

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA O ATENDIMENTO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

CONTRIBUTIONS OF CONTINUOUS TEACHER EDUCATION TO SERVICE STUDENTS WITH HIGH SKILLS GIFTED

ANA PAULA FERREIRA DE ANDRADE¹, ANA CLARA BARBOSA DOS SANTOS²,
NAIARA RIBEIRO DE SÁ MOURA DA SILVA³, LUCIANE SILVA DE SOUZA⁴

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar uma reflexão a respeito da formação de professores para atuar na educação inclusiva, com ênfase na inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), uma vez que estes estudantes têm o direito garantido em lei de frequentar escolas regulares. Porém, em muitos dos casos, suas habilidades não são identificadas, conseqüentemente, não recebem as ações pedagógicas necessárias para efetivar seu processo de ensino/aprendizagem. Além disso, observam-se poucas pesquisas referentes a esta temática, dentre elas, a Teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 1986), o que dificulta ainda mais o trabalho do docente. No entanto, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar os benefícios da formação continuada do professor, como ferramenta auxiliar da sua prática. Seguindo dos objetivos específicos de conhecer os aspectos dos estudantes com altas habilidades/superdotação AH/SD, além de analisar a legislação pertinente ao atendimento inclusivo dos alunos com altas habilidades/superdotados. A metodologia utilizada para essa pesquisa foi um levantamento bibliográfico, qualitativo, de artigos disponíveis na Plataforma Google. Os resultados evidenciaram que a formação continuada, contribuiu para o trabalho dos professores com alunos inclusivos, em especial com os portadores de altas habilidades/superdotação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada do professor. Educação inclusiva. Altas habilidades/superdotação.

ABSTRACT

This article aims to present a reflection on the training of teachers to work in inclusive education, with emphasis on school inclusion of students with high abilities/gifted (AH/SD), since these students have the right guaranteed in law of attending regular schools, however, in many cases, their unidentified skills, consequently, do not receive the necessary pedagogical actions to carry out their teaching/learning process. In addition, there is little research on this topic, which makes the teacher's work even more difficult. However, the general objective of this research is to analyze the benefits of continuing teacher education, as an auxiliary tool for their practice. Followed by the specific objectives of knowing the aspects of AH/SD students, in addition to analyzing the legislation pertaining to the inclusive care of students with high abilities/gifted. The methodology used for this research was a bibliographic, qualitative survey of articles available on the Google Platform. The results showed that continuing education contributed to the work of teachers with inclusive students, especially those with high abilities/giftedness.

KEYWORDS: Continuing teacher education. Inclusive education. High skills/giftedness.

¹ Ana Paula Ferreira de Andrade. Curso de Pedagogia. E-mail: naiararibeiro2018ana@gmail.com.

² Ana Clara Barbosa dos Santos. Curso de Pedagogia. E-mail: anaclarabarbosadosantos579@gmail.com.

³ Naiara Ribeiro de Sá Moura da Silva. Curso de Pedagogia. E-mail: aninha.andrade0312@gmail.com.

⁴ Professora orientadora. Doutora em Educação. Mestre em Letras e Linguística. Graduada em Pedagogia, pela Alfa/SP. Graduada em Letras, pela UFG. Graduada em Direito, pela Fasam. Professora Universitária desde 2003. E-mail: profalucainesouza@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, os debates relacionados à educação inclusiva perpassam por todas as etapas educacionais, da educação infantil ao ensino superior. Os estudantes com necessidades educacionais especiais formam o público-alvo da educação especial e correspondem àqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Este último foi o objeto de estudo desta pesquisa.

As altas habilidades/superdotação são identificadas pelo elevado potencial de habilidades, talentos e vocação, dos quais o sujeito apresenta-nos, na realização dos mais diversos tipos de atividades humanas. Dentre elas, as educacionais, desde a infância. No entanto, este não se trata de um grupo bastante estudado.

Dentro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o perfil apresentado para os sujeitos com altas habilidades/superdotação aponta um nível de inteligência, acima da média, em áreas como: a acadêmica, a artística, a liderança, a intelectual, a criativa da psicomotricidade, de maneira única ou combinada.

Porém, na maioria das vezes, os professores, generalizam “os alunos de inclusão” como sendo aqueles pertencentes à categoria das deficiências e dos transtornos globais do desenvolvimento, excluindo ou desconhecendo as características dos estudantes com altas habilidades/superdotação, que também necessitam e têm o direito garantido por lei, ao atendimento educacional especializado. E por isso também fazem parte da educação especial (AEE). Com isso, torna-se importante que as instituições educacionais promovam aos docentes uma formação continuada na área da educação inclusiva, a fim de oferecer-lhes capacitação para contemplar o trabalho com todos os estudantes pertencentes à educação especial.

