

Quanto à parte prática desta investigação, os procedimentos somente foram executados com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo importante mencionar que as participantes foram informadas sobre o sigilo dos dados fornecidos e os objetivos da pesquisa.

Também foi explícito que a participação delas na pesquisa poderia acarretar riscos mínimos, como desconforto psicológico, de maneira que poderiam interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo, conforme exposto no TCLE.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Campus de Bauru, sob o Parecer n° 4.912.748. CAAE: 50015221.0.0000.5398 (Anexo A).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apresentação e discussão dos dados, optou-se por distribuí-los em três eixos, consonante ao roteiro semiestruturado utilizado nas entrevistas com as professoras. Para facilitar a identificação dos dados, os eixos foram assim nomeados: "Trabalho Docente: identidade e atuação profissional", "Formação Docente Continuada em AH/SD: conceitos" e "Formação Docente Continuada em AH/SD: práticas educativas".

Trabalho Docente: identidade e atuação profissional

Este bloco de perguntas teve como intuito explorar a realidade do professor, em sua atuação profissional, assim como seu entendimento sobre práticas educativas, na relação professor-aluno. Para tanto, foram feitas oito perguntas, especulando sobre a formação inicial e continuada, tempo de atuação, jornada de trabalho, considerações sobre práticas educativas habilidosas e não habilidosas.

As professoras entrevistadas evidenciaram distintas formações iniciais: Letras, Biologia, Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas e Licenciatura em Educação Física. Entre as participantes, duas professoras concluíram a graduação em Pedagogia como segunda graduação. Quanto às formações continuadas, além do curso ofertado pelo Programa REDEFOR, duas participantes realizaram outras especializações específicas em suas áreas de interesse: i) linguística e ii) análises clínicas e genética humana; três professoras mencionaram o estudo em cursos menores, na temática de ensino e/ou educação, ligados à formação em serviço.

A respeito da jornada de trabalho, todas chegaram a atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo apenas uma professora atuante também na Educação Infantil. As participantes relataram como tempo de trabalho na docência uma média de 24 anos (min. = 15, máx. = 34), tendo 11 turmas anualmente (min. = 5, máx. = 14) e 36 alunos em cada turma, em média (min. = 23, máx. = 45).

Ao serem indagadas sobre a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em sua escola, atualmente, as professoras apontaram a presença de alunos com

transtorno do espectro autista (TEA), deficiências, altas habilidades/superdotação, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e dificuldades com a fala.

Diante desses dados, faz-se relevante enfatizar a ínfima presença de alunos superdotados identificados nas escolas, apontados apenas por uma professora, no presente estudo. Destoando dessa amostra, o Relatório de Marland (1972) informa a possibilidade da existência de 3 a 5% indivíduos superdotados, no mundo, e, se utilizarmos dos dados do Censo Escolar, em 2019, no qual se ressalta a existência de aproximadamente 48 milhões de alunos na Educação Básica, no território nacional (INEP, 2020), estima-se um cálculo em torno de 1.440.000 a 2.400.000 de alunos que deveriam estar identificados com AH/SD, no Censo Escolar, havendo, na realidade, apenas 48.133 alunos com AH/SD em classes regulares.

Portanto, mesmo com as professoras tendo passado por um curso de Especialização em AH/SD, o número de alunos identificados e/ou reconhecidos com comportamentos das altas habilidades/superdotação (apenas pelo rastreio das professoras) é muito inferior ao esperado, tendo em vista que apenas uma professora indicou a presença de alunos superdotados, na escola em que atua. Levando-se em conta as variáveis que possam estar colaborando com essa falta de identificação, pode-se intuir, por exemplo, os mitos envolvendo as AH/SD (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014), a crença de que a identificação seria uma responsabilidade exclusiva dos psicólogos (MARTINS, 2021), o excesso de trabalho, ou mesmo quanto aos conceitos apresentados ao longo do curso, os quais podem não ter sido suficientes para dar ao professor suporte necessário para a realização dessa atividade com segurança.

Continuando com a exposição dos dados coletados, apresentam-se os apontamentos concernentes às habilidades sociais educativas. A despeito de a formação continuada estudada não tratar diretamente dos conceitos de HSE, a formação teve como objetivo aprimorar o conhecimento dos professores para sua atuação, portanto, para sua prática educativa – como exemplo disso, destaca-se uma amostra da ementa das disciplinas do curso:

> [...] planejamento de práticas que têm demonstrado sua efetividade na realização de mudanças significativas na escolarização de alunos com AH/SD; estratégias para aumentar o esforço, o prazer e o desempenho do aluno [...]; criatividade na prática pedagógica; estratégias de ensino que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas, etc.[10]

[10] A ementa das disciplinas foi encaminhada pela Coordenação do Curso para utilização neste estudo, contudo, não está disponível para acesso público.

Na sequência, indicam-se relatos das cursistas, pensando-se no ensino dessas habilidades, de forma indireta, pelas metodologias utilizadas no curso, assim como possíveis apontamentos das cursistas no desenvolvimento do "aprendido" em sua realidade, refletidos em sua interação com o público-alvo em questão, os alunos superdotados. Para tanto, indagou-se, inicialmente, o que as participantes entendiam sobre o conceito das HSE ou se já tinham ouvido falar sobre ele, conforme disposto no Quadro 2.

Para enfatizar o exposto, pediu-se para separarem as práticas educativas, na relação professor-aluno, em habilidosas e não habilidosas (Quadro 3). Assim, as práticas educativas foram divididas em habilidosas e não habilidosas, tendo como base o estudo de Mariano e Bolsoni-Silva (2016), no qual as autoras discorrem sobre práticas educativas negativas (ex. gritar, punir) e habilidades sociais educativas (ex. interações afetuosas). Os conceitos foram adaptados para práticas educativas habilidosas (habilidades sociais educativas) e não habilidosas (práticas educativas negativas), com o intuito de facilitar a compreensão das entrevistadas e padronizar o termo, no roteiro criado.

Quadro 2 – O que você entende ou já ouviu falar sobre Habilidades Sociais Educativas?

EXPRESSÕES-CHAVE	**IDEIAS CENTRAIS**
P1: Não ouvi falar, mas sei que elas existem. Acredito ser a maneira como você lida com as pessoas no seu ambiente de trabalho, com esses estudantes que você tem que orientar de uma maneira diferente, porque não dá para orientar todo mundo igual, e é uma habilidade difícil de desenvolver porque a gente começa com a educação que teve em casa e acredita que aquilo é o correto.	(ideia 1) como você lida com as pessoas [...], com esses estudantes que você tem que orientar de uma maneira diferente (ideia 2) habilidade difícil de desenvolver
P2: Não tinha ouvido falar sobre, mas acredito estar voltadas para o processo de educação e orientação. Talvez porque habilidade social faz parte das habilidades, das características que as pessoas podem, que as pessoas acabam esperando como características delas.	(ideia 1) voltadas para o processo de educação e orientação
P3: Já ouvi sobre habilidades socioemocionais, se for à mesma coisa. Pode ser um monte de coisa, pra deficiente pode ser ensinar a atravessar a rua, a pegar ônibus, a fazer alguma coisa. Para alto habilidoso, pode ser algo comportamental, pode ser aprender a sociabilizar, um monte de coisa.	(ideia 1) pra deficiente pode ser ensinar a atravessar a rua, a pegar ônibus, a fazer alguma coisa (ideia 2) Para alto habilidoso, pode ser algo comportamental, pode ser aprender a sociabilizar
P4: Já ouvi falar, tem alguns alunos que a gente percebe que precisa de um acompanhamento maior, principalmente psicológico, psicopedagógico, mas é difícil.	(ideia 1) tem alguns alunos que a gente percebe que precisa de um acompanhamento maior
Discurso do Sujeito Coletivo	
É como você lida com as pessoas, com esses estudantes que tem que orientar de uma maneira diferente. São voltadas para o processo de educação e orientação, têm alunos que a gente percebe que precisa de um acompanhamento maior. É uma habilidade difícil de desenvolver, para deficiente pode ser ensinar a atravessar a rua, a pegar ônibus, a fazer alguma coisa, para alto habilidoso pode ser algo comportamental,	

pode ser aprender a sociabilizar.

Fonte: Elaborado pela autora.

O conceito de práticas educativas habilidosas ou habilidades sociais educativas foi compreendido pelas professoras como uma forma de lidar com as pessoas e aprender a socializar, com referência ao processo de educação, visível, por exemplo, nos comportamentos de elogiar, de se comunicar, de estabelecer limites, afetividade, de demonstrar apoio e confiança, assim como de mediar aspectos sociais na sala de aula – o que está de acordo com o apontado por Del Prette e Del Prette (2017).

Já nas práticas educativas não habilidosas, realça-se a rigidez e a agressividade no comportamento do professor e, apontando, por vezes, uma boa intenção no comportamento do docente, contudo, sem frutos. Nesses casos, o campo das HSE poderia colaborar para o desenvolvimento de comportamentos habilidosos e na diminuição do uso de práticas não habilidosas, como, por exemplo, os comportamentos agressivos (ex. gritar, castigar etc.) (COGNETTI; BOLSONI-SILVA, 2019). Complementando isso, Del Prette e Del Prette (2008) indicam ainda a possibilidade de outros comportamentos, como descrever e/ou justificar comportamentos desejáveis e indesejáveis, negociar regras, formas habilidosas de pedir mudança de comportamento etc.

Quadro 3 – Que práticas educativas você consideraria como habilidosas na relação professor-aluno? E não habilidosas?

