



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI

LEILA ADRIELI ROESLER ROHENKOHL

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: oficinas formativas para
identificação destes alunos em uma escola da rede pública de Sorriso-MT

SINOP, MATO GROSSO
2022

LEILA ADRIELI ROESLER ROHENKOHL

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: oficinas formativas para
identificação destes alunos uma escola da rede pública de Sorriso-MT

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial de qualificação para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Professor Dr. Marion Machado Cunha
Coorientador: Dr. José Luiz Muller

SINOP, MATO GROSSO
2022

ROHENKOHL, Leila Adrieli Roesler.

R737a Altas Habilidades/Superdotação: Oficinas Formativas para Identificação Destes Alunos em uma Escola da Rede Pública de Sorriso-MT / Leila Adrieli Roesler Rohenkohl - Sinop, 2022.
103 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Marion Machado Cunha

Coorientador: José Luiz Muller

1. Altas Habilidades/Superdotação. 2. Identificação. 3. Inteligência. 4. Criatividade. I. Leila Adrieli Roesler Rohenkohl. II. Altas Habilidades/Superdotação: Oficinas Formativas para Identificação Destes Alunos em uma Escola da Rede Pública de Sorriso-MT: .

CDU 37

LEILA ADRIELI ROESLER ROHENKOHL

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: oficinas formativas para identificação destes alunos em uma escola da rede pública de Sorriso-MT

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial de qualificação para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Defesa final em 21 de outubro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Dr. Marion Machado Cunha (UNEMAT)
(Orientador)

Professor Dr. José Luiz Muller (UNEMAT)
(Coorientador)

Professora Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar (UEM)
(Avaliadora interna)

Professora Dra. Edneuzza Alves Trügillo (UNEMAT)
(Avaliadora externa)

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos professores que se empenham diariamente para que a educação seja melhor a cada pequeno passo, especialmente para as colegas que trabalham próximas a mim que não deixam que eu perca a esperança em um futuro melhor para nossos estudantes. Também, com imenso afeto, dedico este trabalho ao meu pai que já nos deixou fisicamente, mas permanece em mim como uma viva memória de dedicação e comprometimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por, antes de qualquer coisa, amar-me incondicionalmente e a Nossa Senhora da Anunciação por sempre me recordar que a vontade do Senhor é perfeita.

À minha família por me escutar e apoiar meus sonhos, mesmo quando parecem ousados demais, em especial à mãe que não teve oportunidade de estudar e não permitiu que essa oportunidade fosse ‘roubada’ de mim. Sem ela ao meu lado, ousou dizer que este trabalho não seria possível.

De coração grato recordo dos meus amigos que me incentivaram a continuar e mostraram diversas vezes que a vida é repleta de obstáculos, mas também possui suas alegrias. De maneira especial deixo meu abraço fraterno às minhas amigas Laiza, Inaiá, Kalyne, Viviane e Amanda, gratidão eterna.

Ao meu orientador Dr. Marion Machado Cunha, e coorientador Dr. José Luiz Muller, pelas reflexões inquietantes e momentos de ponderação.

A todos os amigos e colegas de profissão que fizeram parte da primeira turma do PROFEI - UNEMAT, especialmente, a Kele, Danielly, Mariana, Poliana e Péricles, e, também, às amigas que me ampararam diariamente no trabalho – Dayse, Rosecarla e Rubia obrigada.

A todos os participantes desta pesquisa que estiveram à disposição e colaboraram incansavelmente para com este processo investigativo.

E, por fim, agradeço imensamente os conselhos da minha prima Glades que me direcionou nesse caminho e sempre foi um ouvido bem atento ao escutar minhas angústias e me amparar, sua memória sempre será lembrada com extremo afeto, gratidão e saudade eterna.

EPÍGRAFE

“Cuidar das crianças bem-dotadas é predeterminar, de certo modo, os rumos da futura sociedade.” (Helena Antipoff, 1992, p.12)

ROHENKOHL, L. A. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: oficinas formativas para identificação destes alunos em uma escola da rede pública de Sorriso-MT. Orientador: Marion Machado Cunha. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva). Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Sinop: Sinop, 2022.

RESUMO

Este trabalho dissertativo tem como objeto a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental I, por meio da realização de oficinas formativas para e com professores. A pesquisa realizada direcionou-se para as práticas educativas de professores na educação inclusiva, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cabe justificar que, por meio de debates relacionados à concepção de inteligência e criatividade, atestou-se que os professores não possuem ferramentas teórico-metodológicas que qualifiquem as ações pedagógicas direcionadas aos sujeitos altamente habilidosos que estão no ambiente escolar. Pelo desconhecimento das propriedades e das condições educacionais, necessárias para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), há uma ausência desse sujeito, mesmo ele estando presente nos espaços escolares, por isso, se constitui como um sujeito presente-ausente. Esse contexto traduz a invisibilidade do sujeito AH/SD. Para isso, foram realizadas oficinas formativas com professores, também sujeitos da pesquisa, sob dois movimentos: 1) a criação de um espaço de relações formativas para a coleta de dados, sob a dinâmica da pesquisa-ação; e 2) a elaboração de uma ferramenta de formação teórico-metodológica, com base nas concepções das inteligências múltiplas e da teoria dos três anéis. A pesquisa exigiu como técnicas a aplicação de questionários abertos (antes das oficinas e posterior a elas) e a realização de observações livres das atividades para apreender os processos pedagógicos no campo da formação continuada de professores. As oficinas mostraram-se viáveis enquanto um espaço de construção coletiva e, também, como uma ferramenta mediadora fundamental para a elaboração de elementos teórico-metodológicas para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Assim, produziu-se um produto educacional denominado Caderno Pedagógico, com o propósito de subsidiar a formação continuada de professores para o trabalho pedagógico na identificação de AH/SD. Esse Caderno Pedagógico se construiu, assim, como resultado de diálogos e de construção coletiva, objetivando um espaço e uma ferramenta com potencialidade para que o estudante passe de presente-ausente para presente-presente, enquanto sujeito de existência escolar, de direito e de fato.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; identificação; inteligência; criatividade.

ROHENKOHL, L. A. R. **High Abilities/Giftedness**: training workshops for identification of this students in a public school of Sorriso-MT. Tutor: Marion Machado Cunha. 2022. Dissertation (Master's Degree in Inclusive Education). University of the State of Mato Grosso – UNEMAT, Campus of Sinop: Sinop, 2022.

ABSTRACT

This dissertation work aims to identify students with High Abilities/Giftedness in Elementary School I, through training workshops for and with teachers. The research carried out was directed to the educational practices of teachers in inclusive education, linked to the Professional Master's in Inclusive Education at the University of the State of Mato Grosso. It is worth justifying that, through debates related to the conception of intelligence and creativity, it was attested that teachers do not have theoretical-methodological tools that qualify the pedagogical actions aimed at highly skilled subjects who are in the school environment. Due to the lack of knowledge of the educational properties and conditions, necessary for students with High Abilities/Giftedness (HA/G), there is an absence of this subject, even though he is present in school spaces, therefore, he constitutes himself as a present-absent subject. This context translates the invisibility of the HA/G subject. For this, training workshops were held with teachers, also subjects of the research, under two movements: 1) the creation of a space of formative relationships for data collection, under the dynamics of action research; and 2) the elaboration of a theoretical-methodological training tool, based on the conceptions of multiple intelligences and the theory of the three rings. The research required, as techniques, the application of open questionnaires (before and after the workshops) and the realization of free observations of the activities to apprehend the pedagogical processes in the field of continuing teacher education. The workshops proved to be viable as a space for collective construction and also as a fundamental mediating tool for the elaboration of theoretical-methodological elements for the identification of students with High Abilities/Giftedness. Thus, an educational product called Pedagogical Notebook was produced, with the purpose of subsidizing the continuing education of teachers for the pedagogical work in the identification of HA/G. This Pedagogical Notebook was built, therefore, as a result of dialogues and collective construction, aiming at a space and a tool with the potential for the student to move from present-absent to present-present, as a subject of school existence, in law and in fact.

Keywords: High Abilities/Giftedness; identification; intelligence; creativity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASIES	Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial
CEMAIS	Centro Municipal de Atendimento e Apoio a Inclusão da Educação Especial de Sorriso
CEMEIS	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
D.I.	Déficit Intelectual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IM	Inteligências Múltiplas
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MT	Mato Grosso
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Portador de Necessidades Especiais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Plano Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
QI	Quociente Intelectual
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Sujeitos da Pesquisa que participaram da Oficina	30
Quadro 2 - Tópicos de estudo e debates das oficinas.....	63
Quadro 3 - Dinâmicas das Oficinas.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matrículas de alunos especiais da Rede Municipal de Sorriso.....	37
Tabela 2 - Alunos público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais nas escolas públicas do município de Sorriso	38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação em formação continuada	67
Gráfico 2 – Preparação para atuação com a Educação Especial	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tipos de inteligência de Howard Gardner	18
Figura 2 - Howard Gardner e os 9 tipos de inteligência	18
FIGURA 3 – Primeira edificação em Sorriso 1975	20
FIGURA 4 – Sorriso em 1979	21
FIGURA 5 - Relações de ausência.....	42
FIGURA 6 - Representação gráfica da superdotação segundo Renzulli e Reis (modelo dos três anéis)	53
FIGURA 7 - Organização e disposição do espaço das oficinas lado esquerdo.....	75
FIGURA 8 - Organização e disposição do espaço das oficinas lado direito.....	76
FIGURA 9 - Organização das oficinas em eixos	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DAS INQUIETAÇÕES AO CAMINHO DA PESQUISA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA VIDA PESQUISADORA E A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	25
3 O LUGAR DA AUSÊNCIA DOS ESTUDANTES COM PROPENSÃO À AH/SD, EM EVIDÊNCIA A CIDADE DE SORRISO-MT	33
4 AS AH/SD NAS OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	44
5 AS OFICINAS NA MEDIAÇÃO FORMATIVA DO PROFESSOR	59
6 DA ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS À SUA REALIZAÇÃO: A IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM AH/SD	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO ANTES DA REALIZAÇÃO DAS OFÍCNAS: FORMAÇÃO E PRÁTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – DATA 15 de março de 2022.....	95
APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES SOBRE A ATIVIDADE COMPLEMENTAR DO 1º DIA, 21 de março de 2022	98
APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTÕES SOBRE A ATIVIDADE COMPLEMENTAR DO 2º DIA, 22 de março de 2022	99
APÊNDICE D - ROTEIRO DE QUESTÕES SOBRE A ATIVIDADE COMPLEMENTAR DO 3º DIA, 07 de abril de 2022	100
APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES SOBRE A ATIVIDADE COMPLEMENTAR DO 4º DIA, 08 de abril de 2022.....	101
APÊNDICE F - SEGUNDO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO DEPOIS DA REALIZAÇÃO DAS OFÍCNAS: FORMAÇÃO E PRÁTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – DATA 09 de agosto de 2022.....	102
APÊNDICE G - CADERNO PEDAGÓGICO: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	103

1 INTRODUÇÃO

Este texto dissertativo é produto de uma investigação direcionada à área da educação inclusiva, denominada Altas Habilidades/Superdotação: oficinas formativas para identificação destes alunos em uma escola da rede pública de Sorriso-MT. A pesquisa proposta se direciona para o público-alvo da Educação Especial, relaciona-se diretamente com o processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. O objeto focou-se no processo formativo do trabalho pedagógico do professor para a identificação desses estudantes, que constituem o público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Assim, a linha de pesquisa sob a qual se vincula esta investigação refere-se a “práticas e processos formativos de educadores para educação inclusiva” do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI¹), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), do Campus Universitário de Sinop, Mato Grosso, sob a orientação do professor Doutor Marion Machado Cunha e coorientação do professor Doutor José Luiz Muller.