A metodologia utilizada para essa pesquisa foi um levantamento bibliográfico, qualitativo, de artigos disponíveis na Plataforma Google. Os resultados esperados devem evidenciar que a formação continuada, contribui satisfatoriamente, para o trabalho dos professores com alunos inclusivos, em especial, com os portadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Altas habilidades e superdotação (AH/SD)

As políticas públicas de educação especial têm por objetivo garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares de ensino (BRASIL, 1994; 2008; 2015).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes com altas habilidades/superdotação integram o público-alvo da Educação Especial, caracterizando-se pelos seguintes aspectos:

[...] potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Ainda sobre o assunto, o Ministério da Educação (BRASIL, 2006) acrescenta outros aspectos comportamentais dos estudantes superdotados, dos quais elencaremos alguns: capacidade de desenvolver interesse ou habilidade específica; sensibilidade em relação às pessoas de nível intelectual similar; capacidade de avaliação e análise constantes; consciência de si mesmo como pessoa especial ou autorrejeição; perfeccionismo, não aceitação de imperfeições; rejeição à autoridade excessiva; dificuldade para explicar a origem de sua alta capacidade criativa; fraco interesse por regulamentos e normas; dentre outros.

Os principais acontecimentos, nacionais e internacionais, relacionados ao atendimento a pessoas com altas habilidades/superdotação passaram a ser consolidados a partir do ano de 1900. Porém, igual a outras áreas da Educação Especial, somente ganhou força por meio de movimentos internacionais, que deram origem a documentos como o de “Educação para todos”, de 1991, e a Declaração de Salamanca, de 1994 (MORI *et al.*, 2021).

Tais documentos os quais requeriam dos países um maior comprometimento, com a educação para a diversidade, sendo de grande importância para o Brasil, a sua participação nesses eventos, pois possibilitou a elaboração do sistema educacional inclusivo em vigência (MORI *et al.*, 2021).

A primeira lei específica para o atendimento educacional do estudante com altas habilidades/superdotação foi a Lei nº 5.692 de 1971, que elaborou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus evidenciando um tratamento especial aos estudantes que apresentassem deficiência física ou mental, também os superdotados, evidenciando a educação especial, como uma das

linhas prioritárias da escolarização, principalmente com a mentalidade de profissionalização do deficiente (COSTA; GARCIA, 2007).

Em 1996, ela foi modificada e estabeleceu a transversalidade das políticas públicas educacionais, em todos os níveis e etapas escolares, assim como o Atendimento Especializado (AEE), estendido a todos os estudantes com necessidades educacionais especiais, reafirmando as altas habilidades/superdotação como parte do grupo (MORI *et al.*, 2021).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) afirma que:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

No entanto, as especificidades apresentadas pelos estudantes com altas habilidades/superdotação demandam ações educacionais correlacionadas ao desenvolvimento completo de suas potencialidades. Isso envolve um planejamento adequado, com estratégias pedagógicas pertinentes com as competências do discente, demandando uma formação adequada do docente. Os estudantes com altas habilidades/superdotação somente se diferem dos demais pela capacidade acentuada de aprender, o que demanda um estímulo maior de suas capacidades cotidianamente. Entretanto, ainda se verifica a ideia de que estes estudantes conseguem se desenvolver em qualquer ambiente, independente da condição em que forem inseridos (BARBOSA; YAEGASHI, 2021).

A inteligência, na opinião de alguns pesquisadores, relaciona-se com o tamanho do crânio. Para outros, era algo invariável, a inteligência era determinada pela hereditariedade, sendo a primeira hipótese levantada por Gall, no século XVIII, e a segunda por Galton, no século XIX. (MACIEL; FREITAS, 2011). Portanto, diante dessas afirmativas, verificamos que, foram desconsiderados os fatores ambientais e culturais, sendo as altas habilidades/superdotação vistas somente pelos fatores genéticos e hereditários (MACIEL; FREITAS, 2011).

Em contrapartida, segundo Pérez (2011, p. 514) a ideia de que os estudantes com altas habilidades/superdotação sejam considerados super-heróis é equivocada.

são super-heróis, cujo QI determina uma superioridade, que não precisam de nada e são o centro do universo é um estereotipo bastante difundido na nossa sociedade e

muito dificulta a identificação do ser humano real que está escondido por baixo dessa “máscara”, sentado nos bancos escolares (PÉREZ, 2011, p. 514).

Logo, tal ideia configura-se como um erro, por invalidar as práticas pedagógicas, como essenciais para o ensino/aprendizagem destes estudantes (BARBOSA; YAEGASHI, 2021).