Habilidosas		Não habilidosas	
EXPRESSÕES-CHAVE	**IDEIAS CENTRAIS**	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**
P1: Eu acho importante você ouvir e respeitar o aluno, mas tem que colocar limite. [...] precisa saber direcionar, tem que ter uma proposta de aprendizado. [...] Eu acho importante elogiar também, não um elogio falso, mas se a pessoa teve um pensamento relevante e diferente.	(ideia 1) ouvir e respeitar o aluno (ideia 2) colocar limite (ideia 3) precisa saber direcionar (ideia 4) acho importante elogiar também	P1: Eu acho que ser muito rígido, você precisa ser sempre flexível. [...] O professor não pode se colocar em um pedestal [...].	(ideia 1) ser muito rígido (ideia 2) O professor não pode se colocar em um pedestal
P2: É referente ao professor e a capacidade dele de perceber o que é adequado ao contexto dos alunos dele.	(ideia 1) perceber o que é adequado ao contexto dos alunos dele	P2: [...] é quando ele tem boas intenções, mas não consegue alcançar o alvo.	(ideia 1) tem boas intenções, mas não consegue alcançar o alvo.
P3: A primeira coisa que a gente tem que ter com o aluno é a afetividade, se você não tiver afetividade, você não tem é nada. [...] a base da relação é o respeito e a afetividade. [...] O aluno tem	(ideia 1) a base da relação é o respeito e a afetividade (ideia 2) O aluno tem que	P3: Agressividade que não leva a lugar nenhum, você falar mal do aluno ou falar mal do outro professor, não leva ninguém a lugar nenhum.	(ideia 1) Agressividade (ideia 2) falar mal do aluno ou falar mal do outro professor

que saber que ele pode confiar em mim, em todos os aspectos [...].	saber que ele pode confiar em mim		
P4: Primeiramente você tem que conversar com seu aluno, conhecê-lo, fazer uma roda de conversa, colocar e conversar [...].	(ideia 1) conversar com seu aluno, conhecê-lo (ideia 2) fazer uma roda de conversa	P4: Só cobrar ou exigir meus direitos [...] não pode ser tão lá nem tão cá. Não é só cobrar os deveres e esquecer os direitos, eles têm que estar no equilíbrio.	(ideia 1) Não é só cobrar os deveres e esquecer os direitos
Discurso do Sujeito Coletivo		**Discurso do Sujeito Coletivo**	
A base da relação é o respeito e a afetividade, o aluno tem que saber que pode confiar no professor. É importante elogiar, colocar limite, ouvir e respeitar, saber direcionar, conversar e conhecer o aluno, fazer uma roda de conversa e perceber o que é adequado ao contexto dos alunos.		O professor não pode se colocar em um pedestal e falar mal do aluno ou falar mal do outro professor. Também não pode ser muito rígido e agressivo, não é só cobrar os deveres e esquecer os direitos, ou ter boas intenções, mas não conseguir alcançar o alvo.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao considerar o trabalho docente, principalmente na relação com o aluno e/ou com a turma, entende-se a importância de formá-los para as relações interpessoais, tendo em vista sua influência no desenvolvimento integral dos alunos (QUITERIO; NUNES, 2017). Portanto, seria adequada uma formação que favorecesse suas habilidades frente a situações desafiadoras no envolvimento com o outro.

.

Formação Docente Continuada em Altas Habilidades/Superdotação: conceitos

Este bloco de questões teve como finalidade investigar como o professor compreende as altas habilidades/superdotação e o perfil de alunos considerados superdotados, assim como certos conceitos correlatos, como educação inclusiva, educação especial e seu público-alvo. Para isso, foram elaboradas cinco questões, partindo-se de conceitos mais abrangentes, como "escola inclusiva" (Quadro 4), passando para "educação especial" (Quadro 5) e culminando nas AH/SD (Quadro 6).

Quadro 4 – Em sua opinião, o que é uma escola inclusiva? Acredita que a escola onde você atua seja inclusiva? Por quê?

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
P1: Uma escola que aceita todo mundo, que recebe todo mundo [...]. A escola é inclusiva, a gente sempre tem orientação.	(ideia 1) aceita todo mundo (ideia 2) recebe todo mundo (ideia 3) escola é inclusiva (ideia 4) sempre tem orientação
P2: Uma escola inclusiva é uma escola que entende o público que tem e trabalha para o seu desenvolvimento [...]. Então, eu percebo que existe um discurso inclusivo muito grande, mas uma prática deficiente. A escola que atuo chega a ser inclusiva o máximo que ela consegue.	(ideia 1) entende o público que tem (ideia 2) trabalha para o seu desenvolvimento. (ideia 3) existe um

	discurso inclusivo muito grande, mas uma prática deficiente (ideia 4) escola que atuo chega a ser inclusiva o máximo que ela consegue
P3: Minha escola é escola inclusiva [...]. É uma escola que acolhe todos os alunos [...], inclusiva em todos os aspectos, de raça, gênero, religião, tudo, não é só em relação às crianças especiais.	(ideia 1) Minha escola é escola inclusiva (ideia 2) acolhe todos os alunos (ideia 3) inclusiva em todos os aspectos (ideia 4) não é só em relação às crianças especiais
P4: [...] para ser uma escola inclusiva, ela tem que ter recurso, ela tem que ter recursos financeiros, materiais e de pessoal, então é fácil você falar que a escola é inclusiva, mas se você não der recurso para essa escola, desde a estrutura da escola, como rampas, corrimão, tudo diferenciado e não de qualquer jeito, com todos os caracteres e sinalizações [...]. Então, a escola tenta ser inclusiva, mas tem dificuldade com a falta de recursos.	(ideia 1) tem que ter recursos financeiros, materiais e de pessoal (ideia 2) escola tenta ser inclusiva, mas tem dificuldade com a falta de recursos
Discurso do Sujeito Coletivo	
A escola é inclusiva o máximo que ela consegue, sempre tem orientação, apesar de faltar recursos, tornando a prática deficiente com um discurso inclusivo muito grande. A escola deveria ser inclusiva em todos os aspectos, não apenas em relação às crianças especiais – aceitar, receber e acolher todo mundo, assim como entender o público que tem e trabalhar para o seu desenvolvimento. Também tem que ter recursos financeiros, materiais e de pessoal.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao expressarem seus pontos de vista sobre uma escola inclusiva, segundo exposto no Quadro 4, todas as professoras falaram que a escola era inclusiva ou pelo menos tentava ser, em face das dificuldades pela falta de recurso e excesso de demanda, culminando em um discurso inclusivo da instituição, embora com prática deficiente.

Os relatos das professoras indicaram uma coerência no discurso, ao conceituar "inclusão", no contexto escolar, reconhecendo a ausência de práticas inclusivas em algumas ocasiões, justificadas pela falta de recursos e profissionais. Faz-se válido o discurso da necessidade de se ampliarem espaços e recursos nas instituições de ensino e de ser repensada a compatibilidade dos números de alunos para cada turma, priorizando-se a qualidade do trabalho docente ante a quantidade de alunos em uma sala de aula.

Contudo, as práticas educativas devem ser repensadas também no que tange aos apontamentos vigentes na legislação. Por exemplo, há a orientação aos sistemas de ensino para a garantia do acesso ao ensino regular – e não apenas o acesso, mas a oferta com garantia de participação, aprendizagem e continuidade em outros níveis de ensino

(BRASIL, 2008). O mesmo documento contempla ainda a formação dos profissionais da Educação, voltada para a inclusão e o atendimento educacional especializado.

Apesar das garantias de participação, aprendizagem e continuidade, problematiza-se sobre as recomendações de instâncias maiores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017), referente ao regime de progressão continuada em que a reprovação passa a ser não recomendada até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Tais apontamentos devem ser levados em conta ao analisar as ocorrências na educação básica quanto ao desempenho dos alunos e ponderar sobre os alcances das práticas educativas docentes, frente ao observado do contexto escolar.

Tendo em vista o recorte deste estudo, na análise de uma amostra de professoras que passaram formação continuada em AH/SD, para além das formações docentes iniciais, seja em Pedagogia, seja em Licenciaturas, presume-se sua aptidão em refletir e executar práticas inclusivas na sala de aula – o que é contestado na justificativa de faltas de recursos. Diante dessa justificativa, Rondini (2019) comenta sobre o trabalho do professor com o aluno superdotado, destacando a importância da motivação, comprometimento e formação específica do docente, características mais importantes do que o acesso a recursos materiais. A autora alude igualmente às dificuldades dos docentes em executar as práticas pedagógicas estudadas, ao não considerarem possibilidades diversas e, por vezes, criativas para a "falta de recursos", como outros espaços, tecnologias, jogos etc.

Prosseguindo com os relatos, indagou-se sobre os conhecimentos das professoras em relação à Educação Especial (Quadro 5). Por serem questões e temas complementares, dentro da Educação Especial, optou-se por dividir o Quadro 4 em duas colunas, referentes ao conceito de Educação Especial (primeira coluna) e quem seria seu público-alvo (segunda coluna).

Quadro 5 - O que é Educação Especial? Qual é seu público-alvo?

Educação especial		Público-alvo da educação especial	
EXPRESSÕES-CHAVE	**IDEIAS CENTRAIS**	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**
P1: É esse atendimento diferenciado que você oferece, de acordo com a necessidade que cada um tem.	(ideia 1) atendimento diferenciado (ideia 2) de acordo com a necessidade que cada um tem.	P1: O público-alvo é tanto o aluno com altas habilidades, que precisa desenvolver esse potencial, que antes, a gente tinha essa ilusão de que o aluno com altas habilidades sabia tudo, mas a gente sabe que ele pode ter habilidades em um determinado campo, mas eu acho que ele deveria ter a oportunidade	(ideia 1) aluno com altas habilidades

		de desenvolver.	
P2: Quando o indivíduo tem características que diferem da média.	(ideia 1) indivíduo tem características que diferem da média.	P2: O público-alvo seriam as crianças ou pessoas com deficiências evidenciadas, sejam elas, auditivas, visuais, motoras, ausência de membro, paralisia cerebral, uma atrofia, enfim.	(ideia 1) crianças ou pessoas com deficiências evidenciadas
P3: É uma educação que você tem que lidar com crianças que são ditas diferentes.	(ideia 1) lidar com crianças que são ditas diferentes	P3: O público-alvo são os deficientes intelectuais, altos habilidosos, os físicos.	(ideia 1) deficientes intelectuais, altos habilidosos, os físicos
P4: É você incluir várias pessoas [...].	(ideia 1) incluir várias pessoas	P4: [...] a dislexia, síndrome de *Asperger*, os deficientes intelectuais, síndrome de *down*, deficiente visual e auditiva, as multifuncionais, quer tanto físico como intelectual, e as altas habilidades que entra aí também, né, porque agora tudo está ligado na educação especial, então é muito grande, é muita gente.	(ideia 1) dislexia, síndrome de *Asperger*, os deficientes intelectuais, síndrome de *down*, deficiente visual e auditiva, as multifuncionais (ideia 2) tanto físico como intelectual (ideia 3) altas habilidades (ideia 4) é muito grande, é muita gente
Discurso do Sujeito Coletivo		**Discurso do Sujeito Coletivo**	
Lidar com crianças e indivíduos que são ditos diferentes, ou seja, diferem da média. É o atendimento diferenciado, de acordo com a necessidade de cada um, para inclusão de várias pessoas.		É muito grande, é muita gente - altas habilidades, deficiências tanto as físicas como intelectuais, dislexia, síndrome de *Asperger*, síndrome de *down*, deficiente visual e auditiva, as multifuncionais.	

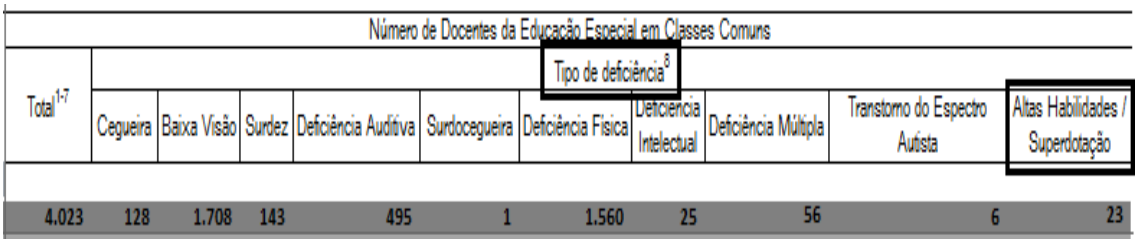
Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a Educação Especial, as participantes parafraseiam, de forma habilidosa, o encontrado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15) – "[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola [...] orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos" – e, por público-alvo, concebem "[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação."