Assim, abordamos nesta dissertação o tema específico da educação especial, que, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva² (BRASIL, 2008), considera que seu público-alvo sejam: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Do nosso objeto, direcionamos para o processo de formação continuada de professores para identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), sob a organização e realização de oficinas formativas, realizadas no ambiente escolar.

Da composição para realização da formação com professores para identificação de estudantes AH/SD, que também serviu para produzir informações necessárias para descrever e analisar o objeto proposto, o grupo foi composto por professores pedagogos que compõe o corpo docente da instituição escolar pesquisada, localizada no município de Sorriso, no estado de Mato Grosso. Esses professores também se caracterizam por atuarem no processo de alfabetização, além de serem os únicos professores de suas respectivas turmas, compondo assim

¹ É um programa de Mestrado Profissional realizado em rede, contendo 8 instituições associadas, sendo uma delas a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop, MT.

² A caracterização da educação brasileira se dá a partir da perspectiva legislativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que “vincula a educação com as práticas sociais e do mundo do trabalho”. A educação brasileira constitui-se de educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e ensino superior, cada qual com seus respectivos provedores e faixa etária específica.

a Unidocência³ da Escola.

Para o estudo do processo de identificação partimos da perspectiva das múltiplas inteligências de Howard Gardner (1995) e da teoria dos três anéis de Joseph Renzulli (2014) para que se possa traçar a concepção de inteligência e a compreensão dos aspectos de identificação de alunos no ambiente comum de sala de aula.

Sendo assim, os alunos altamente habilidosos ou com superdotação são aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p.9).

É possível observar que há desconhecimento da demanda de AH/SD, por haver um senso comum de que alunos com superdotação não necessitam de muitos amparos por parte dos adultos. Esse pensamento é equivocado pois a superdotação não é garantia de sucesso, bem como “o desenvolvimento cognitivo avançado não necessariamente implica em desenvolvimento afetivo” (SANTOS, 2013, p.2826).

Quanto aos objetivos de elaboração desta dissertação, caminhamos no sentido de analisar a utilização de oficinas como ferramenta formativa teórico-metodológico para colaborar com a identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação na sala de aula regular de uma escola pública, buscando especificamente: a) verificar se a formação dos professores contempla a identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação; b) analisar o uso de oficinas como ferramenta formativa na formação continuada dos professores; c) verificar a aplicabilidade dos recursos de identificação das oficinas na realidade de sala de aula.

As hipóteses que se apresentam nesta investigação se organizam do seguinte modo: a) a insuficiência dos processos formativos do profissional da educação, por falta de oferta ou outros requisitos, geram limites de aprendizagem de estudantes com AH/SD; as concepções sobre alunos com Altas Habilidades/Superdotação na realidade da escola pública carecem de espaços formativos necessários e planejados; e, c) um processo formativo baseado em oficinas tem potencialidade de elevar às compreensões sobre AH/SD, bem como priorizar relações pedagógicas com estudantes com AH/SD.

³ A unidocência é uma forma de atuação pedagógica que é adotada pelo estado de Mato Grosso nas escolas públicas estaduais, que atendem aos estudantes de Ensino Fundamental I, onde o professor regente (pedagogo (a)) é responsável por planejar, ministrar e administrar todas as disciplinas do currículo escolar, isso engloba: ensino religioso, educação física, artes, matemática, português, história, geografia e ciências, sendo um processo intenso de interação e acompanhamento destes alunos, pois estes professores permanecem quatro aulas por dia letivo em sala continuamente com a mesma turma, sem momentos de planejamento intercalados com esses horários. O planejamento é realizado em outro momento, geralmente no período noturno.

Nesta investigação optamos por uma abordagem qualitativa, com cunho de pesquisa-ação que, para Prodanov (2013, p.66), é uma pesquisa onde “os investigadores desempenham um papel ativo na solução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em razão dos problemas”.

Considerando que as oficinas ocorreram na Escola, espaço de relações da problemática apresentada, o intuito foi de construir coletivamente um material pedagógico, que se apresenta como um caderno pedagógico, como resultado dessas construções coletivas (Produto Educacional). Assim, a participação de grupo de formação foi a base para a construção de soluções para este problema, demonstrando o que aponta Thiollent (1998, p.15), quanto à pesquisa-ação, um “[...] tipo participativo, sendo desta forma uma abordagem coletiva de investigação.”

O grupo se constituiu de dez professoras, que trabalham com as turmas de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Os momentos presenciais duraram cerca de três a quatro horas por noite, distribuídos em quatro dias de encontros presenciais, sendo acompanhados de intervalos para lanche e descanso, afim de evitar que as oficinas se tornassem cansativas. Antes do início das oficinas todas as participantes responderam a um questionário de pesquisa (APÊNDICE A), direcionado ao levantamento de dados quanto aos seus conhecimentos prévios relacionados aos assuntos abordados posteriormente. Para o encerramento das oficinas, após todos os trabalhos práticos, as participantes responderam com suas concepções um questionário de encerramento (APÊNDICE F), para que se tornasse possível a triangulação⁴ de dados e a comparações quanto leituras de realidade “do antes e depois” do processo formativo de oficinas.

Foram enviados também quatro links de direcionamentos de atividades complementares com questionários (APÊNDICE B, C, D e E) para as colaborações remotas.

Em cada um dos dias das oficinas, foram propiciados momentos dinâmicos e de debate, sendo que ao final do primeiro dia as participantes receberam um questionário (APÊNDICE B), elaborado através da plataforma de livre acesso *Google Forms*, que direcionou suas colaborações quanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), para o segundo dia seguiu-se a mesma dinâmica de envio, onde o questionário (APÊNDICE C) oportunizou a participação no sentido da Teoria de Múltiplas Inteligências de Howard Gardner (1995), para o terceiro dia de oficinas o questionário de atividade complementar (APÊNDICE D) direcionou as colaborações quanto a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (2014), e para finalizar o quarto dia de oficinas o envio do

⁴ Procedimento que combina diferentes métodos de coleta de dados.

questionário (APÊNDICE E) possibilitou o acesso a materiais de estudo quanto a práticas educacionais para AH/SD.

Estes questionários complementares foram utilizados no intuito de que as participantes pudessem expressar suas vivências e analisar criticamente a realidade em que se encontram. Ao findar de cada dia, as participantes dialogaram e construíram em grupos brincadeiras, jogos, dinâmicas e direcionamentos que consideram plausíveis de realização em sala de aula, na busca por avaliar e investigar sobre demandas conceituais as potencialidades de seus alunos. Este material coletado foi utilizado para formulação do produto educacional⁵.

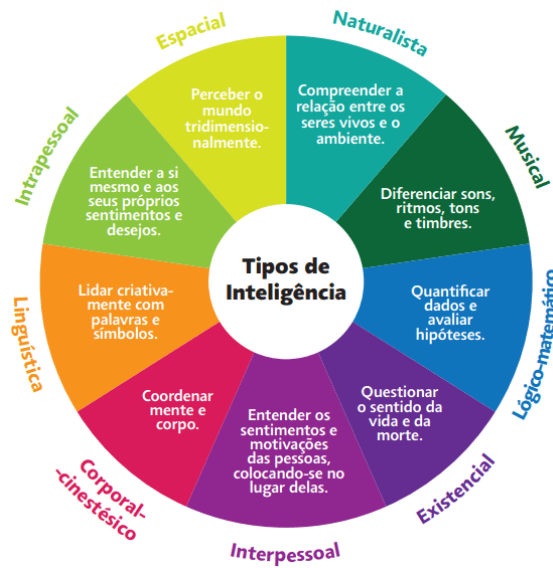
Dentro desta investigação, tornou-se necessário analisar a concepção de inteligência, que diz respeito à capacidade cognitiva geral, que como aponta Sallum (2021, p.3), “consiste na habilidade de raciocinar, planejar, resolver problemas, pensar de forma abstrata, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e a partir da experiência”. O sujeito altamente habilidoso ou superdotado apresenta esta inteligência de modo isolado ou combinado com áreas de seu interesse.

Quanto ao aporte teórico das oficinas nos conduzimos pelos os processos da inteligência de Howard Gardner (1995), psicólogo norte-americano, teórico das Inteligências Múltiplas (IM). Nessa teoria, não existem hierarquias quanto a um tipo de inteligência que seja superior às demais, por este motivo são chamadas de múltiplas, existindo nove⁶ inteligências a serem observadas: 1) inteligência corporal, 2) inteligência espacial, 3) inteligência interpessoal, 4) inteligência intrapessoal, 5) inteligência lógica, 6) inteligência musical, 7) inteligência verbal, 8) inteligência existencial, 9) inteligência naturalista. A seguir utilizaremos de duas figuras que exemplificam as nove inteligências abordadas, de maneira ilustrativa.

⁵ O Produto Educacional constitui-se como requisito juntamente com a dissertação para obtenção do título de mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), direcionado para a educação básica. o Produto Educacional deriva-se da pesquisa histórica e se encontra desenvolvido no Apêndice G.

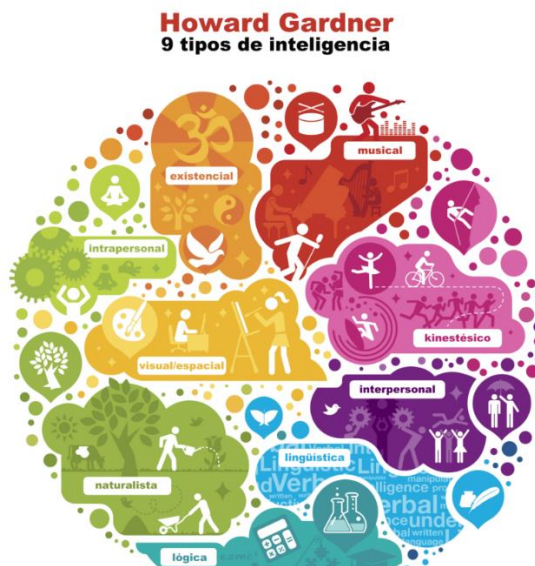
⁶ Até o momento de início desta investigação o número de inteligências validadas eram nove, podendo ser alterado este número conforme a disseminação e aprofundamento da teoria apresentada.

Figura 1 - Tipos de inteligência de Howard Gardner



Disponível em: <https://www.coladaweb.com/pedagogia/inteligencias-multiplas>

Figura 2 - Howard Gardner e os 9 tipos de inteligência



Disponível em: <https://hypescience.com/os-9-tipos-de-inteligencia-que-todos-temos/>

A complexidade quanto à avaliação dos estudantes com superdotação é um desafio aos pesquisadores, pois é necessário considerar o sujeito em seus vários “aspectos multidisciplinares” (NAKANO et al, 2015, p. 730). É neste prisma que utilizamos de teorias que abarquem a inteligência de todos os ângulos: social, cultural, de testagem psicométrica e de teorias múltiplas, pois acreditamos que a chave para resultados promissores é a mescla de reflexões que se cerquem destes múltiplos ângulos.

As teorias de Gardner (1995) e Renzulli (2014) da teoria dos Três Anéis, se complementam, e juntas, formam um aparato de trabalho e investigação. Através da perspectiva das inteligências múltiplas, propõe-se um diálogo com o questionamento do que compreendemos como inteligência, considerando os testes psicométricos como o QI e levando em consideração este olhar de potencialidades e totalidades do aluno, apresentado pela teoria de múltiplas inteligências, e no caminho de identificação se utiliza a teoria dos três anéis.