Para tanto, os docentes precisam ter uma formação adequada para que identifiquem os estudantes que apresentam altas habilidades/superdotação, reconhecendo suas necessidades em termos de uma atenção diferenciada. Ação esta que vem sendo dificultada pela falta de estudos científicos que abordam a temática, o que, normalmente, favorece a emergência e a propagação de mitos e de concepções equivocadas sobre as altas habilidades/superdotação (BARBOSA; YAEGASHI, 2021).

Entretanto, no Brasil, verifica-se que a realidade escolar demanda disponibilizar uma urgente atenção aos estudantes com habilidades e capacidades intelectuais acima da média. A formação inadequada dos professores sobre o assunto faz parte dessa problemática, uma vez que as com altas habilidades/superdotação têm sido pouco tratadas nos cursos de graduação e também nas formações continuadas (BRASIL, 2006).

Sob, o ponto de vista da educação inclusiva, as práticas adotadas devem envolver características cognitivas, de personalidade e determinantes sociais. Dentro deste contexto, um dos conceitos mais atuais é sobre a teoria de Três Anéis, apresentada por Renzulli (2004), que estabeleceu a superdotação em três grupos de traços: habilidade acima da média de processar e integrar informações e vivências; comprometimento com a tarefa ou persistência e energia; e dedicação a determinados temas e criatividade (MORI *et al.*, 2021).

Segundo Mori e Brandão (2009), além das características intelectuais da teoria dos Três Anéis, o estudante com altas habilidades/superdotado valoriza a criatividade e comprometimento com a atividade, uma vez que o comprometimento e a motivação determinam o aspecto de perseverança na execução de tarefas desafiadoras.

Corroborando com os estudos acerca da escolarização dos estudantes com altas habilidades/superdotação, Pérez e Freitas (2016, p. 13) elencam outros aspectos comuns a estes sujeitos, como:

[...] precocidade, gosto e nível elevado de leitura, interesses variados e diferenciados; tendência a se associar com pessoas muito mais velhas (ou muito mais novas) em lugar de pessoas da mesma idade; capacidade de observação muito diferenciada; assincronismo; preferência por trabalhar ou estudar sozinho; independência; autonomia; senso de humor refinado e gosto e preferência por jogos de estratégia [...] (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 13).

Oposto às teorias que enfatizam os aspectos individuais, inatos e biológicos do desenvolvimento, Renzulli (2004 *apud* MORI *et al.*, 2021) ressalta a importância das mediações e do processo de escolarização para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, devem-se articular as ações realizadas dentro da sala pelo professor com as ações desempenhadas na sala do Atendimento Especial Especializado - AEE (MORI; BRANDÃO, 2009).

A proposta de atendimento educacional especializado para os estudantes com altas habilidades/superdotação foi baseada, em princípios filosóficos que, constituem a educação inclusiva, com a intenção de formar docentes e profissionais da educação para identificação desses discentes AH/SD, favorecendo a construção do processo de aprendizagem e expandindo o atendimento a fim de desenvolver plenamente as potencialidades desses estudantes. (BRASIL, 2018).

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) providenciou um conjunto de quatro volumes de livros didático-pedagógicos elaborados por especialistas, englobando informações que assessoram as práticas de atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação, para a orientação de docentes e também das famílias desses aprendentes. (BRASIL, 2018).

Por força da Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015, cujo objetivo é alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação, o Ministério da Educação criou um cadastro nacional que reunia informações sobre os estudantes com altas habilidades/superdotação a fim desenvolver políticas públicas.

Dentre essas ações, foram criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS), cujo objetivo é oferecer atividades apoio pedagógico especializado, dando suporte aos sistemas de ensino, com atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2018). Segundo o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS/GOIÂNIA), uma das suas ações é oferecer formação continuada aos professores, a fim de que possam identificar os estudantes com indícios de altas habilidades/superdotação que pertençam ao Ensino da Educação Básica, assim como melhorar sua prática nessa área de interesse.

2.2 Política de Educação Inclusiva no Brasil

A Política de Educação Inclusiva no Brasil trata-se de uma abordagem recente, que ainda permanece distante das necessidades dos sujeitos que dela precisam. Antes da legislação atual, as pessoas com deficiências eram consideradas doentes, sendo encaminhadas para tratamento clínico. Por vezes, o indivíduo com deficiência era considerado “louco”, sofrendo constantes internações em hospitais psiquiátricos. E foi a partir dessas internações, que os médicos perceberam que a pessoa com deficiência tinha capacidade de ingressar no ensino regular (SILVA *et al.*, 2019).