Vale ressaltar que apenas a professora P2 deixou de mencionar o aluno superdotado como público-alvo da Educação Especial, o que não seria mais esperado de alguém que cursou uma Especialização em AH/SD. Entretanto, ao invés de creditar essa ausência de menção direta, unicamente, como a não inclusão do superdotado no rol da Educação Especial, pondera-se sobre a possibilidade de confusão dos públicos e conceitos, tal como imputar as "altas habilidades" como um tipo de deficiência e, por conseguinte, considerar os conceitos de "educação especial" e "deficiência" como

termos análogos. Essa confusão nos conceitos pode ser também encontrada em publicações do Ministério da Educação, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Analogia entre "deficiência" e "educação especial"



Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns										
Total[1-7]	Tipo de deficiência[8]									
	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Transtorno do Espectro Autista	Altas Habilidades / Superdotação
4.023	128	1.708	143	495	1	1.560	25	56	6	23

Fonte: Recorte do INEP (2020, aba 2.48, grifo meu).

Afunilando-se mais a abrangência dos conceitos estudados, perguntou-se às professoras o que elas entendiam por altas habilidades/superdotação e quais seriam os comportamentos típicos de um aluno superdotado. O Quadro 6 revela as respostas das entrevistadas.

Quadro 6 – O que você entende por altas habilidades/superdotação e quais poderiam ser os comportamentos típicos de um aluno superdotado?

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
P1: [...] pessoas que têm desempenho acima da média relacionado à maioria, em qualquer área. [...] Pode variar, pode ter aquele aluno que realmente faz tudo, faz as coisas primeiro, sempre tá perguntando as coisas, mas tem aquele que é entediado, que não quer fazer nada e tudo para ele é chato, nada é interessante.	(ideia 1) têm desempenho acima da média (ideia 2) em qualquer área. (ideia 3) aluno que realmente faz tudo, faz as coisas primeiro, sempre tá perguntando as coisas (ideia 4) entediado, que não quer fazer nada e tudo para ele é chato, nada é interessante
P2: Seria o além da média, seria o patamar superior em alguns aspectos, então, contrariando aquela ideia de que o superdotado de antigamente teria que ser um geniozinho, que ele é esquisito porque ele é superdotado, [...] então saindo desse chavão das altas habilidades, seria uma facilidade em determinados aspectos, pode ser em quase todos? Pode. Pode ser só em um ou dois? Sim. [...] O que eu tenho observado é o brilho nos olhos, é aquela coisa que quando você vai propondo atividades, aquela criança tem uma sagacidade maior.	(ideia 1) além da média (ideia 2) patamar superior em alguns aspectos (ideia 3) facilidade em determinados aspectos (ideia 4) brilho nos olhos (ideia 5) sagacidade maior
P3: São aqueles que conseguem desenvolver além do que qualquer pessoa comum conseguiria fazer. [...] Antissocial, não gosta de ficar com criança da mesma idade ou para baixo da idade deles, eles têm uma tendência a ficar com pessoas mais velhas, bem mais velhas, um alto habilidoso de 10 anos gosta de conversar com pessoas de 30 anos ou 40 anos.	(ideia 1) conseguem desenvolver além do que qualquer pessoa comum conseguiria fazer. (ideia 2) Antissocial, não gosta de ficar com criança da mesma idade ou para baixo da idade deles (ideia 3) tendência a ficar com pessoas mais velhas
P4: É aquela pessoa que vai se destacar, que tem um talento, não é que ela não precisa de ajuda no talento, ela precisa, só que eu acho que as pessoas que têm altas habilidades, um dos problemas principais é a sociabilidade, ser sociável, porque, às vezes, eles não querem se	(ideia 1) pessoa que vai se destacar, que tem um talento (ideia 2) um dos problemas principais é a sociabilidade, ser

misturar com os outros, eles acham que os outros são inferiores a eles, principalmente, aonde eles dominam no talento deles, porque eles não têm desafio, ninguém tá desafiando eles. [...] é um problema sério, se você é professor ou da família e não consegue identificar. [...] Você tem que ficar muito preparado com ele, você tem que ler mais, e fora isso, como tem o lado do desafio [...]. Eu tive muitos alunos, alunos ótimos que eram altas habilidades clássicos, aqueles que estudam tudo, mas eram de uma organização que, às vezes, eu falava até para desorganizar um pouquinho as coisas [...] O clássico, eles são muito disciplinados, muito organizados e eles têm um comportamento de que tem que tirar nota 10 em tudo, aquela coisa de querer ser o primeiro e ser muito elogiado, se acontece alguma coisinha, eles entram numa crise existencial, que eles entram em depressão, de repente, começa a chorar do nada, se ela tirasse 9,5 ela começava a chorar porque não tirou 10.	sociável (ideia 3) eles acham que os outros são inferiores a eles, principalmente, aonde eles dominam no talento deles, porque eles não têm desafio (ideia 4) alunos ótimos que eram altas habilidades clássicos, aqueles que estudam tudo (ideia 5) muito disciplinados, muito organizados e eles têm um comportamento de que tem que tirar nota 10 em tudo
Discurso do Sujeito Coletivo	
Tem um brilho nos olhos, um desempenho acima da média, em qualquer área, facilidade e patamar superior em determinados aspectos. Conseguem desenvolver além do que qualquer pessoa comum conseguiria fazer, pessoa que vai se destacar, que tem um talento, uma sagacidade maior. Pode ser o aluno que realmente faz tudo, faz as coisas primeiro, sempre tá perguntando as coisas, alunos ótimos que eram altas habilidades clássicos, aqueles que estudam tudo, muito disciplinados, muito organizados e eles têm um comportamento de que tem que tirar nota 10 em tudo. Assim como pode ser um aluno entediado, que não quer fazer nada e tudo para ele é chato, nada é interessante, eles acham que os outros são inferiores a eles, principalmente, aonde eles dominam no talento deles, porque eles não têm desafio. Apresentam tendência a ficar com pessoas mais velhas, é antissocial, não gosta de ficar com criança da mesma idade ou para baixo da idade deles, um dos problemas principais é a sociabilidade, ser sociável.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, nos relatos das professoras, uma amplitude de características possíveis no comportamento do superdotado – desde o aluno "nota 10" como o aluno-problema que não quer fazer nada, pela falta de desafios e, por consequência, um aparente sentimento de tédio e não querer fazer nada. Na maioria dos apontamentos, a definição e os comportamentos típicos das AH/SD foram relacionados, de alguma maneira, com o desempenho acadêmico, corroborando o exposto no estudo de Wechsler e Suarez (2016), quando asseveram que, para a maioria dos professores, a superdotação é entendida nas características acadêmicas, especificamente nas habilidades ou facilidades específicas para o aprendizado.

Por outro lado, foram mencionados, nos relatos das professoras, dois possíveis perfis de alunos: o estudioso e o entediado. O aluno estudioso foi caracterizado como aquele que faz e estuda tudo, além de poder apresentar muita disciplina e organização. Por sua vez, o aluno entediado não quer fazer nada, acha tudo chato e desinteressante, além de considerar os outros inferiores a ele, principalmente em sua área de interesse.

Ao pensar em uma sala de aula, pode-se considerar que, a qual se preza por uma padronização ditada pelos sistemas de ensino regulares, o aluno superdotado poderá possivelmente representar mais dificuldades na relação com o professor, tendo em vista

a importância de desafios para seu desenvolvimento – sendo, por vezes, rotulado como o aluno entediado que não quer fazer nada, acha tudo chato e desinteressante.

Por fim, quanto aos aspectos socioemocionais, foi citada a preferência do aluno superdotado em se relacionar com pessoas mais velhas e como um dos problemas principais, a sociabilidade. Os aspectos sociais com respeito às AH/SD são vistos na literatura de forma controversa, ora sendo assinalado que os superdotados apresentariam problemas de comportamento e/ou *déficit* em habilidades sociais, ora se indicando que essas possíveis dificuldades nas questões sociais, em seu repertório comportamental, não estariam correlacionadas às AH/SD (CAPELLINI; ARANTES-BRERO; OLIVEIRA, 2020).

Complementar a isto, destaca-se, no Quadro 6, a elevada quantidade de aspectos negativos apontados pelas professoras em relação aos comportamentos típicos de um aluno superdotado, como por exemplo, não querer fazer nada, ser antissocial ou não querer se misturar com os outros, achar que os outros são inferiores a ele etc. Contudo, ao sugerir os aspectos socioemocionais como um dos principais problemas no comportamento do aluno superdotado, é relevante realçar a necessidade de se buscarem soluções para abordar essa demanda e promover o desenvolvimento saudável do aluno superdotado, tendo a dimensão socioemocional como destaque, nesse momento. Novamente, evidencia-se o campo das habilidades sociais educativas como possível contribuinte, nesse contexto, por meio de formações docentes em serviço e/ou trabalho colaborativo com um profissional especializado na temática.

Formação Docente Continuada em Altas Habilidades/Superdotação: práticas educativas

Por fim, neste último bloco de perguntas, as professoras foram indagadas acerca das percepções do professor, considerando seus conhecimentos sobre a temática e as demandas da sala de aula regular. Para tanto, realizaram-se seis perguntas dirigidas a comportamentos típicos das altas habilidades/superdotação, possíveis problemas de comportamento dos alunos (em geral) e do aluno superdotado, assim como alternativas de atendimento dentro e/ou fora da sala de aula regular e possíveis soluções e/ou sugestões para as demandas apontadas em seus relatos.

Para analisarmos as inferências na relação professor e aluno superdotado, foram expostas as questões 2, 3 e 4 deste bloco – referentes ao perfil das AH/SD. Essas questões contemplavam alguns comportamentos típicos dos superdotados, sem

identificá-los como tais, perguntando sua opinião e atitude diante desses comportamentos.

Nesse sentido, o Quadro 7 foi dividido em três colunas, indicando uma amostra possível dos comportamentos das AH/SD, respectivamente: i) aprende com rapidez e busca conteúdos complementares (VIRGOLIM, 2007), ii) apresenta ideias inovadoras e/ou diferentes formas de resolver um enunciado (RENZULI, 2014) e iii) não gosta de rotinas (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; ANDRIONI; CUNHA; RONDINI, 2021), demonstra senso aguçado de justiça (PÉREZ, 2013) e questiona autoridades e regras (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007). Apesar de serem perguntas independentes, no roteiro da entrevista, optou-se pela exposição em conjunto, no Quadro 7, visto que todas indagam sobre a percepção do professor perante o comportamento do aluno superdotado, em sala de aula.