Esta complementariedade entre compreender as concepções de inteligência e assim refletir acerca delas, juntamente com analisar e desenvolver processos de identificação em sala, faz com que seja possível a identificação de alunos com propensão à Altas Habilidades ou à Superdotação, de modo efetivo e real.

Considerando que os profissionais da educação necessitam de relações formativas, e que estas são processuais teórico-metodológicas e que derivam do amplo diálogo entre a prática e a teoria, as oficinas proporcionam reflexões e produzem novos direcionamentos pedagógicos, ou pelo menos em termos potenciais de vir a ser, que se conectem com sua formação humana individual e formação profissional, propiciando as relações formativas que necessitam.

Na construção dos debates acerca das complexidades do objeto de pesquisa, caminhamos pela constituição de um campo empírico da pesquisa, também investido da constituição do objeto, ou seja, quais são as condições efetivas para identificação de estudantes com AH/SD, tomando como base formativa a realização de oficina para e com professores, sob uma base teórica das inteligências múltiplas e da teoria dos Três anéis.

Disso, orientamos também nosso produto educacional, como exigência de produção, buscando um processo formativo que elucide os caminhos aos professores na identificação destes estudantes, confeccionando de forma coletiva um caderno pedagógico que seja orientativo quanto a este processo de identificação.

Sobre o município de Sorriso na qual a Escola está situada, ele está localizado na região norte do estado de Mato Grosso, que é o terceiro maior estado do país, ficando atrás do Amazonas e Pará apenas (IBGE, 2021). A cidade de Sorriso⁷ se localiza a 360 quilômetros da capital. Sua população constitui-se de culturas e povos de diferentes regiões do Brasil, migrantes⁸ oriundos principalmente da região do Nordeste e do Sul do país, originando assim a

⁷ Com relação ao Produto Interno Bruto (PIB) per capita, ou seja, o PIB dividido pela quantidade de habitantes, no município de Sorriso no ano de 2018 o valor ficou em 68.895,07 R\$ sendo este valor quase oito vezes maior que o PIB per capita do Brasil, que é de 8.717,19 R\$ (IBGE, 2019)

⁸ Em 2010 o último censo demonstrou que 96,5% da população de 6 a 14 anos possui escolarização, contando com um IDEB, de 6,1 para os anos iniciais do ensino fundamental e 4,4 para anos finais do ensino fundamental (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,744 e demonstra crescimento constante, considerando

predominância das culturas nordestina e sulista na cidade.

FIGURA 3⁹ – Primeira edificação em Sorriso 1975

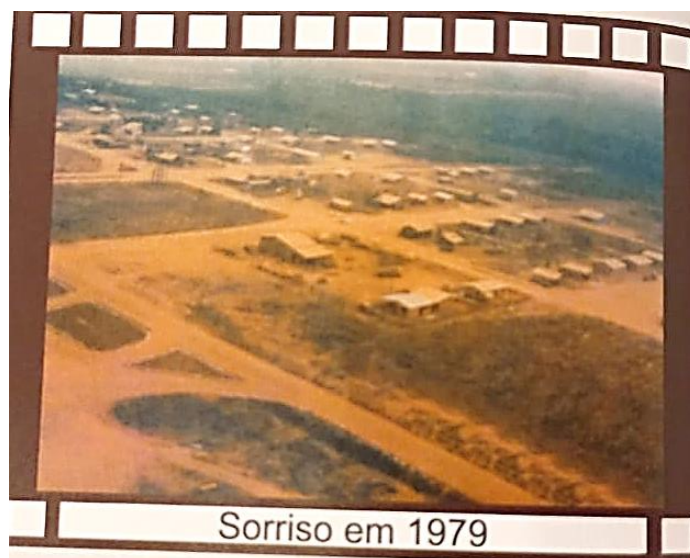


Fonte: Destri, 2019

Disponível no Centro Histórico-cultural Benjamin Raiser, Sorriso/MT

que em 1991 era de 0,517 e em 2000 era 0,664 de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

⁹ A figura 1 e figura 2 ilustram a realidade da cidade no início da sua constituição, demonstrando que a mesma é oriunda de um processo de colonização, que trouxe para a cidade pessoas de diversas origens e regiões brasileiras. De início a intenção de Claudino Frâncio, Benjamin Raiser, Demétrio Frâncio e Dorival Brandão, colonizadores do município, era de utilizar os 149 mil hectares comprados do norte-americano Edmund Augustus Zanini para implementar uma agropecuária, porém o governo federal concedeu na época incentivos para a implantação de projetos de colonização, mudando seus planos para que o local se tornasse um loteamento colonizador (MATO GROSSO, 2019). O senhor Otávio de Souza Cruz conhecido como "Nego Otávio" entrou para a história do município como o primeiro morador, instalou-se às margens do rio Lira e já estava na região quando na chegada destes colonizadores. A Lei nº 5.002/86 de 13 de maio de 1986 promulgou que o distrito de Sorriso seria elevado à categoria de município, com um território de 9.346,873 quilômetros quadrados, a cidade conta atualmente com uma população estimada de 92.769 mil habitantes (IBGE, 2021). Possuindo três distritos, são eles: Distrito de Boa Esperança, (distante 140 quilômetros da sede), Distrito de Caravágio (distante 60 quilômetros da sede) e Distrito de Primavera (distante 40 quilômetros da sede) (SORRISO, 2021).

FIGURA 4 – Sorriso em 1979

Fonte: Destri, 2019

Disponível no Centro Histórico-cultural Benjamin Raiser, Sorriso/MT

A emancipação política e administrativa de Sorriso ocorreu no ano de 1986, e desde a década de 70 já existem relatos de sua colonização (SORRISO, 2021).

O nome da cidade teria surgido com o intuito de expressar o novo empreendimento de um futuro feliz, dado por todos que ali moravam e gostavam do lugar, os pioneiros acreditavam que mesmo com muito trabalho ainda por fazer era necessário carregar sempre um sorriso nos lábios. Muitos destes pioneiros eram de origem italiana, e contam que o nome da cidade havia surgido pois nesta terra havia abundância de plantações¹⁰ de arroz que em italiano se fala “rizzo” e assim sempre que observavam as plantações eles diziam “só rizzo”, esta estória foi contada por anos pelo próprio colonizador Claudino Frâncio, porém nunca foi confirmada (MATO GROSSO, 2019).

Sobre a Escola¹¹, na qual atuam os professores participantes da pesquisa, ela ganhou o seu nome em homenagem à primeira professora da cidade, que chegou a Sorriso em 28 de fevereiro de 1976, sendo considerada uma pessoa de grande envolvimento na educação e

¹⁰ A vegetação da cidade é constituída de cerrado, arbóreo denso e florestas abertas onde 65% do território é de cerrado, sendo assim a maioria. Excelentes condições de clima, relevo, solo e hidrografia são características do município, sendo por essa razão um grande polo de desenvolvimento do nosso país. Com a economia voltada ao agronegócio, é considerado o maior produtor de soja do país, e a 4º maior economia do estado. A cidade possui 8.305 empresas atuantes e uma média salarial de 2,6 salários mínimos (IBGE, 2021).

¹¹ No dia 27 de fevereiro de 2017 a Escola recebeu sua estrutura física própria, realizando a mudança para o local onde hoje funciona, e neste momento tornou-se a primeira Escola da Rede Estadual no município de Sorriso a atender do 1º ano do ensino fundamental I até o 3º ano do ensino médio. Inicialmente o quadro de professores era composto por profissionais oriundos de várias escolas do município.

formação cidadã¹². Homenageada no estado, a professora que nomeia a referida escola faleceu em maio de 2013, e em 5 de fevereiro de 2016, através do Decreto nº423 a escola foi criada.

Seu funcionamento iniciou através de uma extensão, onde a Escola não possuía sede própria e os alunos ali atendidos faziam seu deslocamento através do transporte escolar. Os alunos atendidos inicialmente eram do 6º ao 9º ano e eram provenientes de bairros periféricos e da zona rural da cidade.

A pesquisa a qual se origina este texto dissertativo, vai se apresentando no sentido de expressar o interesse formativo das professoras que trabalham com Ensino Fundamental I na Escola. Uma formação que seja executada na perspectiva de dinamicidade e relações de diálogo, tal qual se expressa os encaminhamentos das oficinas, se apresenta como sendo uma ferramenta de maior envolvimento das participantes, e de alcance significativo. A seguir exemplificaremos a configuração sob a qual se organiza este trabalho.

As seções deste texto dissertativo se ordenam levando em consideração as concepções teóricas e alcances efetivados. Iniciando com a seção intitulada “Educação Inclusiva na vida da pesquisadora e metodologia”, abordamos as interligações de realidade e vida: em um caminho que apresenta a pesquisadora e o município no qual se encontra a Escola participante, expondo os fatores que influenciam no desenvolvimento da organização do objeto que também implicou na escolha e metodológica para a pesquisa.

Na seção seguinte, denominado de “O lugar da ausência dos estudantes com propensão à AH/SD em evidência a cidade de Sorriso MT”, abordamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua forma de funcionamento no Município de Sorriso, Mato Grosso (MT), demonstrando as nuances entre a Rede Municipal e a Rede Estadual. Nesse capítulo, tratamos do aumento no número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial e a ausência de estudantes com AH/SD, evidenciando a legislação e as necessidades educativas desses sujeitos. A problematização gira em torno de onde se encontra este estudante, trazendo a teoria apresentada por Piccolo *et al* (2012) que expõe o “não lugar” do sujeito público-alvo da Educação Especial, sendo este lugar evidenciado pela ausência de identificação em correlação com os fenômenos que compõe a realidade vigente.

Na seção nomeada “As AH/SD nas oficinas de formação continuada”, caminhamos no

¹² Com base nestes dados da cidade de Sorriso podemos ter uma perspectiva geral de sua localização, colonização, economia e dados específicos para a partir destas pontuações podermos construir outras discussões sobre a educação e suas especificidades, analisando a realidade da Escola pesquisada em comparação ao que se apresenta nas estatísticas nacionais. Mesmo que a cidade demonstre em suas estatísticas a “prosperidade” almejada por tantos municípios, não se pode afirmar que esta realidade social, econômica e cultural seja unânime em todo o território, especificamente quando tratamos de educação pública.

sentido de aprofundamento quanto à formação teórica e analítica, apresentando as gradações pertencentes à esta área investigativa: precoce, prodígio e gênio em correlação de existência e análise dos fatores ambientais, culturais e genéticos específicos de cada sujeito, demonstrando a necessidade de uma base cerebral adequada para o pleno desenvolvimento. Debates também neste capítulo, a divergência na nomenclatura entre os teóricos da área, abordando em seguida a utilização da testagem de QI como o início dos processos investigativos da área.

Apresentamos também o enriquecimento curricular como ferramenta de alcance deste público. No caminho de compreensão sobre o que é a inteligência, expomos a teoria de Múltiplas Inteligências de Howard Gardner (1995), relatando as nove inteligências por ele validadas. Deste modo evidenciamos a necessidade de acompanhar e registrar cotidianamente os estudantes que passam por processo avaliativo/investigativo quanto à AH/SD.

Como relação teórica fundamental, juntamente com Gardner (1995) dialogamos em torno da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004, 2014), que tem em Virgolim (2007, 2014, 2019)¹³ uma das expoentes no Brasil. Trata-se de uma base teórica para situar o sujeito com AH/SD, que apresenta a relação entre habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e a criatividade como sendo elementos que se correlacionam e evidenciam o estudante com AH/SD, “ao assumir a teoria de superdotação de Renzulli estamos buscando o aprimoramento das capacidades” (NOGUEIRA et al., 2020, p.153). Expressamos, nesse mesmo capítulo, os ritmos de aprendizagem, as potencialidades dos alunos, a criatividade apresentada e as habilidades que se apresentam como latentes, emergentes ou manifestas.