Estudos apontam que a Política de Educação Especial no Brasil privilegiou os interesses das classes dominantes, causando prejuízos à classe trabalhadora em relação ao acesso a uma educação de qualidade. Por isso, a educação especial no Brasil apresentava práticas assistencialistas e filantrópicas, tal qual a educação. No entanto, a educação inclusiva foi possibilitando que as pessoas com algum tipo de deficiência pudessem conviver em um espaço educacional, com outras pessoas sem deficiências (SILVA *et al.*, 2019).

A educação inclusiva no Brasil pode ser observada em três grandes períodos históricos, sendo o primeiro entre os anos de 1954 e 1956, quando ela começou a ser estruturada a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854 pelo decreto nº1.428, no Rio de Janeiro. O segundo período, ocorrido entre os anos de 1957 e 1993, consolidou o avanço das iniciativas públicas. Porém, partir do terceiro período, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que se reconheceu a educação especial como uma política de educação, oferecendo subsídios para que as escolas tivessem condições de receber os referidos estudantes (SILVA *et al.*, 2019).

A partir do ano de 1970, o processo de industrialização e mão de obra minimamente qualificada passou a ser requisito exigido e impulsionou a expansão da oferta e a obrigatoriedade para oito anos de escolaridade, enfatizadas por uma educação tecnicista. A partir da expansão dos movimentos sociais, após o fim da ditadura militar constituída em 1964 e a evidente redemocratização da sociedade e da educação, que perpetuaram até a década de 1980, com a busca de transformar essa preocupação em direito de todos e dever do Estado, consegue-se efetivar a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 8.060/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e a Lei nº 9.394/1996, que determina a universalização do ensino fundamental, posteriormente por força da Lei nº 11.274/2006, que passou o ensino fundamental de oito para nove anos (VICTOR; VIEIRA; OLIVEIRA, 2017).

No entanto, o direito adquirido de permanência e garantia de uma educação de qualidade socialmente supramencionada não ocorreu na mesma proporção da garantia do direito ao acesso à escola. Neste contexto, a educação inclusiva passa a ser reconhecida como uma política nacional (VICTOR; VIEIRA; OLIVEIRA, 2017).

Antes destes marcos, a pessoa com deficiência não era contemplada com uma política educacional que garantisse o seu atendimento na rede pública de ensino brasileira. Sendo, a criação do Ministério da Educação e Cultura e do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), nos anos de 1970, de grande relevância para a consolidação de políticas públicas na educação especial (NASCIMENTO, 2015).

Segundo Matoan (2006), a inclusão confronta as políticas e a estruturação da educação especial e regular, e ainda a importância da junção. Entretanto, a inclusão é antagonista da junção, que preconiza a inserção escolar do estudante especial de forma radical, completa e sistemática. Todos os aprendentes precisam frequentar as salas de aula do ensino regular. A diferença entre incluir e juntar é o ponto de partida de uma reflexão sobre a visão de que as escolas precisam passar por uma transformação para atender todos os estudantes, em níveis diversos de ensino.

Outro marco importante ocorreu no ano de 2008, quando foi determinada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujas diretrizes determinaram que fossem asseguradas a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, acautelando que os sistemas de ensino garantissem para estes alunos: acesso ao ensino regular, participação e aprendizagem e continuação aos níveis mais elevados do ensino, iniciados na educação infantil e alcançando o ensino superior, ainda apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e garantia de formação continuada para os docentes (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) determinou o apoio de um professor especialista, uma vez que a inclusão escolar é de responsabilidade de toda a comunidade escolar. Sendo a função deste professor, oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ele oferece suporte ao processo de inclusão, identificando, elaborando e organizando recursos pedagógicos de acessibilidade que favoreçam a plena participação dos estudantes, considerando suas particularidades.

É interessante que as atividades sejam diferenciadas das realizadas em sala de aula, as quais não substituem a escolarização, estabelecendo-se como um atendimento complementar

e/ou complementar à formação dos discentes, com a intenção de proporcionar-lhes autonomia e independência na escola (BRASIL, 2008).

Para desempenhar o atendimento aos alunos inclusivos, o professor do AEE avalia pedagogicamente o estudante para, então, estabelecer-lhe um plano de ensino individual de ação pedagógica. Esse plano deverá ser articulado com o professor regente, uma vez que ele dará continuidade nas atividades do referido plano em sala de aula, articulando-o aos objetivos de aprendizagem dos demais estudantes, ou seja, o plano do aluno inclusivo deve ser articulado ao plano dos colegas, o que exige do professor um conhecimento mais amplo sobre a inclusão e das características de cada estudante pertencente à inclusão (RECH; NEGRINI, 2019).