Quadro 7 – Percepção do Professor sobre o Aluno Superdotado em Sala de Aula

Aprende com rapidez e busca conteúdos complementares		Apresenta ideias inovadoras e/ou diferentes formas de resolver um enunciado		Não gosta de rotinas, demonstra senso aguçado de justiça e questiona autoridades e regras	
EXPRESSÕES-CHAVE	**IDEIAS CENTRAIS**	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**
P1: Sem dúvida, é o aluno mais agradável, a gente gosta, eu acho que ele até estimula o professor a estudar. Tem professor que não gosta, por obrigar a gente a sair da zona de conforto, porque eu tenho hábito de dizer "eu não sei", eu não fico inventando história [...].	(ideia 1) é o aluno mais agradável (ideia 2) estimula o professor a estudar (ideia 3) Tem professor que não gosta, por obrigar a gente a sair da zona de conforto	P1: [...] eu sou meio contra gabarito, a correção é subjetiva.	(ideia 1) sou meio contra gabarito (ideia 2) correção é subjetiva.	P1: Eu acho que depende, tem rotina que é necessária, a gente vive de rotina, mas tem algumas que a gente deve questionar também.	(ideia 1) tem rotina que é necessária (ideia 2) mas tem algumas que a gente deve questionar também.
P2: Fico feliz de ver e ao mesmo tempo triste, porque ele vai quebrar a cara muitas vezes e não é fácil [...].	(ideia 1) ele vai quebrar a cara muitas vezes	P2: Por mim, tudo bem, se eu tiver espaço, pergunto "como você chegou a esse resultado? Que caminho você fez?" [...].	(ideia 1) pergunto "como você chegou a esse resultado? Que caminho você fez?"	P2: Por um lado, falta limite, então é o rei da cocada e acha que tem que ser do jeito dele, então falta limite e regra. Por outro lado, a curiosidade precisa de uma orientação, o próprio questionamento não pode ser uma coisa aleatória ou desmedida, querendo ou não precisamos nos adequar ao nosso mundo não adianta querermos ser 100% diferente, único, como se só existisse eu, senão quebra a cara também, acaba criando problemas para si mesmo e para o conjunto.	(ideia 1) falta limite e regra (ideia 2) a curiosidade precisa de uma orientação, o próprio questionamento não pode ser uma coisa aleatória ou desmedida (ideia 3) não adianta querermos ser 100% diferente, único, como se só existisse eu (ideia 4) senão quebra a cara também, acaba criando problemas para si mesmo e para o conjunto
P3: Eu adoro!	(ideia 1) Eu	P3: Eu aceito tudo, quem	(ideia 1) Eu	P3: Alto habilidoso!	(ideia 1) Alto

	adoro!	manda a gente perguntar errado [...], se você pergunta "qual é seu nome", ele vai falar "João", se você fala para colocar seu nome e sobrenome, ele vai falar "João da Silva" [...].	aceito tudo, quem manda a gente perguntar errado		habilidoso!
P4: Você, professor, tem que ficar em cima, porque eles querem saber muita coisa e você tem que estudar muito, tem que ter mais tempo para estudar [...].	(ideia 1) eles querem saber muita coisa (ideia 2) você tem que estudar muito	P4: Tudo bem, mas ele vai ter que me explicar como chegou a esse resultado.	(ideia 1) ele vai ter que me explicar como chegou a esse resultado.	P4: O alto habilidoso não segue autoridade, nem regras, se não está no nível dele. Se ele percebe que a pessoa está argumentando com ele de maneira inteligente, ele aquieta [...].	(ideia 1) alto habilidoso não segue autoridade, nem regras, se não está no nível dele (ideia 2) Se ele percebe que a pessoa está argumentando com ele de maneira inteligente, ele aquieta
Discurso do Sujeito Coletivo		**Discurso do Sujeito Coletivo**		**Discurso do Sujeito Coletivo**	
Eu adoro! É o aluno mais agradável, eles querem saber muita coisa e vão quebrar a cara muitas vezes. Tem professor que não gosta, por obrigar a gente a sair da zona de conforto, mas estimula o professor a estudar muito.		Não sou muito favorável ao gabarito, pois a correção é subjetiva. Se aceita tudo, quem manda o professor perguntar errado. O aluno vai ter que explicar como chegou a esse resultado, o caminho feito.		É o Alto habilidoso! Falta limite e regra, a curiosidade precisa de uma orientação, o próprio questionamento não pode ser uma coisa aleatória ou desmedida, não adianta querermos ser 100% diferente, único, como se só existisse eu, senão quebra a cara também, acaba criando problemas para si mesmo e para o conjunto. Tem rotina que é necessária, mas tem algumas que a gente deve questionar também. O alto habilidoso não segue autoridade, nem regras, se não está no nível dele, mas, se ele percebe que a pessoa está argumentando com ele de maneira inteligente, ele aquieta.	

Fonte: Elaborado pela autora.

A percepção das professoras sobre o aluno superdotado aparentou mais otimismo e atitudes mais habilidosas, no que concerne às duas primeiras colunas, sendo estas “aprende com rapidez e busca conteúdos complementares” e “apresenta ideias inovadoras e/ou diferentes formas de resolver um enunciado.” Os relatos expressaram o prazer de ter um aluno que demonstra vontade em aprender, além de estimular o professor nos estudos também – o que pode incomodar alguns docentes, por forçá-los a sair da “zona de conforto”.

Já na terceira coluna, “não gosta de rotinas, demonstra senso agudo de justiça e questiona autoridade e regras”, elas identificam esses comportamentos como próprios do aluno superdotado e argumentam sobre a falta de limites e regras e a necessidade de ter uma rotina e saber argumentar com o superdotado. Há também uma indicação, na fala da P2, quanto ao “querer ser diferente” e buscar atenção para si, não se reconhecendo que esses comportamentos do aluno superdotado podem ser indícios de uma necessidade de ser visto em suas particularidades – sejam estas características das AH/SD, sejam próprias de um aluno interagindo na sala (PISKE *et al.*, 2017).

De forma geral, tanto estimular a autonomia do aluno em buscar novos conhecimentos e ser protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de não ficar aprisionado no conteúdo regular da sala de aula, quanto efetivar a mediação das regras de convivência social são habilidades fundamentais para o desenvolvimento do aluno. Portanto, atividades promovedoras dessas habilidades deveriam constar nos currículos escolares (WENZEL; DANTAS, 2019) e, assim, dispor de professores com competência de promover, em seu ambiente de trabalho, a possibilidade do desenvolvimento de uma comunicação interpessoal habilidosa e autonomia dos alunos como contribuintes ativos em seu desenvolvimento.

Análogo ao compreendido na docência competente, tem-se o professor “mediador”, representado pela reciprocidade ao aluno referente ao desejo de aprender, garantia do processo de aprendizado com significado e sentido, lidar com aspectos socioemocionais – na resolução de conflitos, no aprender a se expressar, na busca pelo respeito mútuo, entre muitas outras possibilidades (ABED, 2014).

O domínio do professor, nesses aspectos voltados para a convivência entre os alunos, seria altamente proveitoso, funcionando como exemplo algumas possíveis características do superdotado: intensidade em seus posicionamentos, sensibilidade emocional, perfeccionismo, desenvolvimento moral e senso de justiça mais aguçado e senso de humor incomum (CHAGAS-FERREIRA, 2016).

Objetivando comparar a percepção dos professores sobre os problemas de comportamento dos alunos (em geral) e dos superdotados, as entrevistadas foram questionadas sobre as dificuldades no manejo do processo de ensino e aprendizagem, com dois públicos distintos, conforme exposto no Quadro 8.

Quadro 8 – Problemas de Comportamento de Alunos (em geral) e Superdotados

Alunos (em geral)		Alunos superdotados	
EXPRESSÕES-CHAVE	**IDEIAS CENTRAIS**	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**
P1: Disciplina, que está sempre ligada ao rendimento. Geralmente, o aluno que dá trabalho, ele não sabe as coisas e acaba procurando mascarar isso de alguma maneira. [...]. Muito da educação passa pelo relacionamento que a gente tem com as pessoas e, não é fácil você manter um relacionamento, quando você é a pessoa que eles querem desafiar todo tempo, eu acho que eles querem descontar na escola toda frustração que eles têm em casa, na família, porque tem gente que vê mais o professor do que a mãe.	(ideia 1) Disciplina (ideia 2) Geralmente, o aluno que dá trabalho, ele não sabe as coisas e acaba procurando mascarar isso de alguma maneira (ideia 3) não é fácil você manter um relacionamento, quando você é a pessoa que eles querem desafiar todo tempo	P1: O *bullying* dos colegas, acredito que eles querem que todo mundo esteja em um padrão [...]. O que é interessante que a gente acaba se preocupando mais com o aluno que dá problema e, às vezes, esquece o aluno que não dá, por isso, eu fiz o curso de altas habilidades, porque não dá problema, mas ele também não está sendo atendido da maneira que deveria, já que no final das contas, a gente desperdiça muito potencial, porque aquele aluno que vai bem e termina rápido, você também não se preocupa muito com ele. [...] Tem também a criança que é arrogante, acha que tudo na escola fácil demais para ele, [...] mas ele não percebe que, às vezes, ele está perdendo um detalhe que seria importante no desenvolvimento dele, porque na verdade, ele não sabe tudo e tem muita coisa na vida para ele aprender ainda, então é algo difícil.	(ideia 1) *bullying* dos colegas (ideia 2) a gente acaba se preocupando mais com o aluno que dá problema e, às vezes, esquece o aluno que não dá (ideia 3) a criança que é arrogante, acha que tudo na escola fácil demais para ele (ideia 4) ele não percebe que, às vezes, ele está perdendo um detalhe que seria importante no desenvolvimento dele, porque na verdade, ele não sabe tudo e tem muita coisa na vida para ele aprender ainda
P2: Falta de atenção e falta de noção do que está fazendo na escola, falta de noção de hierarquia, e eu não estou falando de um aspecto conservador, precisamos ter certa ordem para alcançar um resultado [...].	(ideia 1) Falta de atenção (ideia 2) falta de noção do que está fazendo na escola (ideia 3) falta de noção de hierarquia	P2: [...] não tem vivência, nem maturidade e por outro lado, tem crianças supertímidas, se tornam apáticas [...].	(ideia 1) não tem vivência, nem maturidade (ideia 2) crianças supertímidas, se tornam apáticas
P3: Nenhum, eu não tenho problema com aluno [...] eles me amam e me odeiam.	(ideia 1) não tenho problema com aluno	P3: Geralmente, são encapetados e desrespeitosos na escola, mas não quer dizer que é uma característica deles, da alta habilidade, é que se aquilo que está sendo proposto não está gerando o interesse para ele, "o que eu vou fazer?! Bagunçar, né!" Geralmente, também tem como característica ele ser mais recluso, mais quieto, mas em compensação, ele tem um raciocínio fantástico.	(ideia 1) são encapetados e desrespeitosos na escola, mas não quer dizer que é uma característica deles, da alta habilidade (ideia 2) mais recluso, mais quieto (ideia 3) raciocínio fantástico
P4: [...] daqueles que não conseguem aprender, não é que não, só não consegue, ele tem que ter um	(ideia 1) ele não aprende, então ele vai ser o	P4: [...] é o "eu não vou fazer nada", "eu vou ficar de costas", "eu vou fazer de qualquer jeito", "porque	(ideia 1) "eu não vou fazer nada" (ideia 2) "eu vou ficar de costas"