Na seção seguinte, intitulada “As oficinas na mediação formativa do professor” exemplificamos o contato realizado com a escola, e o decorrer desta organização, explicita-se os dias e momentos articulados para as oficinas, de modo a expressar as relações pedagógicas formativas produzidas nas oficinas. A estruturação apresentada, no sentido de oficinas, expõe as participantes como agentes. Apresentamos também os tópicos dialogados nas oficinas, as dinâmicas realizadas e os recursos audiovisuais necessários a esta construção.

A exposição dos dados da pesquisa, começam a demonstrar nessa seção as nuances existentes entre as concepções e a formação continuada, situando as leituras de realidade das participantes das oficinas. Apresenta-se também o desenvolvimento individual de cada participante, e o processo coletivo, sublinhando a formação como caminho de diversas

¹³ Angela Márgda Rodrigues Virgolim é uma das disseminadoras das obras de Renzulli no Brasil. Citamos como exemplo o artigo denominado “A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”, publicado na Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281/pdf>.

possibilidades. Abordamos o debate quanto as ofertas formativas, que se apresentam como ferramenta, e suas fragilidades nos processos.

Em síntese, este texto não somente problematiza, mas situa a especificidade das formações e suas dinâmicas, sob mediações de oficinas, pautadas nos processos educativos para se instituir práticas inclusivas a partir do lugar dos sujeitos de existência. Trata-se, necessariamente, o de qualificar as concepções para produzir-se a presença-presente dos sujeitos com AH/SD, não somente como um sujeito de direito, mas de fato.

2 DAS INQUIETAÇÕES AO CAMINHO DA PESQUISA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA VIDA PESQUISADORA E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Para ambientar todo o processo da escrita desta investigação, consideramos necessário iniciar problematizando as vivências da pesquisadora quanto ao objeto proposto para situar a metodologia da pesquisa, considerando que as decisões do que pesquisar e como pesquisar se entrelaçam com as vivências, leituras de vida e de realidade (TRIVIÑOS, 1987) do pesquisador. Ainda apresentamos dados que se implicam sobre o município de Sorriso, Mato Grosso, bem como da Escola, campo de pesquisa: trata-se em síntese das apreensões iniciais de uma realidade que foi ganhando em forma e conteúdo e deram corpo a esta dissertação.

Esse lugar que organizamos nessa seção está associada as compreensões que somos produtos de um tempo das histórias e de suas relações, de uma essência de cada época, como situam Nogueira *et al.*:

Como são construídas as metodologias qualitativas na ciência moderna? Elas são filhas de momentos históricos, da forma como a ciência move-se ideologicamente, das perguntas e do espírito de cada época e, ainda, do uso que, a cada vez, é feito delas. Assim, cada método se constitui e reconstitui sustentado na tríade pesquisador-caminho-mundo. O percurso metodológico que cada pesquisador trilha em sua pesquisa deve possibilitar o deslocamento do pensamento, abrir possibilidades de ver os vários mundos no recorte de mundo que se deseja compreender. Nesse sentido, cabe sublinhar que toda metodologia foi e é reinventada (2017, p. 468)

Iniciemos com as dimensões singulares da autora desta dissertação.

Nasci¹⁴ na cidade de Sorriso e meus pais vieram de regiões diferentes do sul do país. Minha mãe teve oportunidade de estudar até a 4^o série do Ensino Fundamental I em uma escola rural multisseriada. Logo em seguida passou a se dedicar exclusivamente ao trabalho braçal do campo. Já o meu pai pôde estudar até a 8^o série do Ensino Fundamental II, pois o sítio da família ficava próximo à cidadezinha da região, posteriormente deixando os estudos para dedicar-se ao trabalho exclusivamente.

Ambos aos dezoito anos de idade saíram da casa de seus pais para tentar uma vida “melhor em uma cidade” com maiores perspectivas, minha mãe na cidade passou a trabalhar com limpeza nas casas de famílias e meu genitor buscou tirar carteira de motorista e tornou-se caminhoneiro. A instabilidade econômica da família sempre foi constante e uma aflição para a família, que serviria de argumentos para estimularem meus estudos, mesmo quando o mundo do trabalho parecia mais atrativo financeiramente. Eles diziam que estudar levar-me-ia a um futuro melhor. Portanto, desde muito jovem já conciliava o trabalho, mesmo que informal, e os

¹⁴ Por tratar da vivência singular da pesquisadora, nesse momento faremos da concordância nominal organizada pelo pronome pessoal da primeira pessoa do singular. Dado a condição de que todo o objeto tem sua inscrição na vida individual, das escolhas, preferências e concepções, torna-se imperativo situar a relação da pesquisadora, de sua vivência, com o objeto de pesquisa.

estudos.

Não tive a oportunidade de passar pela educação infantil, pois na época as vagas eram extremamente limitadas e as filas em frente às escolas eram de dias. Sendo assim, até os cinco anos de idade minha mãe me levava junto com ela para o trabalho. Iniciei meus estudos (2002) logo em seguida, na primeira turma de pré da escola municipal do bairro, nesta escola do bairro estudei até a 8ª série do Ensino Fundamental II, em seguida passei para a escola estadual mais próxima de casa.

A escola municipal na qual estudei do ano de 2002 a 2010, tinha muitas limitações financeiras e, de acordo as lembranças desse tempo, eram necessárias ações da comunidade para mantê-la minimamente funcionando. Mesmo em meio a estas dificuldades a escola sempre oportunizou diversas oficinas e minicursos extras, feitos pelos próprios professores da instituição. Estas oficinas e minicursos ofertados à comunidade serviram de base para diversas aprendizagens e interações com os professores e colegas.

Quando estava no 3º ano do Ensino Médio (2013), perdemos meu pai: um homem, que pelas reminiscências do agora, tinha qualidades de um trabalhador guerreiro e, ao mesmo tempo, amoroso. Esta perda limitou as minhas condições para cursar o ensino superior em uma universidade pública, pois as perspectivas de sair da cidade se tornaram nulas, e minha mãe, uma mulher trabalhadora, lutou junto comigo para que eu conseguisse me manter estudando e trabalhando, associando estudo e trabalho, em razão de ajudar na manutenção financeira da família.

De fato, a Pedagogia não era minha primeira opção de curso, mas em 2014, segui nesse caminho de formação e reorganizei minhas compreensões e leituras de vida sobre o trabalho do professor, que, mesmo de modo tão singelo, tem um papel ativo na vida de pessoas. Ao findar da graduação trabalhava na rede particular de ensino e na sequência, prestei o concurso para professor da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso, Secretaria de Educação (SEDUC), em 2017, quando ainda estava na graduação. A posse no cargo ocorreu em maio de 2018.

Brevemente considerei importante relatar um pouco sobre minha trajetória, pois nela se encontram as motivações que me levaram a ser professora e a me debruçar sobre o trabalho com aqueles que carecem, além de um processo educativo, de práticas humanizadoras.

Dessa vivência surge a educação especial e, mais especificamente, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: é comum vermos o abandono escolar e, partimos do lugar de que aprendizagem exige mais do que oferta de vagas, organização curricular, tempo de aprendizagem. Necessita-se, além de condições efetivas de aprendizagem, de materialidades de ações de inclusão escolar como negação, o oposto paradoxal, das exclusões de todas a ordem

sociais, culturais e econômicas.

Disso, cabe sublinhar que as pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento têm a intencionalidade de investigar situações que afetam de modo direto ou indireto a humanidade em suas especificidades. De forma mais específica, como afirma Carvalho *et al* (2019, p.11), a pesquisa corresponde a um “conjunto de ações que deve seguir uma série de procedimentos que são previamente definidos através de um método que se baseia na racionalidade, buscando encontrar respostas a um problema”.

A área da educação, apesar de ser uma área que nitidamente reflete múltiplas dimensões do conhecimento humano, apresenta processos investigativos diferenciados das demais áreas de conhecimento, pois lida diretamente do fenômeno educação¹⁵, os processos de formação humana, na íntima relação com a produção humana e as práticas humanas nas mais diversas complexidades. Ainda está diante de toda uma rica produção teórica, com vertentes e correntes que se combinam e se associam ou que se conflitam (da concepção marxista ao corrente positivista, behaviorista, por exemplo). Para Nosella (2010, p.179), muitos estudiosos criticam as pesquisas em educação justamente por sua “vertente subjetiva”, onde não é possível contemplar todo o pluralismo da diversidade real.

Ainda, de acordo com Nosella, “[...] o mundo acadêmico de pesquisa na área da educação produziu um número de pesquisas em que o valor social e cultural é notável, e esta notoriedade é a impulsão de que precisamos para continuar o empenho nesta direção” (2010, p.180).

Conforme a sociedade caminha por mudanças e constantes revisões em razão de sua natureza processual e que implica na elaboração de conceitos novos e, implicando diretamente sobre as práticas pedagógicas, a educação por consequência é objeto de muitas revisões e releituras quanto as suas inscrições sociais.

Sob esta perspectiva podemos inferir que a pesquisa, seja na educação ou qualquer outra área do conhecimento, é sempre bem-vinda, considerando que o ato de pesquisar surge de uma

¹⁵ De acordo com Saviani (2011, p. 07), “Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. O fenômeno anteriormente apontado manifesta-se desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais se foram diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola. Esta aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai transformando-se lentamente ao longo da História até se erigir na forma principal e dominante de educação”.

série de questionamentos que angustiam o trabalho dos profissionais da área e estes questionamentos acabam por expressar a complexidade do ato de pesquisar e seus diversos desdobramentos, como aponta Carvalho *et al*, quando sublinha que “o processo investigativo é lamurioso e desgastante ao pesquisador, que pretende contemplar a realidade investigada” (2019, p.12).

Considerando que os processos investigativos da área educacional se direcionam a dar conta de uma realidade específica, onde as subjetividades estão em correlação com uma realidade de objetividades, a pesquisa torna-se um lento e contínuo processo de reconfiguração das visões daqueles que ali se encontram, e de forma ainda maior daquele que se propõe a investigar.

Na especificidade para qual dirigimos nossa investigação na área de altas habilidades e superdotação, de acordo com Martins, os trabalhos no período de 2005 a 2014, “[...] totalizam 18 dissertações ou teses” (2016, p.564). Isso resulta em uma média de um a dois trabalhos anuais. Cabe registrar, ainda, sob essa compreensão de poucas produções direcionadas para AH/SD, que temos em todo o território nacional 2.608 instituições de ensino superior, segundo dados de 2020 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, destas, existem 4.581 programas de pós-graduação no Brasil, segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020). Disso, então, pode-se dizer que o número de pesquisas na área ainda precisa ser ampliado e aprofundado.

O fenômeno das Altas Habilidades/Superdotação não é raro e nem mesmo condicionado às situações financeiras, apesar de seu pleno desenvolvimento ser melhor propiciado em situações sociais favoráveis.

Os fatores que podem influenciar de modo a favorecer ou impedir o desenvolvimento de potenciais elevados são “cognitivos, socioemocionais e as condições ambientais e culturais” (BASSINELLO, 2020 p. 34). Sendo assim, os pontos primordiais de análise desta investigação tratam do que tange às condições do ambiente escolar, onde preferencialmente este estudante é impulsionado.

Mais do que investigar e buscar respostas no intuito de produzir nesta realidade um produto educativo de rigor metodológico, a investigação se depara com os emaranhados de relações sociais que influenciam o objeto da pesquisa e os possíveis resultados, todo este trabalho voltado aos acontecimentos torna-se irremediavelmente subjetivo e único.