2.3 Formação docente continuada

A educação deve ser prioridade tanto para o docente quanto para o estudante, afinal trata-se de um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº9. 394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sob esse ponto de vista, a formação e atuação de profissionais aptos a atender alunos inclusos são essenciais para que o ensino e o desenvolvimento dos mesmos sejam satisfatórios e gerem crescimento em relação ao aprendizado dos conteúdos, além de promover a evolução dos potenciais individuais dos sujeitos (TEMP; KUHLKAMP, 2019).

A formação de professores, inicial e continuada, visa qualificar o indivíduo para a atuação profissional. E trata-se de um processo complexo, que depende da estruturação das competências e habilidades profissionais (formação inicial), intenta que a prática profissional se adiante no contexto laboral, que seja refletida, assimilada e compreendida (formação continuada), propiciando que a remodelação e melhoramento da prática docente aconteçam (aprimoramento profissional). Para isso, a formação inicial deve oferecer interações com espaços reflexivos sobre a prática do professor, afim de que este futuro profissional desenvolva um conjunto de atividades que o capacite para o início de sua carreira. Sendo, a formação continuada, um conjunto de práticas que permite o aperfeiçoamento do professor, nas demandas que surgem ao longo de sua carreira (PRYJMA; WINKELER, 2014).

Assim, a possibilidade de realizar uma pós-graduação em educação especial e inclusiva é um momento ímpar em que são conhecidos conceitos, práticas, informações e possibilidades para que alunos com necessidades educacionais especiais sejam contemplados, de forma integral, no meio escolar em que estão inseridos. Vale ressaltar que a formação docente é

importante para que o avanço e o cumprimento dos direitos educacionais destes estudantes (WECHSLER; SUAREZ, 2016).

No entanto, faz-se necessária estruturação na formação de professores por parte dos sistemas educacionais, haja vista a importância da formação inicial para o atendimento dos diversos e diferenciados estudantes (GODOY, 2010). Segundo Fleith (2001 *apud* Weschsler; Suarez, 2019), a formação continuada deve ser enfatizada nos cursos de Pedagogia (formação em educação) bem como em outras licenciaturas (formação em diferentes áreas e curso de graduação em educação), pois verifica-se que ainda existem muitas dúvidas e informações distorcidas em relação às práticas pedagógicas mediante a inclusão.

Vale ressaltar que os atendimentos aos estudantes com necessidades especiais, dentre eles os com altas habilidades/superdotação, foi assegurada no Brasil por força de lei federal nº 5.692 de 1971, que elaborou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus evidenciando um tratamento especial aos estudantes que apresentassem deficiência física ou mental, também os superdotados. Sendo, os estudantes com altas habilidades/superdotados caracterizados pelo seu elevado potencial, em uma ou mais áreas, das quais sejam: habilidade intelectual geral, capacidade acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, habilidade de liderança, habilidades em artes, música ou psicomotoras (WECHSLER; SUAREZ, 2016).

Entretanto, em 2001, a expressão altas habilidades/superdotação foi revisado e passou a enfatizar uma aprendizagem mais dinâmica e um domínio de conceitos. Com isso, entendeu-se que estes estudantes precisavam de maiores desafios educacionais do que os estudantes regulares, bem como deveriam ser atendidos em classes ou programas que lhes permitissem concluir a escolarização antecipadamente. Para isso, o governo brasileiro estreou a elaboração de materiais pedagógicos (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais) e dispositivos direcionados para o ensino de crianças com altas habilidades/superdotação (WECHSLER; SUAREZ, 2016).

Diante do exposto, com a finalidade de ofertar mais possibilidades na formação docente para o atendimento das altas habilidades/superdotação, em 2005, sucedeu o reconhecimento da mesma pela criação dos Núcleos de Atenção as Atas-Habilidades/Superdotação (NAAH/S) nos 27 estados da federação. Sendo a principal proposta deste núcleo, promover a capacitação de professores com novas didáticas de ensino a fim de motivar esses referidos estudantes, assim como incluir os pais em grupos de atendimentos, para que pudessem conhecer melhor às necessidades especiais de seus filhos (RECH;

NEGRINI, 2019). Nesta ocasião, foram publicados quatro volumes chamados de “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, que contribuíram para o ensino dos estudantes com altas habilidades/superdotados (WECHSLER; SUAREZ, 2016).

A importância em se tratar da formação adequada dos profissionais habilitados para atender os estudantes com altas habilidades/superdotação se justifica devido à necessidade de oferecer atividades educacionais que considerem as suas particularidades, sendo primordial oferecer-lhes estímulos específicos que potencializem suas habilidades (FONSECA; SILVA; PERES, 2021).

Conforme Renzulli (2014) os modelos de instrução e de ensino são de grande relevância e colaboram para o desenvolvimento destes estudantes. De acordo com as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 3), as escolas colaboram com:

Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001, p. 3).