tempo maior e a gente sabe que na escola não tem tempo para todo mundo. Como ele não pode mostrar ao outro que ele não aprende, então ele vai ser o bagunceiro, o sociável, o malandrinho, mas de aprendizagem, ele não consegue aprender, porque se você não teve o estímulo na idade certa, a fase seguinte fica difícil, porque você não teve o começo [...].	bagunceiro, o sociável, o malandrinho	eu não aguento mais ficar nessa situação", "porque nem todo mundo está no meu nível".	(ideia 3) "eu vou fazer de qualquer jeito" (ideia 4) "porque eu não aguento mais ficar nessa situação" (ideia 5) "porque nem todo mundo está no meu nível".
Discurso do Sujeito Coletivo		**Discurso do Sujeito Coletivo**	
Não tenho problema com aluno, mas não é fácil você manter um relacionamento, quando você é a pessoa que eles querem desafiar todo tempo. É disciplina. Geralmente, o aluno que dá trabalho, ele não sabe as coisas e acaba procurando mascarar isso de alguma maneira, ele não aprende, então ele vai ser o bagunceiro, o sociável, o malandrinho. Falta de atenção, falta de noção do que está fazendo na escola, falta de noção de hierarquia.		Tem o *bullying* dos colegas, a criança superdotada que é arrogante, que acha que tudo na escola é fácil demais para ele e não percebe que, às vezes, ele está perdendo um detalhe que seria importante no desenvolvimento dele, porque na verdade, ele não sabe tudo e tem muita coisa na vida para ele aprender ainda, pois não tem vivência, nem maturidade. São encapetados e desrespeitosos na escola, mas não quer dizer que é uma característica deles, da alta habilidade. E a gente acaba se preocupando mais com o aluno que dá problema - "eu não vou fazer nada", "eu vou ficar de costas", "eu vou fazer de qualquer jeito", "porque eu não aguento mais ficar nessa situação", "porque nem todo mundo está no meu nível" e, às vezes, esquece o aluno que não dá - crianças supertímidas, que se tornam apática, mais reclusa, mais quieta, apesar do raciocínio fantástico.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Com referência aos problemas de comportamento de alunos (em geral), evidenciou-se a ausência de disciplina, enquanto, a respeito dos alunos superdotados, destacou-se o *bullying* dos colegas, arrogância, imaturidade, desrespeito, timidez etc. Ao se comparar a perspectiva das professoras entres esses dois perfis de alunos, pode-se perceber que, em ambos os casos, há menção à ausência de disciplina, como um problema de comportamento, quer assinalado de forma direta, como no caso dos alunos em geral, quer de modo indireto, no caso dos alunos superdotados, através de outros termos, como imaturo, arrogante, despeitoso etc.

Identificando a "indisciplina" dos alunos como um problema de comportamento recorrente, nas salas de aulas regulares, faz-se necessária uma intervenção perante essa demanda. Dentro do escopo das habilidades sociais educativas do docente, pode-se evidenciar o eixo de "estabelecimento de regras e limites" sendo entendido como "[...] comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras ou normas ou valores." (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 525). Nesse eixo, menciona-se, por exemplo, a possibilidade de o professor "[...] descrever/justificar comportamentos desejáveis e/ou indesejáveis, negociar regras, chamar atenção para normas pré-estabelecidas, pedir mudança de comportamento e, interromper comportamento." (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 525). Complementarmente às práticas educativas habilidosas sobre os comportamentos do professor, para estabelecimento de limites e regras, Cognetti e Bolsoni-Silva (2019) citam o fornecimento de *feedbacks* positivos e negativos, fazer e recusar pedidos, expressar sentimentos positivos e negativos e ser consistente, agradecer e elogiar.

Ainda sobre problemas de comportamento envolvendo os alunos superdotados, foi apontado o *bullying* realizado por colegas. O *bullying* é compreendido como uma atitude comportamental agressiva, física e/ou verbal, e preconceituosa, podendo ocorrer, no caso das AH/SD, por conta de o aluno superdotado se sobressair em algumas áreas e, à vista disso, ser rejeitado pelos seus pares (SILVA; RONDINI, 2019; REIS; CONTER, 2020).

Paralelamente à exposição dos desafios de um aluno superdotado, em sala de aula, as professoras também foram indagadas acerca de possíveis soluções e/ou sugestões para essas demandas e alternativas de atendimento que poderiam ser ofertados ao aluno superdotado, dentro e/ou fora da sala de aula regular (Quadro 9). A despeito de

ambas as questões envolverem o conhecimento das professoras para possíveis atividades e ações voltadas ao aluno superdotado, objetivou-se propor as questões separadamente, supondo-se que, enquanto os relatos coletados em “Alternativas de Atendimento”, poderiam estar propícios aos conhecimentos oriundos da formação continuada, de cunho predominantemente teórico, resumidos na pergunta “O que poderia ser feito?”, os relatos do eixo “Possíveis Soluções e/ou Sugestões” poderiam estar direcionados para as contribuições das professoras, com base em sua formação e experiência na docência, sintetizadas na pergunta “O que deveria ser feito?”

Quadro 9 – Possibilidades e/ou Sugestões para o Atendimento ao Aluno Superdotado

Possíveis Soluções e/ou Sugestões		Alternativas de Atendimento	
EXPRESSÕES-CHAVE	**IDEIAS CENTRAIS**	**EXPRESSÕES-CHAVE**	**IDEIAS CENTRAIS**
P1 - Eu acho que a gente precisaria de mais tempo para lidar com essas questões, de forma mais consistente que dessem de fato resultados, para ter reunião a respeito, trocar ideia e, que os professores tivessem mais tempo para conversar entre eles, para trocar informações entre os alunos e fora os recursos materiais, porque parece que tem tudo, mas não tem. [...] e você não sabe direito, porque não existe um diagnóstico, não que um diagnóstico resolvesse tudo, mas, eu acho que ajudaria um pouco, para você pelo menos ter um norte, mas quando você não sabe o que é, você fica sem norte e eu acho que o sistema, em geral, é falho nesse sentido, porque eu acredito que deveria ter dentro da escola psicólogo e pessoas especializadas, porque você pode até sugerir alguma coisa, mas você não tem esse poder de fazer diagnóstico. [...] e eu acho difícil é que, assim, quando você coloca em uma sala de aula 30 alunos ou mais, você tira a possibilidade do professor trabalhar de forma humana, porque ele estará o tempo todo preocupado em manter a ordem, então ele deixa de ter a preocupação individual, porque ele vai ser cobrado pela ordem e pelo conteúdo. Então, essa quantidade tira um pouco a humanidade do trabalho, se houvesse condições melhores, na minha opinião, uns 15 alunos por sala, para você dar um atendimento individual, para você identificar a dificuldade de fulano e beltrano, talvez assim, eu não vou dizer que eles teriam um ótimo desempenho, mas talvez eles entendessem que a escola é uma instituição para ajudar eles de alguma forma no desenvolvimento, mesmo que o desenvolvimento não seja igual para todo mundo.	(ideia 1) mais tempo para lidar com essas questões, de forma mais consistente que dessem de fato resultados (ideia 2) ter reunião a respeito, trocar ideia (ideia 3) recursos materiais (ideia 4) deveria ter dentro da escola psicólogo e pessoas especializadas, porque você pode até sugerir alguma coisa, mas você não tem esse poder de fazer diagnóstico (ideia 5) quando você coloca em uma sala de aula 30 alunos ou mais, você tira a possibilidade do professor trabalhar de forma humana (ideia 6) se houvesse condições melhores, na minha opinião, uns 15 alunos por sala, para você dar um atendimento individual	P1: Eu acredito que teria que ter uns projetos para frequência só desses estudantes ou para que eles optassem que habilidade eles gostariam de desenvolver, um leque variado de opções, ele supriria a necessidade do superdotado. [...] No passado, na prefeitura, a gente tinha vários projetos que eram fora dos horários de aula, por exemplo, tinha projeto de basquete, xadrez, música, fotografia, e essas coisas, fazendo projetos para uma turma de 12 a 15 alunos, eles gostam muito e mexe muito com a autoestima. Então, seria uma maneira de cada um fazer o que gosta, porque eles escolheriam o projeto que eles quisessem, não era uma coisa obrigada, eles escolhiam e se não gostasse, saiam.	(ideia 1) ter uns projetos para frequência só desses estudantes ou para que eles optassem que habilidade eles gostariam de desenvolver (ideia 2) cada um fazer o que gosta

P2 - Ofertando mais formação e apontando os casos, porque ainda esbarra muito no preconceito de que as altas habilidades são mais complicadas de lidar [...].	(ideia 1) Ofertando mais formação e apontando os casos	P2: Estimular o conhecimento transversal, a vontade de ir além é muito grande, dependendo do interesse dele dá para gente orientar, ou a gente estimula o aprofundamento naquilo que está sendo estudado e que está ao alcance, ou ele ajudando os colegas e a professora, ou ele cultivar *hobbi*es.	(ideia 1) Estimular o conhecimento transversal (ideia 2) dependendo do interesse dele dá para gente orientar (ideia 3) estimula o aprofundamento naquilo que está sendo estudado e que está ao alcance (ideia 4) ajudando os colegas e a professora (ideia 5) cultivar *hobbies*
P3 – [...] apesar de no Estado ter que ter sala de alto habilidoso, você não vai encontrar uma, eu fiz o curso porque eu queria montar uma sala de alto habilidoso como se tem a sala para deficiente intelectual e especiais, eu queria dar aula para os alto habilidosos e só ficar com eles, mas não, e você não vai conhecer nenhum professor que tenha feito esse curso e tenha montado a sala, pode entrevistar e pesquisar onde você quiser.	(ideia 1) apesar de no Estado ter que ter sala de alto habilidoso, você não vai encontrar uma (ideia 2) você não vai conhecer nenhum professor que tenha feito esse curso e tenha montado a sala	P3: Eu levo atividades de lógica, eu levo artigo [...] daí eu já mando colocar no caderno e fazer uma comparação [...].	(ideia 1) levo atividades de lógica, eu levo artigo
P4 - Menos alunos em sala de aula, pelo menos 15 alunos em sala de aula e no começo do ano, verificar realmente as habilidades desses alunos, não só as habilidades as deficiências deles [...].	(ideia 1) Menos alunos em sala de aula, pelo menos 15 alunos em sala de aula (ideia 2) no começo do ano, verificar realmente as habilidades desses alunos	P4: Têm que ser fora da sala, eles têm que fazer curso fora, eles tem que ter mais atividade fora, não dá para ficar o tempo todo, senão você tem que controlar muito eles e você, professor, se cansa [...] se você reconhece o talento deles, é mais fácil e se você dá um desafio, fica mais fácil, então tem aqueles que são ótimos de pintura e desenho, então eu falava com o professor de arte "coloca eles como seu assistente, se você precisar desenhar alguma coisa, coloca eles para fazer o desenho", a sala rendia. O de matemática, "manda eles resolverem e explicar para os outros que não conseguem, para dar aula" e está ótimo.	(ideia 1) Têm que ser fora da sala, eles têm que fazer curso fora, eles tem que ter mais atividade fora (ideia 2) se você reconhece o talento deles, é mais fácil e se você dá um desafio, fica mais fácil (ideia 3) "coloca eles como seu assistente [...]" (ideia 4) "manda eles resolverem e explicar para os outros que não conseguem, para dar aula"
Discurso do Sujeito Coletivo		**Discurso do Sujeito Coletivo**	