Cada questionamento que necessita de investigação e busca por respostas se ramifica neste processo, gerando outros questionamentos e reflexões, e toda esta demanda dita o ritmo do andamento da pesquisa. Além dos processos subjetivos do ambiente investigativo, que ficam

claros em sua existência, as organizações burocráticas também intervêm na fluidez de todo este processo.

Diante dessas constatações, na direção de produzir um caminho para pesquisa realizada, optamos pela dimensão metodológica de ordem qualitativa por expressar uma abordagem de “mergulho” e interação do pesquisador (TRIVINÑOS, 1987) na realidade pesquisada, focando-se na apreensão das relações e conexões fundamentais que balizam um objeto (fenômenos) estudado/pesquisado.

Da especificidade do campo de pesquisa, como já anunciada anteriormente, como campo de apreensão do objeto de pesquisa, orientamos nossa pesquisa para uma escola estadual afastada do centro da cidade de Sorriso, MT, caracterizada como uma comunidade escolar simples, com moradia de seus membros estabilizada em sua maioria no mesmo bairro.

A presente realização da pesquisa exigiu a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). No que se refere a esta pesquisa, o envio de documentações ao CEP ocorreu no dia 25 de agosto de 2021, e a aprovação para início da investigação em 15 de outubro de 2021. Ao entrar em contato com a gestão da Escola investigada e apresentar o projeto de pesquisa juntamente com todos os esclarecimentos quanto ao funcionamento do levantamento de dados e da linha de pesquisa que diz respeito à formação de professores, ficou acordado que o processo aconteceria na semana de retorno de trabalho dos professores da rede no início do ano de 2022.

Por considerar o final de ano letivo um momento tumultuado a gestão orientou que este processo formativo ocorresse como programação principal da semana pedagógica destes professores. Nos meses de novembro e dezembro foram organizados e separados os materiais de uso nas oficinas, pensando em sua funcionalidade e interação.

Na passagem do ano de 2021 para 2022, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) alterou o processo de contratação de professores para o trabalho na Rede, por esta razão o corpo docente da Escola ainda não estava completo até o dia 11 de fevereiro, embora as aulas já tivessem retornado no dia 7 do mesmo mês. Ao comporem todo o quadro docente do ano, no dia 14 de fevereiro, a Escola precisou se organizar com reuniões e informativos aos professores recém contratados, e com o processo de avaliação diagnóstica inicial dos alunos.

Por conta destes ocorridos, o início da coleta de dados pôde acontecer no dia 21 de fevereiro, perdurando até o dia 11 de março, de maneira extensiva. As oficinas realizadas foram divididas em processos presenciais e remotos¹⁶, nas quais os professores voluntários colocam suas colaborações de maneira online.

¹⁶ Cujas realizações se dá através da conexão entre computadores e mecanismos semelhantes, ainda que estes estejam longe uns dos outros: conexão remota. (REMOTO, 2022)

Participaram de forma voluntária dez professoras, responsáveis pelo trabalho de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, a Unidocência. Cada uma das participantes recebeu uma pasta com materiais impressos para estudo e com espaços de anotações para coleta de dados também. Cada tópico trabalhado nas oficinas foi acompanhado por uma dinâmica relacionada ao tema, de forma a envolver todas as participantes.

Os nomes fictícios utilizados durante a escrita desta pesquisa, foram escolhidos pelas participantes, e evidenciados na Quadro 1.

Quadro 1- Sujeitos da Pesquisa que participaram da Oficina

Nome fictício	Anos de carreira	Área de formação
Duda	4 meses	Pedagogia
Esperança	5	Pedagogia/pós Gestão Escolar
Ivo	22	Pedagogia/pós Educação Inclusiva e Psicopedagogia
Diana	3	Pedagogia
Roberta	14	Pedagogia/pós Educação Especial
Stefany karolyne	11	Pedagogia
Thaísa	6	Pedagogia/Licenciatura em Artes
Dani Bananinha	10	Pedagogia
Dora	10	Pedagogia/Licenciatura em Educação Física
Carla	3	Pedagogia

Fonte: **produzida pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.**

Observamos, assim, por meio dos dados evidenciados no Quadro 1, que as participantes envolvidas possuem formação acadêmica inicial na área de pedagogia e, que dentre as profissionais, temos aquelas que possuem menor tempo de atuação em sala. Ainda cabe registrar que uma das participantes tem menos de um ano na carreira docente e uma que atua há vinte e dois anos de sala de aula.

As oficinas foram realizadas em quatro dias presenciais, e com envio de materiais. Para iniciar enviamos o primeiro questionário da pesquisa, contendo perguntas de caracterização das participantes como: formação, tempo de atuação, disponibilidade de processos formativos e

escolha de nome fictício para a participação. Este primeiro questionário enviado através da plataforma *Google forms* também conteve perguntas direcionadas ao trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial, especificamente estudantes com AH/SD.

As perguntas voltadas a AH/SD foram repetidas no último questionário de pesquisa, no intuito de comparar as concepções e analisar se o processo formativo possibilitou novas compreensões às participantes das oficinas. Para o primeiro que ocorreu as oficinas foi iniciada com um momento de apresentações da pesquisadora e das participantes, para que pudessem se integrar e compreender a origem de todo o processo que estavam participando.

No primeiro momento refletiu-se sobre a importância das mudanças e como o ambiente educacional é afetado pela realidade vigente. Brevemente foi possível estudar o funcionamento do cérebro, neurônios e neurotransmissores, para que as participantes pudessem embasar suas reflexões de maneira mais ampla. Debateu-se também a respeito do público-alvo da Educação Especial que é atendido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) feito pela professora especialista.

Concluído este momento inicial, seguiu-se no sentido de compreender o que é inteligência, iniciando com a concepção mais difundida: Quociente de Inteligência (QI) e perpassando pelas concepções dos teóricos que balizam esta investigação (GARDNER, 1995; RENZULLI, 2014; VIRGOLIM et al., 2014, 2019; PÉREZ, 2016). Para finalização e reflexão do primeiro dia encerramos com o documentário intitulado “Mentes Superdotadas”, disponível na plataforma *Youtube* (NAAHS GOIÁS, 2021). Na finalização do primeiro dia as participantes receberam um breve questionário com sugestões de leituras, através do *Google forms*, ação que se repetiu em todos os dias de oficinas, totalizando quatro questionários curtos e de sugestões.

No segundo dia de oficinas focalizamos na concepção da atuação de três tipos de inteligência, das 9 inteligências descritas por Gardner, e suas ramificações no ambiente escolar, a inteligência espacial, inteligência lógico-matemática e inteligência musical, sendo apresentadas e debatidas através de exemplificações expostas em imagens, vídeos e textos, tornando o processo mais dinâmico e interativo.

Em todos os momentos das oficinas os diálogos formais e informais ocorridos em seu decorrer foram registrados através do diário de campo da pesquisadora. No terceiro dia de oficinas debateu-se em torno das inteligências corporal-cinestésica, naturalista, interpessoal e linguística, seguindo a vertente do uso de diversos materiais multimídias e também dinâmicas na realização das mesmas.

No último dia de oficinas presenciais o aprofundamento ocorreu no sentido da inteligência intrapessoal, inteligência existencial e parecer pedagógico para fechamento do

processo de identificação de estudantes com AH/SD, através da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2014). Em todos os momentos as participantes puderam expressar suas vivências de sala de aula e suas concepções. Todas as colaborações foram registradas pelo diário de campo e nos blocos de anotação utilizados pelas participantes e posteriormente recolhidos pela investigadora. Após o encerramento do último dia de oficinas foi enviado o último questionário de pesquisa.

Cada tópico de estudo contou com: uma dinâmica prática, vídeos de exemplificação retirados da plataforma de livre acesso *Youtube*, imagens comparativas, apresentação em *Power Point*, mapas mentais criados pela pesquisadora na plataforma de livre acesso *Canva*, resumo e principais observações impressas em uma apostila criada pela pesquisadora e entregue às participantes no primeiro dia de oficinas. Estas ferramentas tem o intuito de tornarem possível a interação e aprofundamento das participantes e a ampla coleta de dados.

3 O LUGAR DA AUSÊNCIA DOS ESTUDANTES COM PROPENSÃO À AH/SD, EM EVIDÊNCIA A CIDADE DE SORRISO-MT

Em todo território nacional as escolas de rede pública, sendo municipal, estadual ou federal, e as da rede particular de ensino passam por avaliações internas e externas. Essas avaliações geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia o desempenho dos alunos em português e matemática e em seu fluxo escolar, ou seja, taxa de aprovação.

O IDEB foi criado em 2007 e pretende reunir em um só indicador os resultados avaliativos e o fluxo escolar dos estudantes brasileiros. Para o município de Sorriso a média de aprendizado foi de 6,19, ultrapassando assim a meta objetivada, de 5,9, em todo território nacional. O fluxo escolar observado foi de 0,98. Isso significa que a cada 100 alunos matriculados 2 não foram aprovados. Com os dados demonstrados pelo IDEB podemos inferir que o fluxo educacional teve aumento de cerca de 10% desde o ano de 2005.

O estado de Mato Grosso atingiu a nota de 5,76 com relação ao aprendizado e de 0,97 em seu indicador de fluxo. Isso traduz que, de cada 100 alunos, três não foram aprovados. Desta forma, demonstra-se que, de acordo com o IDEB, o município de Sorriso está acima da média do estado de Mato Grosso e abaixo da média de aprendizado do país, que demonstrou nota de 6,33.

Retomando, a partir das descrições anteriores, atualmente o município de Sorriso conta com trinta e cinco unidades escolares municipais, sendo destas vinte e uma escolas de Ensino Fundamental I e quatorze Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS), conta também com seis escolas estaduais, onde apenas uma possui turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Destas, trinta e cinco unidades escolares municipais, quatro são rurais, sendo que três delas estão localizadas em distritos do município e uma delas em região rural de fazenda.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) faz o atendimento de alunos PAEE em sala de aula comum da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, e também o atendimento com salas Multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período contrário da sala comum.

Desta forma, a Rede Municipal conta com doze salas multifuncionais e dezesseis professores especialistas, e a Rede Estadual possui um Centro de Atendimento e Suporte à Inclusão da Educação Especial (CASIES) que se localiza na capital Cuiabá, porém no município de Sorriso o que se observa é a existência apenas das salas de atendimento multifuncionais (SRM), e duas professoras especialistas na área, que realizam atendimentos aos

alunos da escola onde se localizam estas SRM's.

De modo primordial e focalizado abordamos o tema específico da educação especial, que, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁷ (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), considera que seu público-alvo sejam: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A educação especial trata de especializar o atendimento a seu público de estudantes, que, em sua grande maioria, não são contemplados pelo trabalho em sala comum, necessitando de trabalhos pedagógicos especializados. Assim, os alunos da educação especial necessitam de um trabalho pedagógico que deva se organizar de acordo com a particularidades que compõem o público-alvo da Educação Especial em suas necessidades educacionais. Assim, a partir de suas potencialidades, como perspectivas pedagógicas direcionadas para superar os impedimentos de inclusão e relações de aprendizagens diferenciadas, constituem modos específicos e diferenciados de aprendizado.

Considera-se que o espaço de atendimento do público-alvo da Educação Especial, mais do que apenas uma modalidade educacional, em sua dimensão pedagógica, é um dispositivo educativo para superar dificuldades, limites e impedimentos de interações, integrações, cooperações e colaborações, que se conjugam e impelem aos seus estudantes condições de exclusões e negligências pedagógicas, sociais e culturais.