Portanto, a principal função da escola é motivar em todos os estudantes o desenvolvimento e a expressão da criatividade e da inteligência e não somente nos alunos que possuem um QI elevado ou conseguem tirar excelentes notas no universo acadêmico. Dentro deste contexto, os estudantes com altas habilidade/superdotação podem ser identificados pela observação e a avaliação individual das habilidades dos mesmos.

As ferramentas mais utilizadas pelas escolas para o atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação em escolas regulares são metodologias que enriquecem o conteúdo escolar. Estas formas de atuação dentro da escola têm por finalidade melhorar o currículo com atividades mais desafiadoras, devendo ser aplicadas a todos os alunos da turma e não exclusivamente aos discentes com altas habilidades/superdotação (FONSECA; SILVA; PERES, 2021). Vale destacar, que o NAAHS, Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação, tem a finalidade de oferecer atividades apoio pedagógico especializado, dando suporte aos sistemas de ensino, com atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação, além de formação continuada para os profissionais da educação (BRASIL, 2018).

3. METODOLOGIA

Observa-se que a pesquisa científica apresenta-se no campo da ciência, sendo no contexto da educação, encontradas, diversas publicações. Trata-se de um processo investigatório, para elucidar, replicar ou aprofundar sobre as hipóteses no estudo de uma temática. Segundo Bastos e Keller (1995), a realização de uma pesquisa científica sistemática sobre um assunto pré-estabelecido tem por finalidade analisar o contexto do estudo.

No que diz respeito à pesquisa Gil (2002, p. 17), afirma que ela “é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema”. Ou seja, busca-se por considerações já descritas na literatura e responder o problema.

A pesquisa bibliográfica encontra-se, principalmente, no meio acadêmico e tem por objetivo a busca e a contextualização de um conhecimento por meio da análise de obras já publicadas (SOUSA; OLIVEIRA, 2021).

Conforme Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Vale destacar que a pesquisa científica parte de um estudo bibliográfico, quando o pesquisador analisa obras que já foram publicadas, separando, as que consideram mais confiáveis e relevantes ao problema do tema escolhido, sendo fundamental na estruturação do trabalho, uma vez que permite que o pesquisador uma interação com o objeto de estudo.

Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (SOUSA; OLIVEIRA, 2021).

Diante do exposto, utilizamos da pesquisa bibliográfica para a elaboração deste trabalho, por intermédio de artigos, revistas e periódicos disponíveis na Plataforma Google, dos quais foram complementados com livros em que os principais autores foram: Barbosa e Yaegashi (2021), Rechi e Negrini (2019), Brasil (2008, 2015, 2018), dentre outros de igual relevância

para o presente estudo. Os descritores utilizados para a escolha do material da pesquisa foram: Altas habilidades/ superdotação. Educação inclusiva. Formação continuada do professor.

Quanto à finalidade, trata-se de uma pesquisa aplicada, a qual promove conhecimento para o benefício prático e dirigido à solução de problemas que possuem objetivos préestabelecidos. Já a natureza desse tipo de pesquisa se apresenta a abordagem qualitativa, onde são estudados os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano (LAKATOS; MARCONI, 2010).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões desta pesquisa foram iniciadas a partir de uma análise sobre as altas habilidades/superdotação, uma vez que as pessoas que apresentam o referido transtorno têm o direito de escolarização garantido nas leis que regem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI). Conforme os documentos oficiais são considerados sujeitos com altas habilidades/superdotação aqueles indivíduos que possuem a capacidade de desenvolvimento elevado nos âmbitos intelectual, acadêmico, liderança, psicomotricidade e artes, sejam elas de modo individual ou combinados (BRASIL, 1999; BRASIL, 2008).

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 1999), os alunos com altas habilidades/superdotação possuem aspectos diferenciados em relação aos demais estudantes. Dentro deste contexto, observou-se que os eventos em prol das pessoas com altas habilidades/superdotação partiram dos movimentos advindos após a instituição da Constituição Federal de 1988, a qual prevê a educação como um “direito de todos”. A participação do Brasil em eventos nacionais e internacionais formatou as diretrizes de atendimento inclusivo utilizado atualmente (MORI *et al.*, 2021).

Conforme analisamos, a escolarização de pessoas com altas habilidades/superdotação foi consolidada por força das leis que aparam todos os alunos com necessidades educacionais (MORI *et al.*, 2021). Sob o ponto de vista das potencialidades, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes com altas habilidades/superdotação requerem ações educacionais planejadas com a utilização de estratégias pedagógicas condizentes com as habilidades do estudante. Tal fato sugere a formação adequada dos professores (BARBOSA; YAEGASHI, 2021).