No começo do ano, verificar realmente as habilidades desses alunos, ofertar mais formação e apontar os casos, ter reunião a respeito, trocar ideia, dispor de recursos materiais e mais tempo para lidar com essas questões, de forma mais consistente que dessem de fato resultados. E quando você coloca em uma sala de aula 30 alunos ou mais, você tira a possibilidade do professor trabalhar de forma humana, portanto, se houvesse condições melhores, o ideal seria uns 15 alunos por sala, para você dar um atendimento individual. Assim como deveria ter dentro da escola psicólogo e pessoas especializadas, porque você pode até sugerir alguma coisa, mas você não tem esse poder de fazer diagnóstico. [Por fim] apesar de no Estado ter que ter sala de alto habilidoso, você não vai encontrar uma sala ou conhecer um professor que tenha feito esse curso e tenha montado a sala.	Se você reconhece o talento deles, é mais fácil e se você dá um desafio, fica mais fácil. Estimular o conhecimento transversal, dependendo do interesse dele dá para orientar e/ou aprofundar naquilo que está sendo estudado e que está ao alcance, ou fazer curso fora, eles têm que ter mais atividade fora. Ter uns projetos para frequência só desses estudantes ou para que eles optassem que habilidade eles gostassem de desenvolver, assim como cultivar *hobbies*, ajudar colegas e professores, usar de atividades de lógica e artigos, cada um fazer o que gosta, colocá-los como assistente e mandá-los resolverem e explicar conteúdos para outros que não conseguem, para dar aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

As profissionais indicaram, como possíveis soluções para a identificação e/ou atendimento do superdotado, somadas às demandas observadas por elas, em suas formações e experiências na docência: i) diminuir a quantidade de alunos em sala de aula para 15 alunos por turma, aproximadamente; ii) ter profissionais especializados na temática, no contexto escolar, como o psicólogo; iii) ofertar mais formação; iv) dispor de recursos e tempo para trocar experiências e lidar com as demandas encontradas e v) verificar as habilidades dos alunos, no começo do ano.

Frente às possibilidades de alternativas de atendimento, pode-se ressaltar: i) enfatizar o reconhecimento do talento dos alunos superdotados; ii) estimular e ofertar conhecimentos e desafios em sua área de interesse; iii) aprofundar conteúdos estudados e possibilitar mais atividades fora da sala de aula, como projetos e demais atividades; iv) colocar os superdotados para ajudar colegas e professores, na exposição do conteúdo, como assistentes na sala de aula, e v) cultivar *hobbies*. Ademais, destaca-se a inexistência de salas do atendimento especializado que atendam os alunos superdotados.

Ainda à guisa de possibilidades, cita-se o estudo de Rondini (2020) referente à experiência da autora junto a duas escolas públicas e aos programas de enriquecimento disposto pelo *Gifted Education Research & Resource Institute* (GERI), no estado de Indiana, Estados Unidos. O recorte da pesquisa, quanto às escolas públicas, remete a dois contextos de sala de aula: em uma escola, há salas específicas para os alunos superdotados, enquanto, na outra, os alunos são atendidos de forma diferente, mas todos em uma sala de aula regular.

Nas salas de aula para alunos superdotados, há uma dinâmica mais intensa e, após as instruções passadas pelos professores, os alunos dispõem de autonomia para caminhar no seu ritmo. Por seu turno, nas salas de aula regulares, com público heterogêneo, destaca-se, por exemplo, a inexistência das cadeiras, sendo substituídas por "[...] mesas levantadas por tubos de PVC e cordas amarradas nos pés das mesas, para que os estudantes possam descansar suas pernas" (RONDINI, 2020, p. 72), objetivando mais liberdade e interação para todos.

O trabalho com os alunos, tendo como base esse estudo em Indiana/Estados Unidos, aparenta oportunizar maior liberdade e autonomia para os envolvidos, sem negligenciar questões voltadas para o respeito e a disciplina. Quanto à justificativa da demanda excessiva de alunos nacionais, por sala de aula, o estudo de Rondini (2020) informa, por sala, uma quantidade mínima de 19 alunos e máxima de 35, não sendo o número ideal de alunos por sala de aula regular sugerido pelas cursistas ouvidos nesta

Dissertação, mas isso não impede os professores de Indiana de desenvolver seus espaços educacionais e estar à frente das dinâmicas desafiadoras do sistema de ensino.

De modo geral, os relatos das cursistas validam o encontrado na literatura, ao frisar a necessidade de mais formação docente (ANJOS; RONDINI; SCHLUNZEN, 2021; REIS; CONTER, 2020; RONDINI, 2019; ROSIN-PINOLA, 2009) e atendimento especializado, de preferência, nas instituições de ensino, ao longo da Educação Básica (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014). Da mesma maneira, quanto ao atendimento do superdotado, foi apontado a necessidade reconhecer seus talentos (identificação das AH/SD) e diversos exemplos para seu atendimento dentro e/fora da sala de aula regular – aprofundamento de conteúdo, projetos, atividades extras etc. Evidencia-se, no entanto, que nenhuma das participantes citou diretamente a suplementação do ensino, prevista na legislação (BRASIL, 2009), a qual tem como função "[...] garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos eu apresentam necessidades educacionais especiais [...]" (BRASIL, 2001).

Vale ainda enfatizar três pontos principais: i) a inexistência de salas do atendimento especializado; ii) as professoras souberam comunicar diversas alternativas de atendimento ao aluno superdotado e, iii) ao serem indagadas sobre soluções/sugestões frente as demandas identificadas, não argumentaram sobre o cumprimento ou não das alternativas de atendimento que elas demonstraram saber teoricamente, todavia, mencionaram a falta de outros profissionais especializados, recursos, formação e disposição de tempo para a excessiva demanda de alunos, em uma sala de aula.

Tais pontos reforçam o apontado por Rondini (2019), ao indicar que os professores, pensando nos deveres da atuação docente, não se sentem responsáveis pelo atendimento pleno ao aluno superdotado. Ademais, por vezes, há a justificativa da falta de recursos e a delegação das atribuições inclusivas postas pela legislação para um especialista – seja este um psicólogo (MARTINS, 2021), seja um professor especialista (RONDINI, 2019).

Amparada na legislação sobre os direitos dos alunos superdotados, nas instituições de ensino, cita-se uma amostra desses direitos: aceleração escolar, enriquecimento curricular, atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais para AH/SD (REIS; CONTER, 2020). Comentando essa amostra e tendo como base os relatos das professoras, tem-se, respectivamente: nenhuma menção

à aceleração escolar, alusão indireta e superficial ao enriquecimento curricular e inexistência da sala de recursos para atendimento especializado ao superdotado.

Por fim, perante isso, acredita-se que a formação docente continuada colaborou para a sensibilização, reconhecimento de comportamentos típicos do aluno superdotado e o aperfeiçoamento das professoras, atinentes à temática das AH/SD; contudo, para a efetivação das garantias postas pela legislação ao aluno superdotado, há ainda um longo caminho a ser formado e percorrido, tomando-se como início (e não como solução final) as formações em exercício para professores (RONDINI, 2019; ROSIN-PINOLA, 2009), a viabilização de programas para atendimento ao superdotado – individual e/ou grupal (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014), o trabalho colaborativo e multidisciplinar para desenvolvimento integral do superdotado, ou seja, tanto aspectos cognitivos como socioemocionais (ANDRIONI, CUNHA, RONDINI, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar os possíveis impactos da formação continuada em altas habilidades/superdotação na prática educativa de professores do ensino regular. Para alcançar essa finalidade, abordaram-se aspectos concernentes ao trabalho docente, conceitos e comportamentos típicos das AH/SD e práticas educativas na relação professor-aluno, com o referencial das habilidades sociais educativas, com vistas a explorar possíveis contribuições desse campo para a atuação do professor com o aluno superdotado.

Os resultados obtidos informaram sobre a ínfima presença dos alunos superdotados identificados nas escolas, mesmo com as entrevistadas tendo passado por um curso de Especialização em AH/SD e serem atuantes no ensino regular. Ainda nesse aspecto, destaca-se que uma professora deixou de mencionar o aluno superdotado como público-alvo da Educação Especial, compreendendo-se, nesse ponto, que possivelmente a falta de inclusão do superdotado na Educação Especial, no relato da professora, pode estar associada à confusão de públicos e conceitos, tomando as AH/SD como um tipo de deficiência.

Sobre o conhecimento das AH/SD e percepções do comportamento típico dos alunos superdotados, as professoras aparentaram saber falar sobre as características cognitivas e mencionar alguns aspectos socioemocionais, como o sentimento de tédio pela falta de desafios e preferência em se relacionar com pessoas mais velhas. Contudo, há também a menção à sociabilidade como um dos problemas principais do aluno

superdotado, o que não estaria relacionado diretamente com AH/SD, mas constituiria uma característica subjetiva do aluno e das variáveis impostas por um ambiente, por vezes limitado, rotineiro e desestimulante.

Ademais, indagou-se sobre os principais problemas de comportamento dos alunos, em sala de aula, sendo apontada a ausência de disciplina para todos os alunos – inclusive o superdotado e, envolvendo este último, o *bullying* realizado pelos colegas. Complementarmente às demandas identificadas no âmbito das AH/SD, as professoras aludiram a possíveis alternativas de atendimento e soluções/sugestões frente às questões encontradas, pautadas na necessidade de uma maior oferta de formações docentes, recursos e profissionais especializados.

Ao citar a falta de profissionais especializados, algumas hipóteses podem ser levantadas: i) elas não se reconhecem como habilitadas para essa função, ii) elas não se sentem preparadas para atender esses alunos, iii) elas não se sentem responsáveis por isso, de maneira que acabam delegando ao professor do atendimento educacional especializado essa função, iv) a fixação dos conceitos estudados, ao longo do curso, diminuiu com o passar do tempo e acabou não alterando sua prática docente, entre muitas outras suposições.

Nesse contexto, acredita-se na contribuição parcial da formação continuada em AH/SD para as professoras, percebida, por exemplo, na habilidade em saber refletir sobre o campo das AH/SD e apontar diversas alternativas de atendimento ao aluno superdotado, dentro e/ou fora da sala de aula regular. Esse aprendizado percebido nos relatos das professoras aparenta ter sido adquirido no decorrer do curso, visto os termos técnicos utilizados e as comparações entre conceitos estudados e vivências, relacionado às dificuldades em aplicar o "aprendido" em seu contexto.

Quanto aos conceitos básicos, como inclusão, educação especial e AH/SD, para um profissional da educação que concluiu uma "Especialização em Educação Especial/Altas Habilidades/Superdotação", são tecidas algumas considerações gerais a seguir, respectivamente.