O atendimento educacional especializado passa diariamente por diversos desafios. Na área de AH/SD não é diferente, os profissionais da educação muitas vezes não são oportunizados pela formação na área de educação especial durante sua graduação e aqueles que acabam por ter a inserção desta disciplina em sua grade, realizam esta formação de forma muito superficial. Partindo da premissa de que é preciso conhecer os comportamentos para identificá-los pela justa garantia da inclusão como responsabilidade pedagógica, ou como afirma Rech: “[...] a inclusão é responsabilidade de todos” (2019, p.488).

Podemos observar que uma série de fatores são necessários para que uma pessoa possa desenvolver suas altas habilidades/superdotação, sendo eles físicos, genéticos e ambientais. Estes fatores não escolhem classe social, ou seja, as AH/SD podem se manifestar em qualquer espaço, onde aqueles que possuem menores condições de identificá-las, por situações

¹⁷ A caracterização da educação brasileira se dá a partir da perspectiva legislativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que “vincula a educação com as práticas sociais e do mundo do trabalho”. A educação brasileira constitui-se de educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e ensino superior, cada qual com seus respectivos provedores e faixa etária específica.

financeiras ou de desconhecimento, necessitam muito mais deste trabalho da escola.

Para anteder os estudantes com deficiência, criou-se em 2013 o Centro Municipal de Atendimento e Apoio a Inclusão da Educação Especial de Sorriso professora Maria Damo (CEMAIS). O CEMAIS é um órgão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) que propõe dar apoio pedagógico às famílias destes estudantes e também promove a identificação das necessidades educacionais específicas, orientando os professores na busca por ultrapassar dificuldades e a melhoria na qualidade de vida e saúde dos mesmos. Seu público-alvo, são aqueles que prevê a legislação (BRASIL, 2008). Porém, é necessário ressaltar que este centro de atendimento alcança apenas os estudantes da Rede Municipal de ensino e não realiza atendimentos aos alunos da Rede Estadual.

Aos professores da Rede Municipal de Sorriso são realizadas orientações quanto ao trabalho com este público, contando com uma supervisão sistematizada e formação continuada, este acompanhamento se mostra necessário tendo em vista que quando se refere à formação continuada de professores na área da educação especial o imperativo é de que todos os anos são realizadas formações, mas os professores sempre “afirmam estar despreparados” (TORRES, 2019, p.776).

A equipe multidisciplinar do CEMAIS é composta por psicólogos, uma fonoaudióloga, duas psicopedagogas, uma professora especialista em braile, uma professora especialista em libras, e uma profissional técnica de libras.

A prioridade da unidade é auxiliar na melhoria do desempenho escolar e no convívio social dos alunos encaminhados para avaliação. Buscando promover uma cultura de diálogo e intervenção pedagógica, sendo necessário que os educadores decidam agir em situações de possível especialidade, pois grande parte das crianças que são acompanhadas em suas necessidades quanto à altas habilidades/superdotação, “mantém as habilidades desenvolvidas precocemente” (SANTOS, 2013, p.2830).

Atualmente na Rede Municipal de educação existem 240 alunos matriculados com laudo de algum tipo de deficiência. Considerando que nem todas as especialidades precisam de uma auxiliar que os acompanhe em sala, apenas 159 estudantes possuem este acompanhamento direto e contínuo, na Escola estadual desta pesquisa quatro alunos PAEE recebem esse acompanhamento através de 3 auxiliares educacionais, pois dois estudantes são atendidos pela mesma auxiliar, concomitantemente. As doze SRM's existentes no município de Sorriso estão distribuídas em pontos estratégicos pelas escolas da rede, e as duas de âmbito estadual estão localizadas nas escolas as quais atuam.

Diferentemente dos órgãos municipais, as escolas estaduais não possuem um centro de

atendimento como o CEMAIS em seus respectivos municípios, que realize todo este acompanhamento destes alunos. Observamos em investigação/estudo de caso que na esfera estadual o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (CASIES), localizado em Cuiabá, inviabiliza o acompanhamento direto destes alunos nas cidades do interior do estado.

O público-alvo da Educação Especial atendido pelo município de Sorriso¹⁸, Mato Grosso (MT), que recebe o amparo dos profissionais do Centro Municipal de Atendimento e Apoio a Inclusão da Educação Especial de Sorriso (CEMAIS), serão alunos da rede pública estadual e receberão apenas o suporte das SRM's, sem contar com o atendimento direto do CASIES, considerando seu distanciamento físico da cidade.

A função educacional da escola é nítida e notável, mas sua função social é velada, sendo que a mesma não se resume à socialização, mas sim a apropriação do conhecimento e o “desenvolvimento cultural orientado” (DAINEZ, 2019, p.14). Dessa forma, esta perspectiva do CEMAIS, implementado no município, apresenta-se como uma ferramenta viável e necessária, demonstrando a necessidade de um centro de atendimento que pudesse alocar os estudantes da Rede Estadual de ensino e estender o atendimento que acontece no município para o estado.

Na certeza de que a educação é processual e constantemente mutável, acredita-se que a dedicação contínua e incansável dos profissionais da educação comumente com os órgãos públicos municipais, ocasionam bons resultados e demonstram que não se deve deixar de aprimorar e reformular suas ações educativas, pois “sem criatividade não há avanço” (PISKE, 2018, p.115) sendo assim necessário agir cotidianamente e com afinco.

Da organização dos sistemas de ensino de Mato Grosso, os alunos que se encontram na Rede Municipal de ensino precisam ser transferidos para a Rede Estadual quando chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental II, sendo automática sua realocação.

Segundo informações da Secretaria de Educação do município, é possível notar o alargamento no panorama de matrículas para alunos público-alvo da Educação Especial. No entanto, não há alunos com parecer pedagógico para AH/SD. O processo inicial de investigação quanto à alunos com superdotação é de extrema importância, pois o professor se coloca como identificador de possibilidades, de potencialidades, observando características cognitivas e não cognitivas igualmente, a “dedicação obstinada à tarefa e a escuta do aluno para conhecer suas

¹⁸ Na seção sobre a metodologia de Pesquisa realizaremos uma descrição detalhada sobre o Município de Sorriso, Mato Grosso. Contudo, cabe esclarecer que esse município está situado a margem da BR 163, conhecida como Cuiabá-Santarém e corresponde sua origem a colonização do norte de Mato Grosso de acordo com o Plano Integração Nacional (PIN), conforme Decreto-Lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970.

necessidades” (MENDONÇA, 2020, p.6).

A seguir observamos a Tabela 1, quanto à matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na rede municipal, é importante frisar neste momento, que possuem 35 escolas da Rede Municipal.

Tabela 1- Matrículas de alunos PAEE do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Sorriso-MT

Ano	Número de matrículas
2014	220
2015	215
2016	216
2017	224
2018	227
2019	241
2020	223
2021	240

Fonte: produzida pela autora, com base nos dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação.

Observa-se, que da Tabela 1, houve aumento das matrículas da Rede. Uma informação relevante e, ao mesmo tempo, positiva, por um lado. Cabe sublinhar que a identificação das especialidades, de todos os tipos amparados por lei, possui o parecer pedagógico ou laudo médico em anexo à matrícula, acarreta em direito à acessibilidade, expressando assim a busca pela garantia educacional destes sujeitos. A identificação dos alunos apenas faz sentido se acompanhada da ideia de lhe “prestar um atendimento educacional especializado” (FAVERI, 2019, p.8), como guia quanto ao seu pleno desenvolvimento.

Na SRM da Escola, para a qual focalizamos os docentes que participaram desta pesquisa, a professora especialista atende atualmente vinte e dois alunos, sendo deste montante quatro alunos com surdez, doze alunos com Déficit Intelectual (DI), um aluno com deficiência física e DI, três alunos com dislexia, um aluno com disgrafia, um aluno com síndrome de Down. Desta totalidade, de vinte e dois alunos atendidos, nenhum dos estudantes apresenta Altas Habilidades/Superdotação.

Abaixo pela Tabela 2 um importante fato que se observa, do montante de 262 alunos público-alvo da Educação Especial, atendidos nos anos iniciais na cidade de Sorriso, nenhum é identificado com AH/SD, sendo que os pertencentes a Rede Estadual não possuem os atendimentos ofertados pela Rede Municipal.

TABELA 2 - Alunos público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais nas escolas públicas do município de Sorriso

Rede Municipal	Rede Estadual	Total
240	22	262

Fonte: produzido pela autora, com base nos dados da Secretaria de Educação Municipal e da gestão da Escola participante da pesquisa.

Mesmo mediante aumento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, ainda não há nenhuma criança identificada com AH/SD, ao considerarmos o percentual de pessoas com AH/SD estimada no Brasil, esse número representa de 3% a 5% (BRASIL, 2006), podemos refletir quanto à “complexa classificação e identificação destes alunos” (SALLUM, 2021, grifo nosso), atualmente existem apenas 19.699 alunos matriculados com AH/SD, segundo o censo escolar de 2017 do Ministério da Educação.

A Lei existe para todos os alunos com necessidades especiais de aprendizagem, para que possam ser garantidos em seu direito educacional. Desde 2005 já existe a “implementação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação” (NAAHS) (FAVERI, 2019, p.12), porém infelizmente ainda não é uma realidade para todas as cidades do nosso país, e nem mesmo de nosso estado, pois em Mato Grosso temos este núcleo apenas na capital Cuiabá.

O fator da não identificação dos alunos com AH/SD é prejudicial por privá-los da formação plena de sua identidade e de seu direito educacional, “é atribuição do NAAHS ofertar formações que contribuam para este processo formativo do professor” (COSTA, 2019, p.157). As dimensões territoriais de nosso estado inviabilizam que um único núcleo de atendimento, localizado na capital, seja suficiente para alcançar a todos os municípios do estado, pensando sob a perspectiva de singularidades de cada município, é importante frisar que “a teoria aplicada não tem muito valor se não for compatível com realidades práticas” (RENZULLI, 2004, p.77).

Os alunos altamente habilidosos ou que possuam uma superdotação passaram a fazer parte deste público específico de atendimento especializado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu critérios para identificação e atendimento de alunos com superdotação (BRASIL, 1971), regulamentando, assim, o início do trabalho com este público específico em nosso país.

No caso da identificação das AH/SD no estado de Mato Grosso (MT), de modo específico, na cidade de Sorriso se demonstra necessário o processo formativo, por vezes em desvantagem por conta do distanciamento encontrado entre as cidades do norte do estado e o NAAHS na capital.

É notório que existe legislação que prevê o atendimento deste aluno (BRASIL, 1996,

2008), mas nesta perspectiva observamos o dilema: a Lei que existe, e os sujeitos continuam na “invisibilidade” (PINHEIRO, 2018, p.92). Portanto, ainda há muito o que se fazer com relação a esta especificidade, principalmente no que tange à “formação do professor para identificação” (MARTINS, 2016, p.565).

A identificação de alunos público-alvo da Educação Especial deve se pautar na necessidade de impulsioná-los e não de rotulá-los, para tanto a identificação precisa ter início na sala de aula com o apoio do atendimento educacional especializado, que se caracteriza pelo “conjunto de atividades que visam atender às especificidades educacionais dos estudantes” (BRASIL, 2015, p.56). No que tange a identificação de estudantes com AH/SD são duas as principais finalidades, do processo de identificação, “[...] fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização” e “[...] aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade” (RENZULLI, 2004, p.81)

Considerando as questões apresentadas quanto à invisibilidade destes estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, levando em conta que o município possui um centro de atendimento especializado que dispõe de um cunho formativo para as escolas da Rede Municipal, ofertando um acompanhamento especializado com diversos profissionais e uma estrutura física ampla e adequada e ainda não incorpora em seu quadro de estudantes nenhum que se enquadre como AH/SD.