Sobre a inteligência elevada dos estudantes com altas habilidades/superdotados, alguns autores estão relacionados com os aspectos do crânio ou pela hereditariedade. Porém, essas

informações desconsideraram outros fatores importantes como os genéticos (MACIEL; FREITAS, 2011).

Outro aspecto importante está no conceito errôneo de que as pessoas com altas habilidades/superdotação tenham uma inteligência suficiente para se adequar as mesmas metodologias utilizadas com os demais estudantes. A formação docente, então, é de grande importância para que o referido público desempenhe um trabalho pedagógico eficiente.

(PÉREZ, 2011; BARBOSA; YAEGASHI, 2021).

Vale ressaltar que observamos um coeficiente reduzido de pesquisas relacionadas com os estudantes com altas habilidades/superdotados, o que sugere a motivação de uma maior atenção sobre a capacidade e as formas de aprender deste aluno (BARBOSA; YAEGASHI, 2021). Dentro deste contexto, segundo as diretrizes da educação inclusiva, atividades diversificadas devem ser oferecidas para que sejam abordados aspectos de cognição, de personalidade e de características sociais (MORI *et al.*, 2021).

Em busca de uma resposta de uma ação pedagógica, Renzulli (2004) desenvolveu uma técnica de avaliação das características dos estudantes com altas habilidades/superdotação, denominada de “Três Anéis”. Ela reúne sujeitos em três grupos determinados por alguns aspectos. Além, desta técnica que corresponde aos aspectos intelectuais, Mori e Brandão (2009) destacam a importância de valorizar a criatividade e o comprometimento deste aluno com as atividades.

Para Renzulli (2004), as ações pedagógicas relacionadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação devem ser planejadas e contextualizadas para uma eficiente mediação pedagógica realizada pelo professor dentro da sala de aula (MORI *et al.*, 2021).

Essas ações também devem ser articuladas com a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2018). Sobre as ações legislativas em relação ao trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação, fica evidente que um dos principais adventos filosóficos para a consolidação da educação inclusiva é formação dos professores e demais profissionais envolvidos para que sejam aptos a identificar os estudantes com altas habilidades/superdotação, favorecendo-os em sua aprendizagem (BRASIL, 2018).

Em busca de formalizar esse atendimento, o Ministério da Educação (BRASIL, 2018) formulou ações como a distribuição de materiais adequados, o cadastro de estudantes com altas habilidades/superdotação e um centro de referência de apoio ao estudante com altas habilidades/superdotação denominado Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS).

Contudo, a formação e atuação dos professores e demais profissionais que atuam com a educação inclusiva (o que dentro de uma gestão democrática abrange toda a comunidade escolar) deve ser tratada como uma prioridade, pelo sistema de ensino, secretarias e pela escola (TEMP; KUHLKAMP, 2019).

Nesse sentido, o professor deve, preferencialmente, participar de pós-graduações relacionadas e de cursos de formação que possibilitem a melhoria da sua prática. Essa discussão em torno do estudante com altas habilidades/superdotação e da formação docente é de extrema importância para que os direitos educacionais deste estudante sejam concretizados (WECHSLER; SUAREZ, 2016).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada por meio de um estudo bibliográfico, qualitativo e analisou artigos, revistas e outros documentos relacionados ao tema a fim de verificar quais as contribuições da formação continuada do professor para desempenhar uma ação pedagógica eficiente com os alunos com altas habilidades/superdotação.

Inicialmente, apresentamos os aspectos dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, em quem observamos traços de uma capacidade intelectual e criativa superior aos demais em qualquer área, desde a infância. Sendo este, o fator que os incluem, entre o público-alvo da educação inclusiva.

A educação inclusiva, ou seja, a educação voltada para pessoas que possuem algum tipo de deficiência, seja física ou intelectual, vem se consolidando, vagarosamente, em diversos países, inclusive o Brasil. O principal marco para a consolidação da educação inclusiva, no Brasil, data da aprovação da Constituição Federal de 1988, pelo direito de “educação para todos”.

Porém, por muito tempo, as ações e legislações pertinentes à educação inclusiva trataram das deficiências de uma forma generalizada, ou seja, com uma certa padronização comum a todas. Fator que contribuiu para que os professores generalizassem esses estudantes como os “alunos da inclusão”, desconhecendo suas particularidades e necessidades. Com isso, dificultando, seu processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, a intenção desta pesquisa foi de evidenciar aos professores e demais profissionais envolvidos nos processos de inclusão os caminhos que tem sido trilhado para a consolidação do atendimento educacional especializado em nosso país e a importância da

formação continuada docente para esse processo. Enfatizou-se os aspectos educacionais do estudante com altas habilidades/superdotação. Contudo, nossa intenção é que este trabalho venha contribuir para a prática pedagógica em sala de aula no que se refere a cumprir o direito educacional deste e dos demais estudantes inclusivos.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BARBOSA, Shara da Silva; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. **Educação e inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação: estado do conhecimento em teses e dissertações (2015-2019)**. Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC), IFSP Itapetininga, v. 8, e021010, p. 1-18, 2021. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/353/143>>. Acesso em: 05 out. 2021.

