

**Percursos da formação docente continuada em altas habilidades/superdotação na prática
educativa: alcances e desafiosⁱ**

*Pathways of continuing teacher education in high abilities/giftedness in educational practice:
reaches and challenges*

Francinne Gonzalez Andrioni
Carina Alexandra Rondini
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Bauru, SP, Brasil

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar os possíveis impactos da formação continuada em altas habilidades/superdotação, na prática educativa de professores do ensino regular. Participaram da pesquisa quatro professoras atuantes no ensino regular e com formação continuada em educação especial em altas habilidades/superdotação, ofertada pelo Programa REDEFOR. Para a coleta dos dados, utilizou-se um roteiro semiestruturado de entrevista, enquanto os dados encontrados foram analisados conforme o método do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados indicaram uma contribuição parcial da formação continuada, na habilidade em refletir e sensibilizar-se com o campo das altas habilidades/superdotação. Complementar a isso, destaca-se a ínfima presença dos alunos superdotados identificados nas escolas e a inexistência de salas de atendimento especializado ao superdotado.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Formação Continuada; Prática Educativa.

Abstract

The objective of this research was to analyze the possible impacts of continuing education in High Abilities/Giftedness, in the educational practice of regular school teachers. Four teachers working in regular education and with continuing education in special education/high abilities/giftedness, offered by the REDEFOR Program, participated in the research. For data collection and analysis, a semi-structured interview script was used for data collection, while the data found were analyzed according to the method of Discourse of the Collective Subject. The results indicated a partial contribution of continuing education, in the ability to reflect and be aware of the field of high abilities/giftedness. In addition to this, there is a small presence of gifted students identified in schools and the lack of specialized service rooms for the gifted.

Keywords: High Abilities; Giftedness; Continuing Training; Educational Practice.

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 altas habilidades/superdotação (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 rastreamento 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).

Logo, além do rastreamento 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, 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).

Pensando nisso, o objetivo desta pesquisa foi analisar os possíveis impactos da formação continuada em AH/SD, na prática educativa de professores do ensino regular.

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, 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 não probabilística (COZBY, 2003).

Delineamento da Pesquisa

Este estudo teve uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo exploratório. 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 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 AH/SD, 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). 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 atuam em escolas públicas de ensino regular, no município de São Paulo/SP. As participantes são todas do gênero feminino, com idade média de 54 anos e meio. O Quadro 1 mostra uma breve descrição de cada participante.

Quadro 1 – Breve descrição das participantes (n = 4, São Paulo/SP, 2021.)

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 pelas autoras.

Instrumento de coleta de dados

O instrumento utilizado para a pesquisa foi um roteiro semiestruturado de entrevista, 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.

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, *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).

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, F; 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.

Aspectos Éticos

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Bauru, sob o Parecer nº 4.912.748. CA-AE: 50015221.0.0000.5398.

Resultados e Discussões

Para apresentação e discussão dos dados, optou-se por distribuí-los em dois 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” e “Formação Docente Continuada em AH/SD: conceitos”.

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 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 (1971) 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.

Percursos da formação docente continuada em altas habilidades/superdotação na prática educativa: alcances e desafios

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 AH/SD o (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. Apesar 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.ⁱⁱ

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 a seguir.

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 (Discurso síntese elaborado pelas autoras, conforme o relato das cursistas).

Para enfatizar o exposto, pediu-se para separarem as práticas educativas, na relação professor-aluno, em habilidosas e não habilidosas (Quadro 2). 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 – Que práticas educativas você consideraria como habilidosas na relação professor-aluno? E não habilidosas?

Habilidosas	Não Habilidosas
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 pelas autoras.

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.

Percursos da formação docente continuada em altas habilidades/superdotação na prática educativa: alcances e desafios

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 AH/SD 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”, passando para “educação especial” e culminando nas AH/SD.

Ao expressarem seus pontos de vista sobre uma escola inclusiva, segundo exposto no trecho a seguir, 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.

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 (Discurso síntese elaborado pelas autoras, conforme o relato das cursistas).

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.

Tendo em vista o recorte deste estudo, na análise de uma amostra de professoras que passaram por 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 falta 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 – tanto o conceito de Educação Especial como quem seria seu público-alvo.

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 (Discurso síntese elaborado pelas autoras, conforme o relato das cursistas sobre o conceito de Educação Especial).

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 (Discurso síntese elaborado pelas autoras, conforme o relato das cursistas sobre público-alvo da Educação Especial).

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.

Percursos da formação docente continuada em altas habilidades/superdotação na prática educativa: alcances e desafios

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, grifos nossos).

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

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 gostam de ficar com criança da mesma idade ou para baixo da idade deles, um dos problemas principais é a sociabilidade, ser sociável (Discurso síntese elaborado pelas autoras, conforme o relato das cursistas).

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.

Evidencia-se, 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.

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 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.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi analisar os possíveis impactos da formação continuada em AH/SD na prática educativa de professores do ensino regular. 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.

Percursos da formação docente continuada em altas habilidades/superdotação na prática educativa: alcances e desafios

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.

Algumas sugestões possíveis para este obstáculo, delimitado as expectativas da formação continuada em AH/SD 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 e, ii) 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. Como sugestão para novos estudos, indica-se: i) reaplicação desta pesquisa com um grupo controle e expansão do número de participantes e ii) comparar os impactos do perfil do curso se teórico, se prático, se teórico-prático.

Referências

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 ibero-americanas**. 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, **Anais CBEE - UFSCar**, evento *on-line*, 2021, trabalho 5238, ISBN - 978-85-94099-12-9. 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. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 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 nº 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 nº 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.

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, Bahia, 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.

Percursos da formação docente continuada em altas habilidades/superdotação na prática educativa: alcances e desafios

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

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 em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Paraná, 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.; 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., 1971.

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 perspectiva das mulheres**. 2019. 212f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 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

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

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. 9-94, set./dez, 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, 2013.

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.

Nota

ⁱ Esse artigo é oriundo da dissertação da primeira autora.

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

Sobre as autoras

Carina Alexandra Rondini

Graduada em Matemática pela UNESP. Mestra em Matemática Aplicada pela UNESP. Doutora em Engenharia Elétrica pela USP. Pós-Doutorada em Altas Habilidades/Superdotação pela Purdue University/EUA. Especialização em educação especial e inclusão pela UNOPAR. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde (FAMERP). CEO do Projeto de Extensão Universitária RAIS - Rede de Atendimento Integral ao Superdotado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5244-5402>. Email: carina.rondini@unesp.br

Francinne Gonzalez Andrioni

Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP, Bauru/SP). Especialização em Psicologia Comportamental e Cognitiva. Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Sudoeste Paulista (UniFSP). Integrante de dois Grupos de Pesquisa: A inclusão de pessoas com deficiência, PDG/TEA, superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento e; do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS). Psicóloga do Projeto de Extensão Universitária RAIS - Rede de Atendimento Integral ao Superdotado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1285-106X>. Email: francinneandrioni@gmail.com.

Recebido em: 26/10/2022

Aceito para publicação em: 12/12/2022