As angústias que imperam nesta investigação é de que os estudantes da Rede Estadual, especificamente do Ensino Fundamental I, trata uma invisibilidade deste estudantes: onde estão? Que ações formativas são produzidas para esse público da educação especial? Quais espaços formativos poderiam ser apresentados para situar o professor quanto a importância de identificação desses estudantes? Quais atividades poderiam ser planejadas para que pudessem ir ao encontro das necessidades educativas desses estudantes?

São dessas problematizações que o objeto da pesquisa realizada nasceu, a ideia de pesquisar algo que se apresenta com “pouca visibilidade” e de “baixas produções” (MARTINS, 2016). Disso emergiu, por que estes alunos estão ausentes dos espaços escolares? Será que estão invisíveis ou há falta de ferramentas teóricas e metodológicas que subsidiem o trabalho docente nessa direção, já que há pouco tratamento a esse tema comparado com o universo da educação especial? Mas justamente este envolvimento em pensar sobre as possibilidades e invisibilidades que tornou ainda mais inquietante os questionamentos sobre esta realidade e a necessidade investigativa mostrou-se mais urgente.

Considerando que estatisticamente esses alunos compõem de 3% a 5% da população com algum potencial acima da média (BRASIL, 2006), onde estão estes estudantes que não

vislumbramos na educação especial de Sorriso? Quais são os impedimentos para a identificação e orientação pedagógica? A questão que problematizamos aqui é: qual é de fato o “lugar” destes sujeitos dentro do espaço da sala de aula? Em que “lugar” está este 5% da população brasileira com potencial acima da média? A questão que se debate aqui é que o seu lugar seja de ausência e não de presença.

Em primeiro plano precisamos vislumbrar que o ambiente educacional é antes de tudo um espaço de fenômenos sociais e que “nenhum fenômeno social foge plenamente de sua influência e a seu universalismo, que efetivamente adentra os mais recônditos do globo” (PICCOLO et al, 2012, p.20). Sendo assim, a escola é ambiente de síntese dos fenômenos sociais.

O que nos volta para a reflexão de que existe um lugar objetivado aos sujeitos com AH/SD no ambiente da escola pública e, neste lugar, o sujeito necessita se perceber com a necessidade de “tomar o lugar do protagonista” (PICCOLO et al, 2012, p.162), de se apropriar deste que é o seu lugar de presença, permanência e efetividade, e não de ausência e invisibilidade.

Para as pessoas com deficiência, segundo Piccolo *et al* (2012), existe um “não-lugar” que é fruto de um movimento de “incapacidade. Portanto, é nada mais nada menos do que um conjunto de atividades especificamente orientadas para a produção de um bem, a categoria de deficiência, apoiado por uma série de ações políticas” (PICCOLO et al, 2012, p. 112). Neste mesmo prisma, como público-alvo da Educação Especial, mais precisamente da educação pública, o sujeito com AH/SD é também categorizado como pertencente a um espaço de não-lugar, ou seja, de não-pertencimento, um espaço que se torna um lugar que mesmo com a presença é lugar de ausência. Dessa perspectiva, cabe ainda a problematização que interpela as relações sociais e históricas quanto (o não) lugar da deficiência de Piccolo e Mendes: “Não estaremos nós diante de um processo insidioso que tenta demarcar a deficiência sob uma historicidade linear que acaba por apagar sua composição como produto social?” (2012, p. 29).

A garantia ao acesso e ao atendimento que contemple suas potencialidades, não torna o sujeito com AH/SD, como alguém de efetivo pertencimento. Essa compreensão ganha intensidade em razão das forças históricas dominante, que se reafirmam ao longo da história, e que, mesmo sob relações distintas e contextos socioculturais completamente diferente de tempo e espaço, se preservam quanto ao que se considera a “negação do distinto”: daqueles que não devem usufruir das mesmas condições dos “iguais”. Isso, porque a desigualdade trata de uma consequência das relações sociais, políticas e econômicas, organizadas pela e para a exclusão, como refere Piccolo *et al* “[...] foram historicamente considerados como intrusos em razão da estranheza distintiva do cativo enraizado” (2012, p.196). Dessa mesma interpretação, portanto,

a invisibilidade dos sujeitos com AH/SD a expressão que se materializa nos diversos contextos de atual sociedade?

Deste modo, a ausência do estudante que manifeste propensão à AH/SD pode ser compreendida como a ausência de identificação e acompanhamento deste sujeito. Considerando que o profissional da educação que acompanha e experiencia diariamente as construções de aprendizado, que inclusive não somente de responsabilidade do professor, faz dessa discussão expor dinâmica de para apreender o lugar desses estudantes diante da aparente inexistência, ausência, das práticas pedagógicas e do trabalho do professor dentro desta perspectiva de não identificação.

A aparente ausência do estudante AH/SD, que replica o ideário dominante dos iguais, exige uma vigilância tanto a dos/nos processos educativos da educação básica quanto a dos/nos processos formativos do professor para identificação destes sujeitos: o seu devido lugar em razão de um histórico “não-lugar ocupado” (CARVALHO et al, 2005, p.106). Ainda dessa compreensão, existem muitos enfrentamentos que não se encerram somente sobre a prática docente e sua formação, pois o profissional de educação tem suas possibilidades formativas fragilizadas e precarizadas, por isso é fundante “dar voz aos professores, buscando os sistemas de signos que, engendrado nas relações de mercado, de saber e poder, em sua materialidade discursiva, constitui as suas representações” (CARVALHO et al, 2005, p.98)

Diante de tantos desafios lançados ao professor, os processos formativos sob validação de suas vozes e coletividade pelas vivências escolares ganham dimensões necessárias para se produzir novas chaves de leitura da realidade, da comunidade escolar e dos lugares das individualidades e a coletividade, em sua pluralidade e diversidade.

A luta por superar o “lugar comum” (PINHEIRO, 2018), na especificidade do sujeito com AH/SD, o também de superar a concepção dominante dos iguais, que quando identificado, é orientado a “não atrapalhar a aula” (PINHEIRO, 2018, p.389). Trata-se de um lugar no qual não se tem efetivamente a presença, e sim a ausência deste sujeito, pois ele se evidencia como alguém que não deve se manifestar, gerando dois problemas que estes alunos enfrentam “o tédio, por esperar longos períodos, ou a indisciplina frutos do tempo ocioso” (PINHEIRO, 2018, p.389). Portanto, a caminhada no sentido da não identificação destes estudantes é na verdade resultante deste espaço que se evidencia como lugar de ausência.

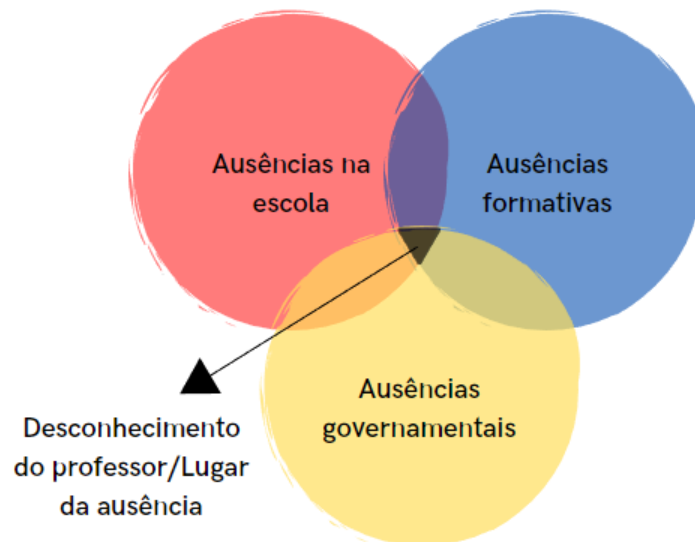
Em seu trabalho Pinheiro (2018) discorre na pesquisa uma série de ausências que são sofridas por este público-alvo da Educação Especial: as AH/SD. Em uma análise que na verdade expõe que as ausências identificadas neste processo, são também presenças, pois a ausência se expressa como intencionalidade dentro deste fenômeno, conjugando em resultados que não

necessitem de amparos quanto aos direitos do aluno.

As ausências sofridas neste lugar, que é também um lugar de relações dos fenômenos, são evidências de um direcionamento ao “não-lugar” (PICCOLO et al, 2012). Deste modo Pinheiro (2018) menciona no decorrer de sua investigação que as ausências sofridas são de infraestrutura, reflexões, teoria, referências, tema, formação, análises, protocolo, interesse do poder público, serviços, experiências, contribuições das ciências sociais.

Destas ausências expostas podemos categoriza-las em: a) ausências na escola, b) ausências formativas, c) ausências governamentais, sendo que estas três se encaixam e formam o mesmo lugar, o lugar de ausência do indivíduo com AH/SD. Veja representado abaixo, de forma ilustrativa, a relação destas ausências.

FIGURA 5 - Relações de ausência



Fonte: elaborado pela autora, através da plataforma de livre acesso “Canva”

Dessa forma, as ausências existentes neste lugar do sujeito com AH/SD se configuram como intencionalidades de que este processo funcione assim e que estes sujeitos permaneçam na invisibilidade, considerado que a “invisibilidade se constitui como algo tão poderoso” (PINHEIRO, 2018, p.146). Os processos investigativos da área não podem deixar de considerar este lugar de ausências e a invisibilidade que este lugar representa.

Considerando a relevância, com base na Figura 3, do lugar de ausência do sujeito com AH/SD, focalizamos o trabalho na abordagem formativa, pois por meio dela é possível transformar, em pequenas parcelas, a estruturação escolar e produção de novas chaves de leitura para intervenções pedagógicas, sob uma perspectiva teórico e metodológica.

Sendo assim, as ausências na formação se evidenciam como de fundamental relevância, pois um processo formativo que possibilite a identificação destes sujeitos propõe “perspectivas

para a ruptura da invisibilidade” (PINHEIRO, 2018, p.459). Deste modo, perspectivas de construções de possível realização no ambiente da escola pública, ultrapassando a visão utópica desestruturada (PICCOLO et al, 2012), que se estrutura na realidade educacional que deve e necessita ser desafiada nos espaços escolares de Sorriso, Mato Grosso.

4 AS AH/SD NAS OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O processo de identificação de alunos com AH/SD é intenso e como toda investigação necessita de um tempo de observação e aprofundamento no assunto. Os profissionais da educação estão constantemente imersos em afazeres burocráticos e situações de constante stress e agitação. No que toca ao objeto apresentado e discutido nessa dissertação quanto ao processo de identificação dos estudantes com AH/SD exige uma problematização fundante considerando que os “[...] paradigmas inclusivos estão impregnados na sociedade” (TORRES, 2019, p.766).

O primeiro espaço de identificação destes alunos é no ambiente escolar, ficando na maioria das vezes ao encargo do professor, muitos destes profissionais não possuem uma formação teórica e analítica quanto a esta identificação por diversos fatores, como o “déficit em sua formação continuada, de base ou ambas, ou por ideias previamente instauradas em suas ações” (COSTA, 2019, p.162) que consideram o aluno com AH/SD um gênio que não necessita de acompanhamento educacional especializado.

O papel do educador neste processo de identificação perpassa pelo caminho formativo, considerando que seu trabalho é metodologicamente organizado, e contribui com o aprofundamento dos estudantes, o fazer pedagógico é uma vivência educativa.