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/superdotacao>>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão)

COSTA, Ana Carolina Pontes. GARCIA, Edélir Salomão. **Programa de educação inclusiva: diferentes olhares dos multiplicadores do Pólo de Corumbá-MS sobre o processo de formação de redes de apoio à inclusão**. Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/259.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Samara Oliveira; PERES, Mariana. **Mapeamento das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação na educação física: mapeando lacunas e potenciais**. RevistAleph, ISSN 1807-6211, julho, 2021, nº especial. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48589/29637>>. Acesso em: 30 out. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACIEL, Miriam de Oliveira; FREITAS, Soraia Napoleão. **A influência dos mitos sobre altas habilidades/superdotação na formação dos comportamentos bullying na escola**. Educare, Curitiba, 2011. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5762_3706.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 2 ed. São Paulo. Moderna, 2006. (Cotidiano escolar: ação docente)

MEDEIROS, Luiza Maria; SILVA, Amanda André da; FILGUEIRAS, Karina Fideles. **Transtorno da Ansiedade Generalizada: uma análise no contexto das altas habilidades/superdotação**. Revista Interdisciplinar de Extensão. V. 5. Nº 9. 2021.

MORI, N. N. R. & BRANDÃO, S. H. A. (2009). **O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná**. Revista Brasileira de Educação Especial, 15(3), 485-498.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro et al. **Altas habilidades/superdotação na pesquisa brasileira: um estudo sobre as produções nos programas de pós-graduação no Brasil no período de 2002-2020**. Research, Society and Development, v. 10, n. 2, e43010212715, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12715>.

NAAH/S - GO. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Estado de Goiás**. 2019. Disponível em: < <https://naahs-go-nucleo-de-atividadesde.negocio.site/posts/4266734948653288805?hl=pt-BR>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PÉREZ, S. G. P. B. & FREITAS, S. N. (2016). **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Apprehendere.

PERÉZ, S.G; **O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação?** Revista Psicologia Argumento, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, out./dez. 2011.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. **Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 2334, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. **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. EISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11080.

RENZULLI, J. (1986). **The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity**. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

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, set./dez. 2014.

RENZULLI, J. S. (2004). **O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. *Revista Educação*, 52(1), 75131.

SILVA, Francisca Marly Moreira da, et al. **Abordagem Histórica da Educação Especial no Brasil**. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* V.13, N. 45. p. 262-275, 2019 - ISSN 1981-1179.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **Pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.43, p.6483/2021.

TEMP, Daiana Sonogo; KUHLEKAMP, Moacir Cesar. **Atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação**. *Revista Científica Schola*, V. III, Nº 1, julho, 2019, p. 216-225. Disponível em: <http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_shola_2019/Atendimento_educacional_especializado_para_alunos_com_altas.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

VICTOR, Sônia Lopes Victor; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** / organizadores Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017. 304 p. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Ebook_Educacao_especialinclusiva.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

WECHSLER, Solange Muglia; SUAREZ, Janete Tonete. **Percepção de professores em curso de formação sobre talentos/superdotação**. *Revista de Psicología* Vol. 34 (1), 2016 (ISSN 0254-9247). Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v34n1/a03v34n1.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2021.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Eu Ana Paula F. de Andrade RA 36645

Declaro, com o aval de todos os componentes do grupo a:

AUTORIZAÇÃO

NÃO AUTORIZAÇÃO

Da submissão e eventual publicação na íntegra e/ou em partes no Repositório Institucional da Faculdade Unida de Campinas – FACUNICAMPS e da Revista Científica da FacUnicamps, do

artigo intitulado: Contribuições da formação continuada docente para o atendimento ao aluno com altas habilidades e superdotação.

De autoria única e exclusivamente dos participantes do grupo constado em Ata com supervisão

e orientação do (a) Prof. (a): Dra. Luciane Silva de Souza

O presente artigo apresenta dados validos e exclui-se de plágio.

Curso: Pedagogia Modalidade afim licenciatura

Ana Paula F. de Andrade

Assinatura do representante do grupo

Assinatura do Orientador (a):

Obs: O aval do orientador poderá ser representado pelo envio desta declaração pelo email pessoal do mesmo.

Goiânia, 28 de novembro de 2021