Tanto o conceito de inclusão como de educação especial são discutidos de forma habilidosa, apesar de ser reconhecida pelas cursistas uma atuação deficiente em relação às práticas inclusivas. Frente à educação especial, há uma predominância de menção das deficiências e uma possível consideração equivocada dos termos "deficiência" e "educação especial" como conceitos análogos. Quanto as AH/SD, percebe-se que a maioria dos conceitos e comportamentos relacionados ao aluno superdotado envolveram

o desempenho acadêmico, ora sendo apontado como o aluno estudioso, ora como o aluno entediado.

Em síntese, os conceitos aparentam uma boa compreensão, mediante o relato das professoras, com equívocos superficiais. Para propostas futuras, o foco de intervenção do curso poderia ser voltado para características gerais e socioemocionais do aluno superdotado, assim como o manejo das professoras perante as possíveis observações realizadas na dinâmica da sala de aula regular.

Somado a estes apontamentos, também foi identificada a inexistência de salas de atendimento especializado para esses alunos. Ou seja, espaços garantidos por lei para oferta de atividades suplementares em salas de aula regulares, salas de recurso ou outros espaços definidos pelo sistema de ensino não estão sendo ofertados ou monitorados com rigor. E assim como no atendimento especializado, percebem-se dificuldades no ensino regular, tendo sua justificativa do *déficit* no atendimento ao superdotado direcionada à falta de outros profissionais especializados (psicólogo e/ou professor especialista) nas escolas, falta de recursos e disponibilidade de tempo para a excessiva demanda de alunos – sendo sugerida a diminuição da quantidade de alunos, em cada sala de aula, para a metade do que se encontra hoje.

Essas limitações e impossibilidades se amparam também nos discursos os quais não reverberam na efetivação das práticas, ou seja, no número de alunos identificados e atendidos. Os relatos analisados abordam conceitos teóricos, mas não da realidade escolar ou dos alunos identificados e atendidos. Apesar de terem estudado a respeito de instrumentos de rastreio das AH/SD, comportamentos do aluno superdotado e enriquecimento curricular, no curso em questão, as professoras aparentam delegar essas obrigações para outros profissionais, promovendo a não sinalização dos alunos pelo professor, a falta de demanda e a inexistência das salas de recurso para superdotados, vista a "invisibilidade" desse público perante o Censo Escolar.

Considera-se, portanto, que a formação continuada em AH/SD pode ter influenciado o comportamento verbal das professoras e sensibilizado seu envolvimento com esse público, contudo, por conta de outras variáveis no contexto escolar – demanda excessiva de alunos, faltas de recursos e "profissionais especializados", não reverberou na prática dos conhecimentos estudados em seu ambiente de trabalho, segundo o relato das cursistas. Compreende-se que, para alcançar os resultados esperados – identificação e atendimento ao superdotado, com as formações docentes continuadas em AH/SD, há necessidade de se ampliar a oferta e a adesão de professores para formar uma ampla

rede de trabalho, de modo a não apenas imputar sobre a carga de um professor uma mudança estrutural nas instituições de ensino. Como contribuintes, também se pode recomendar as formações em serviço para os profissionais da Educação (gestores, professores, funcionários etc.), programas para atendimento ao superdotado, dentro e fora do ensino regular, além do trabalho colaborativo.

Quanto ao campo das habilidades sociais educativas, as professoras souberam pontuar suas considerações quanto às práticas educativas habilidosas e não habilidosas, de forma apropriada, apesar de não terem passado pelo ensino direto sobre o campo teórico-prático das habilidades sociais. Além disso, com a coleta de dados deste estudo, compreende-se que as HSE poderiam colaborar, em grande proporção, com a atuação docente em sala de aula regular, principalmente com as demandas elencadas pelas professoras, como indisciplina dos alunos, *bullying*, aspectos socioemocionais etc.

Por fim, percebe-se que a formação continuada pode impactar o discurso das professoras ao promover a troca de conhecimentos sobre o campo estudado, contudo, não aparenta alcançar a aplicação destes conteúdos na realidade das participantes. Algumas sugestões possíveis para este obstáculo, delimitado as expectativas da formação continuada em altas habilidades/superdotação seria i) ampliar a oferta e acesso de cursos voltados para a temática, para que um maior número de profissionais consiga trabalhar em conjunto, sem sobrecarregar ninguém, ii) enfatizar nos cursos que algumas adaptações das atividades ou necessidades percebidas nem sempre precisam de recursos, podendo ser realizadas a partir de mudanças no processo de ensino-aprendizagem e nos planejamentos utilizados pelos professores, iii) ampliar a carga horária das disciplinas nas formações voltadas para aplicação do conhecimento em seu contexto, seja por meio de estudo de caso, disponibilização de fichas, protocolos ou instrumentos, iv) não limitar o formato do curso apenas para consumo de conteúdo em uma metodologia instrucionista, mas sim, fomentar o diálogo entre os participantes de forma direta e indireta ao decorrer do curso, para possíveis correções e trocas de experiências, etc.

De maneira suplementar ao exposto, destaca-se como limitação deste estudo i) a ausência de grupo-controle, ii) a restrita quantidade da amostra de participantes (n = 4), iii) a coleta de dados pautada no relato das professoras e não na observação de seus comportamentos a campo e iv) um possível viés devido ao tempo de experiência, já que a idade média das participantes era de 54 anos e meio e o tempo de trabalho na docência era de 24 anos.

Como sugestão para novos estudos, indica-se: i) reaplicação desta pesquisa com um grupo-controle e expansão do número de participantes, ii) comparação dos impactos da formação continuada em AH/SD com a formação em serviço na atuação docente, e iii) cotejo das práticas educativas de professores com alunos superdotados que passaram pelo ensino direto e/ou indireto das habilidades sociais educativas, nos cursos voltados para AH/SD.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192

ANDRÉ, M.; PASSOS, L. F. Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. *In*: IMBERNON, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Hipótese, 2019. p. 183-208.

ANDRIONI, F. G.; CUNHA, V. A. B. da; RONDINI, C. A. **Aspectos Socioemocionais na superdotação: relatos de pais assistidos por um projeto de extensão.** *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IX CBEE, 2021. Anais CBEE - ISBN - 978-85-94099-12-9, UFSCar, evento *on-line*, 2021. Disponível em: https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5238.

ANJOS, A. G. dos; RONDINI, C. A.; SCHLUNZEN, E. T. M. **Superdotação e Formação Docente:** (com)textos em análise. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (PNEEPEI). Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 4, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n° 9.394/1996 – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996/2017.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; OLIVEIRA, A. P. de. Características Sociais e Emocionais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): possibilidades de intervenção no contexto escolar. *In*: PISKE, F. H. R. *et al.* (org.). **Superdotados e Talentosos:** educação, emoção, criatividade e potencialidades. Curitiba: Juruá, 2020. p. 207-220.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar** [livro eletrônico], Campinas: Papirus, 2016, p. 283-308.

COGNETTI, N. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades Sociais Educativas para Professores**. São Carlos, SP: Suprema – EPP, 2019.

CORREIA, D. F. da H. **Alunos com altas habilidades/superdotação e a percepção docente:** um estudo fenomenológico. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), Departamento de Educação, Salvador, 2016.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, São Carlos, v. 18, n. 41, Universidade Federal de São Carlos, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico e prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Básica:** Sinopse Estatística da Educação Básica - 2019. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2020.

JOB, C. C. P. **Centro especializado no atendimento de superdotados:** influências no ideário docente. 2020, 148f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2020.

LEFÈVRE, A. M. C. *et al.* Assistência pública à saúde no Brasil: estudo de seis ancoragens. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 35-47, 2002.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação** (Botucatu) [on-line], v. 10, n. 20, p. 517-524, jul./dez. 2006.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto contexto – enferm.** [*on-line*], Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, abr./jun. 2014.

LIMA, D. M. de M. P. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 2011.

127f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Educação, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, M. L. **Análise de práticas educativas de professores na interação com alunos com e sem problemas de comportamento**. 2011. 162f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Bauru. Faculdade de Ciências, 2011.

MARIANO, M. L.; BOLSONI-SILVA, A. T. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 140-160, 2016.

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.

MARTINS, B. A. Sinalizando o aluno com traços de altas habilidades/superdotação: o papel do professor de sala de aula comum. *In*: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. dos (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação:** instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, p. 175-192, 2021.

MASSUDA, M. B. **A alta capacidade pela perspective das mulheres**. 2019. 212f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2019.

NAVEGA, F. C. F. Altas Habilidades e Superdotação: da invisibilidade ao atendimento educacional especializado (AEE). **Revista eletrônica FACP**, ano VII, n. 16, p. 63-71, nov., 2019.

OUROFINO, V. T. A. T. de.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. de S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação:** volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-51.

PÉREZ, S. G. P. B. Encontros e desencontros na identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. **Psicol. Argum.**, v. 31, n. 72, p. 57-78, jan./mar, 2013.

PISKE, F. H. R. *Et al.* **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. Curitiba: Editora Prismas, 275p., 2017.

QUITERIO, P. L.; NUNES, L. R. D. de P. **Formação de Professores em Habilidades Sociais Educativas e Inclusivas:** guia prático. São Paulo: Memnon, 2017.

REIS, K. K. F.; CONTER, L. R. A inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação no ambiente escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 35209-35222, junho, 2020.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. XXVII, n. 52, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, jan./abr. p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p.79-94, set./dez. 2019.

RONDINI, C. A. **Contextos, saberes e práticas voltadas ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação:** o Estado de Indiana em foco [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 172p., 2020.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas:** impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais. 2009. 200f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2009.

SILVA, A. A.; RONDINI, C. A. ***Bullying*** **e a Superdotação na Escola**. Curitiba: Juruá, 2019.

SMITH, L. M.; CAMPBELL, R. J. So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion. **Teachers and Teaching**, v. 22, n. 2, p. 255-267, 2016.

UNESP. **Manual do Cursista:** educação especial na área de altas habilidades/superdotação. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. Núcleo de educação à distância (Nead), Rede de São Paulo de Formação Docente, São Paulo, p. 1-48, 2014.

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

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 34, n. 1, p. 39-60, 2016.

WENZEL, C. D. A.; DANTAS, J. W. M. Conhecendo os alunos com altas habilidades e superdotação como condição para uma efetiva inclusão escolar. **Caderno Cajuína**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 58-70, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM CAMINHO SOBRE FORMAÇÃO

> Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas. (ROSA, 2001, p. 429).[11]

Ao iniciar esta trajetória, refleti em como inícios e fins parecem tão árduos, ainda mais quando entendemos que o caminho ainda tem muito chão a ser percorrido, tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal e profissional. O ato de pesquisar sobre a educação torna-se ainda mais desafiador, pela dinâmica intensa e complexa das variáveis envolvendo uma instituição que apresenta, em seu cerne, a formação de indivíduos, tendo como proposta o desenvolvimento integral e inclusivo dos alunos.

Parti do interesse em explorar as práticas educativas do professor com o aluno superdotado, a partir das contribuições de uma formação continuada em AH/SD, em vista dos diversos apontamentos das formações continuadas, na literatura, como possível contribuição para reduzir a invisibilidade da identificação e escassez na oferta de atendimento ao superdotado. Complementarmente a isso, percebi diversos apontamentos indicando a necessidade de trabalharmos para um desenvolvimento integral, o qual não apenas abordasse aspectos cognitivos, mas se estendesse também aos socioemocionais.

Logo, idealizei como as possíveis contribuições que o campo teórico-prático das habilidades sociais, em específico, das habilidades sociais educativas, poderiam ofertar para esse meio, abrangendo não apenas o processo de ensino e aprendizagem, mas igualmente os aspectos socioemocionais.

O primeiro estudo desta Dissertação resultou, portanto, em um aprofundamento sobre a formação docente (inicial e continuada) e a inclusão escolar do aluno superdotado, enquanto o segundo explorou o campo das habilidades sociais educativas. Logo, os dois primeiros estudos deram fundamento teórico para a pesquisa a campo, contemplada no terceiro estudo – com professoras do ensino regular e especialistas em AH/SD relatando sobre seus conhecimentos teóricos e práticos, mediante os construtos aqui pesquisados.

A princípio, a expectativa do projeto de pesquisa caminhava para uma observação das aulas a campo, contudo, com as adaptações para a modalidade remota, por conta de uma pandemia mundial, muitas idealizações tiveram que ser repensadas e muitas impossibilidades se fizeram presentes: instrumentos não validados para

[11] ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

aplicação remota, inviabilidade de observar as aulas, todos tentando adaptações para o novo "normal", atraso de prazos e afazeres pelo excesso da demanda, o que também dificultou a formação do grupo-controle com professores sem a formação continuada em AH/SD, apesar de diversas formas e tentativas, por meses. Com paciência, fui percebendo que eu não apenas estudava a formação e o desenvolvimento: eu também estava passando por um processo desses.

Após aludir aos ajustes feitos para a realização de minha pesquisa e sua execução, faço algumas considerações gerais. A formação docente continuada, principalmente no campo das altas habilidades/superdotação, deveria ser amplamente oferecida e cursada pelos agentes educativos, com o intuito de aumentar o número de profissionais trabalhando para um objetivo em comum, com conhecimento e prática destinadas a enfrentar as possíveis barreiras que possam surgir.

Quanto à modalidade de ensino, penso que tanto as formações instrucionistas (especializações, cursos etc.) quanto as formações em serviço podem agregar positivamente para as AH/SD, em vista da invisibilidade que assola os superdotados; todavia, as formações em serviço parecem contribuir em curto prazo para as intervenções dos professores, em seu ambiente de trabalho, por partir das demandas de seu contexto.

Com referência às habilidades sociais educativas, confirmei minhas suspeitas de que estas poderiam contribuir (e muito) para a interação do professor com o aluno superdotado, após os relatos das professoras. Como sugestão para novos estudos, seria interessante compreender os impactos desse viés com outros públicos-alvo da Educação Especial, levando em conta que, nesta Dissertação, há a perspectiva das professoras a respeito de problemas de comportamento do aluno superdotado e de alunos (em geral).

Outras possíveis indicações para novas pesquisas podem abranger: i) a comparação entre a formação em serviço com a formação continuada "padrão" (especialização, cursos etc.), ii) a análise do impacto de programas de habilidades sociais educativas para professores com alunos superdotados, iii) a ampliação de estudos teóricos e empíricos direcionados ao campo das AH/SD, no contexto escolar, iv) o desenvolvimento de materiais e instrumentos para tratamento das HSE, tanto para sua utilização presencial como remota e v) a replicação do Estudo III desta Dissertação, com um grupo-controle e com a expansão do número de participantes.

Por fim, considero que, principalmente para formadores de pessoas, não há possibilidade de parar de se formar, seja como pessoa, seja como profissional. A

formação, em suas diversas vertentes, análoga ao desenvolvimento humano, é contínua e permanente, portanto, essencial de ser estudada, aperfeiçoada e compartilhada.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
2. Gênero:
3. Idade:
4. Estado civil:
5. Cidade em que reside:

TRABALHO DOCENTE: IDENTIDADE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Formação Inicial e Ano de Conclusão:
2. Você tem alguma outra graduação e/ou pós-graduação (lato ou stricto sensu)? Se sim, qual?
3. Há quanto tempo trabalha como professor?
4. Como é sua jornada de trabalho?
5. Quantas turmas você tem? Em média, quantos alunos têm em cada turma?
6. Há algum aluno com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula e/ou na escola? Se sim, qual é o diagnóstico dele?
7. O que você entende ou já ouviu falar sobre Habilidades Sociais Educativas?
8. Que práticas educativas você consideraria como habilidosas na relação professor-aluno? E não habilidosas?

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS

1. Em sua opinião, o que é uma escola inclusiva?
2. Acredita que a escola onde você atua seja inclusiva? Por quê?
3. O que é Educação Especial? Qual é seu público-alvo?
4. O que você entende por Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)?
5. Que comportamentos típicos um aluno com altas habilidades/superdotação podem ter, em sua opinião?

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS

1. Quais alternativas de atendimento poderiam ser ofertadas ao aluno superdotado dentro e/ou fora da sala de aula regular?
2. O que você pensa de um aluno que aprende com rapidez e busca conteúdos complementares? O que você faz com esse tipo de aluno?
3. O que você acha de um aluno que apresenta ideias inovadoras e/ou diferentes formas de resolver um enunciado, para além do exposto no gabarito (ou padrão)? O que você faz com esse tipo de aluno?
4. Como você classificaria um aluno que não gosta de rotinas, que demonstra senso agudo de justiça e questiona autoridades e regras? Você identifica alunos que apresentam alguma dessas características? Se sim, o que você faz?
5. Quais problemas de comportamento dos alunos mais atrapalham seu processo de ensino e aprendizagem?
6. Quais aspectos você acredita serem mais difíceis de manejar no processo de ensino-aprendizagem do aluno superdotado? Que soluções você sugeriria para essas demandas?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde - Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "Interfaces na relação do professor com o aluno superdotado: análise dos possíveis impactos da formação docente continuada em altas habilidades/superdotação para o processo de ensino-aprendizagem no ensino regular", sob responsabilidade da pesquisadora Francinne Gonzalez Andrioni (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista) e orientação da professora Dra. Carina Alexandra Rondini.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os possíveis impactos da formação continuada em altas habilidades/superdotação no processo de ensino-aprendizagem de professores do ensino regular. Sua participação na pesquisa consistirá em participar de uma entrevista com roteiro semiestruturado, que abordará sobre o trabalho docente, formação continuada, altas habilidades/superdotação e práticas educativas.

A entrevista será realizada pela pesquisadora Francinne e durará aproximadamente 60 minutos, tendo como participantes professores que realizaram formação continuada em altas habilidades/superdotação.

Haverá um risco mínimo caracterizado pelo sigilo dos dados e pelo conteúdo investigado, que pode causar desconforto psicológico ao mobilizar algumas demandas no participante. Para solucionar este aspecto, os responsáveis pela pesquisa estarão disponíveis para acolher a demanda, compreender os impactos do desconforto e encaminhar ao serviço adequado, sem ônus ao participante. Quanto ao sigilo dos dados, para proteger a identificação dos participantes e evitar que tais informações venham a público, os pesquisadores tomarão precauções quanto aos dados de identificação e localizações dos participantes, destacando que tais informações só estarão dispostas neste presente termo.

Quanto aos benefícios, a partir de sua participação nessa pesquisa, você poderá ter a oportunidade de refletir e avaliar sobre os conceitos de educação especial e a relação do aluno superdotado no ensino regular, pressupondo que tal reflexão colabore com o processo de ensino-aprendizagem para aprimoramento dos saberes docente.

Diante do exposto acima, eu _____ (nome completo), portador do RG n° _____, CPF _____ dou meu consentimento livre e esclarecido para que os dados que fornecerei sejam utilizados na pesquisa intitulada “Interfaces na relação do professor com o aluno superdotado: análise dos possíveis impactos da formação docente continuada em altas habilidades/superdotação para o processo de ensino-aprendizagem no ensino regular”.

Fui informado (a) sobre possíveis riscos da pesquisa e que não receberei ressarcimento financeiro. Também fui avisado que, a qualquer momento, poderei solicitar esclarecimentos adicionais da pesquisa ou interromper minha participação da pesquisa. Estou ciente que os dados obtidos com essa pesquisa serão divulgados em eventos e revistas científicas, sendo que minha identidade será mantida em preservada.

Também estou ciente que receberei uma cópia deste termo e que posso entrar em contato com a pesquisadora e/ou com o Comitê de Ética, a qualquer momento, sobre questões relacionadas a esta pesquisa.

_____

Assinatura do (a) Participante (a)

Pesquisadora e Psicóloga 06/171801: Francinne Gonzalez Andrioni.
Endereço: Rua dos Pardais, 63 – Avaré, SP, CEP: 18701-137.
Email: *francinne.andrioni@unesp.br* Celular: (14) 99637-4135

Comitê de Ética em Pesquisa:
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências
Avenida Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01. Bairro Vargem Limpa – Bauru, SP – CEP: 17-33-360. Fone: (14) 3103-9400,
Email: cepesquisa@fc.unesp.br

_____	_____
Francinne Gonzalez Andrioni	Prof.ª Dr.ª Carina Alexandra Rondini
Mestranda	Orientadora

Bauru, _____ de _____ de 2021.

ANEXOS

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERFACES NA RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O ALUNO SUPERDOTADO: análise dos possíveis impactos da formação docente continuada em altas habilidades/superdotação para o processo de ensino-aprendizagem no ensino regular

Pesquisador: FRANCINNE GONZALEZ ANDRIONI
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 50015221.0.0000.5398
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.912.748

Apresentação do Projeto:
Apresenta-se devidamente apresentado em termos éticos e científicos, na perspectiva de pesquisa qualitativa e quantitativa.

Objetivo da Pesquisa:
Conforme palavras na íntegra da Pesquisadora:
"Objetivo Primário:
analisar os possíveis impactos da formação continuada em AH/SD no processo de ensino-aprendizagem de professores do ensino regular
Objetivo Secundário:
1) Compreender os impactos da formação continuada em AH/SD para o processo de ensino-aprendizagem na atuação do professor com os alunos
superdotados; 2) Comparar a atuação dos professores que realizaram a formação continuada em AH/SD (grupo experimental) e de professores que
não realizaram (grupo controle) em relação ao aluno superdotado no ensino regular; 3) Identificar práticas educativas habilidosas ou não na relação
do professor com o aluno superdotado".

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalio que estão devidamente explicitados em conformidade com as Resoluções em vigor.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, estuda e analisa impacto da formação continuada no processo de ensino e aprendizagens de escolares - aluno superdotado - por intermédio da atuação professoral (professores com e sem curso de formação continuada).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considero que se apresenta em conformidade com as exigências das Resoluções em vigor.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer FAVORÁVEL.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1793342.pdf	20/07/2021 15:17:29		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	20/07/2021 15:15:41	FRANCINNE GONZALEZ ANDRIONI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	14/07/2021 15:24:58	FRANCINNE GONZALEZ ANDRIONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14/07/2021 14:37:52	FRANCINNE GONZALEZ ANDRIONI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 17 de Agosto de 2021

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br