É uma vivência educativa que implica numa aprendizagem com superação, que cultiva e aguça constantemente a curiosidade, de um momento inicial ingênuo até uma aprendizagem mergulhada nas conquistas culturais, tecnológicas e científicas, que a caracterizam como curiosidade epistemológica. (NOGUEIRA et al., 2020, p.155)

Não se pode considerar que estes alunos, com desenvolvimento cognitivo avançado, sejam totalmente independentes, pois se evidencia a necessidade educativa de acompanhamento pedagógico, isto é, a aparente ausência desse estudante nas escolas também é convidativa para não se estruturar e organizar uma prática pedagógica direcionadas e formações que atendam esse público-alvo da Educação Especial.

É comum que na Educação Infantil muitos estudantes apresentem avanços acima da média e com o passar dos anos estes avanços se normalizam e passam a acompanhar regularmente seus colegas. No caso das crianças que apresentam precocidade e são assistidas adequadamente desde a educação infantil, como situa Santos (2013), quando aponta que 70% completam sete anos de idade mantendo as habilidades precoces.

A precocidade¹⁹ pode ser uma característica dos sujeitos com superdotação, sendo que grande parte das crianças que possuem AH/SD apresentam estes traços precocemente, demonstrando-se como um desafio pois muitos professores “não sabem como lidar com essas

¹⁹ Que se amadureceu antes da estação própria; que ficou maduro antes do tempo ideal; prematuro. Formado antes da idade (física ou mental). (PRECOCE, 2022)

características” (SANTOS, 2013, p. 2827). E nossa problemática envolve justamente a necessidade de identificação desta precocidade e possível alta habilidade ou superdotação para um trabalho dinâmico e direcionado.

O fenômeno da AH/SD se apresenta com as gradações de precoce, prodígio e gênio, porém “pela neurociência, essas gradações podem ser explicadas como fenômeno único” (CHACON, 2011, p.182), ou seja, estas terminologias são enquadradas no mesmo tipo de acompanhamento voltado à AH/SD.

É relevante exemplificarmos que apesar de se agruparem como um único fenômeno, as terminologias de precoce, prodígio e gênio expressam diferenciações fundamentais. Iniciando pelo termo precoce, é importante o que apresenta Chaves (2021), que nos direciona a reflexão acerca do processo específico que torne possível o desenvolvimento de suas potencialidades considerando “os aspectos biopsicossociais, que abrangem as variantes biológicas, psicológicas e sociais da pessoa” (CHAVES, 2021, p.83) enquadrada no grupo de precocidade.

De maneira mais focalizada “o termo precoce emprega-se a crianças que apresentem alguma habilidade específica muito desenvolvida, podendo aparecer em qualquer área do conhecimento” (CHACON, 2011, p.186), deste modo a criança precoce “progride mais rapidamente, por demonstrarem maior facilidade em uma área do conhecimento” (FUHR, 2019, p.53).

Não podemos desconsiderar que existem vários fatores que influenciam este sujeito precoce. Um ambiente familiar adequado ao desenvolvimento das habilidades precocemente, também deve ser observado pelos profissionais que acompanham a criança em processo de identificação. Cabe ressaltar que “as oportunidades que aparecerão no decurso de sua vida” (FUHR, 2019, p.53) influenciarão diretamente em seu desenvolvimento.

Quanto aos sujeitos considerados prodígios, observa-se que o termo “sugere algo extremamente raro e único, ou seja, fora do curso normal da natureza” (CHACON, 2011, p.186), sendo necessária muita cautela ao se referir a estes sujeitos pois os termos são capazes de criar “uma visão estigmatizada desses indivíduos” (CHAVES, 2021, p.88) que na verdade apresentam “um alto desempenho em algum campo cognitivo específico, em comparação a um profissional adulto” (FUHR, 2019, p.53).

Em seus estudos, Fuhr (2019) se utiliza da abordagem exposta por Vigotski em sua obra *Fundamentos da Defectologia* (1997), para propor um trabalho de compreensão quanto à dinâmicas sobre o “desenvolvimento da criança ater-se ao processo de como ele transcorre” (FUHR, 2019, p.54), ou seja, focalizando nas potencialidades do sujeito e não em seu possível diagnóstico.

Este processo de identificação deve centrar-se em colaborar com estes sujeitos, sejam eles precoces ou prodígios, sem deixar de considerar a necessidade da mediação de um adulto neste processo, pois “os precoces e prodígios que exigem um acompanhamento de um adulto, que os auxilie e estimule permanentemente, pois não conseguem vencer os desafios por si sós” (CHACON, 2011, p.189).

A utilização da palavra gênio é feita corriqueiramente em sociedade, é de senso comum que as pessoas se utilizem desta nomenclatura para designar uma criança que se desenvolve rapidamente, ou realiza algo com muita facilidade, porém o que a ciência demonstra é que gênio é um termo que deve estar “relacionado às pessoas que contribuíram original e significativamente para a humanidade” (FUHR, 2019, p.53). Ainda sobre essa direção, de acordo com Virgolim,

Gênio – anteriormente foi muito usado, mas não é adequado para a superdotação. O gênio só é reconhecido por uma produção ou contribuição que causa transformação em um campo do conhecimento e pode mudar conceitos estabelecidos, permanecendo por gerações. A palavra é mais adequada para pessoas como Einstein, Leonardo da Vinci, Marie Curie, Stephen Hawking. (2019, p.100)

Em razão de existir inúmeras habilidades/talentos, é preciso tomar cuidado com a ênfase no domínio intelectual, utilizando como base os testes de Quociente de Inteligência (QI), pois o professor, que é um dos principais agentes pedagógicos, desde a “identificação até seu pleno atendimento” (RONDINI, 2019, p.84), necessita de ações a observação sistemática que sejam capazes de situar as dimensões teóricas e metodológicas para o pleno desenvolvimento deste aluno.

É relevante ressaltar a importância dos processos neuroquímicos²⁰ que são influenciados por três tipos de fatores, os fatores ambientais, os fatores culturais e os fatores genéticos. Os fatores genéticos são responsáveis por cerca de “50% das características” (CHACON, 2011, p.187) de superdotação, considerando que a facilidade que alguns estudantes possuem está ligada aos neurotransmissores²¹ e às células gliais²².

As células gliais cuidam dos neurotransmissores, removem as células danificadas de nosso cérebro, e formam a mielina²³. E, como Chacon (2011) segue afirmando, “não há aprendizagem sem uma base cerebral, física e quimicamente adequada.” A dopamina e a noradrenalina são conhecidas por serem neurotransmissores que cuidam dos nossos “gostos pessoais”, e a serotonina é responsável pela criatividade, ou seja, todos os neurotransmissores

²⁰ Se refere à área da química que estuda a composição química dos tecidos nervosos e os processos de funcionamento do sistema nervoso.

²¹ Substância liberada no cérebro e que transmite os impulsos nervosos.

²² Célula que se encontra no sistema nervoso e tem como função ajudar e nutrir os neurônios.

²³ É uma membrana plasmática que envolve o axônio dos neurônios.

são necessários ao desenvolvimento da inteligência, e de todas as habilidades agregadas a ela.

As características genéticas são importantes e influenciam na manifestação das habilidades dos estudantes, porém não podemos desconsiderar que é necessária a mediação e aprimoramento das habilidades, negligenciar esta mediação é acarretar em prejuízos educacionais aos alunos com AH/SD pois “se a característica genética não receber o estímulo adequado, o comportamento superdotado poderá submergir.” (NOGUEIRA et al., 2020, p.150).

Dentro das gradações que subdividem os sujeitos com AH/SD, para além das terminologias de precoce, prodígio e gênio, Renzulli (2004) expõe que são dois os principais campos de superdotação, a “superdotação acadêmica” e a “superdotação produtivo-criativo” (RENZULLI, 2004, p.82).

A superdotação acadêmica é identificada com maior frequência, pois trata da parte da inteligência que pode ser mensurada através de testes, apresentando competências que “são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas” (RENZULLI, 2004, p.82). Já a superdotação de cunho produtivo-criativo necessita de situações de aprendizagem diferenciadas, e que possam promover o acesso ao conhecimento, mas também “a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real” (RENZULLI, 2004, p.83), e assim o aluno passa a ter um papel de investigador dentro do processo de ensino aprendizagem.

É considerado um aluno como sendo com altas habilidades ou superdotação quando:

[...] 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, grifo nosso)

Pode-se dizer, portanto, que os sujeitos precoces, prodígios e gênios, são pertencentes ao grupo das AH/SD²⁴, mesmo que não haja um consenso entre os estudiosos de que a melhor forma de nomear estes sujeitos seja essa, considerando o que afirma Fuhr (2019) de que “a única concordância entre os autores que tratam do assunto, é o fato de que não se tem concordância na área” (FUHR, 2019, p.61). E dentro do grupo dos sujeitos com AH/SD

²⁴ Das experiências organizativas e direcionadas para pessoas com AH/SD, o primeiro Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) foi criado em 1975 e surge como o início do trabalho especializado para esse público das AH/SD. Porém os NAAHS tal qual existem hoje, estruturados com atendimento direcionado aos alunos, aos professores e à família, surgiram no ano de 2005. Suas ações buscam coordenar a política de atendimento e proporcionar a capacitação de professores, com a realização de parcerias com algumas instituições governamentais ou não governamentais, no intuito de “amparar alunos, professores e famílias” (FAVERI, 2019, p.12).

podemos subdividi-los em dois grandes campos: a superdotação acadêmica e a superdotação produtivo-criativo, conforme já sublinhado por Renzulli (2004).

Para Antipoff (1992) a maneira correta de nomear estes sujeitos é “bem-dotados”, pois para ela a palavra superdotado expressa que estes seriam “em número muitíssimo raro em todo o mundo” (ANTIPOFF, 1992, p.28). O que não é o caso, considerando que já vimos a porcentagem calculada, aproximadamente, destes sujeitos em sociedade. As diferenciações de terminologias são resultado da “heterogeneidade que envolve o conceito de criança superdotada” (FUHR, 2019, p.52). E, neste trabalho, utilizamos da nomenclatura vigente legislativamente: Altas Habilidades/Superdotação, dentro das oficinas de identificação.

Muitas são as características que englobam o superdotado, sendo que algumas mensuráveis através de escalas de análise de inteligência e algumas que partem da observação cotidiana, a maior precisão no processo de identificação se resulta em mesclar ambas e investigar profundamente as potencialidades do estudante.

A AH/SD não é garantia de sucesso no convívio social e nem mesmo no ambiente acadêmico, pois o desenvolvimento cognitivo avançado não significa necessariamente o avanço no desenvolvimento afetivo. Esta característica chama-se de assincronia²⁵ no desenvolvimento e é “mais comum entre este público do que podemos mensurar” (SANTOS, 2013, p.2826), fazendo com que estes alunos sejam ainda mais diferentes com relação aos seus pares.

A ênfase no domínio intelectual através dos testes de QI tem sido a “tendência de quantificação da inteligência” desde os primeiros testes de quantificação da inteligência, em 1911, com “Alfred Binet” (FAVERI, 2019, p. 5).

Contudo, cabe observar as concepções psicológicas de avaliação de habilidades vem ganhando cada vez mais espaço, como as perspectivas de Howard Gardner (1995) e Joseph Renzulli (2014)²⁶.

Nesta análise e identificação realizada pelo professor é imprescindível observar os fatores cognitivos e os não cognitivos, de modo a realizar uma anamnese²⁷ completa das habilidades que o estudante apresenta, juntamente com avaliações e portfólios²⁸ de acompanhamento.

Para Renzulli (2004) é primordial esse acompanhamento do estudante, considerando

²⁵ Particularidade, estado ou característica de assíncrono (que não é sincrônico); falta de sincronia e de simultaneidade; assincronismo. (ASSINCRONIA, 2022)

²⁶ Essas concepções foram inclusive a base de realização das oficinas formativas que também representou a base de relações pedagógicas para produção de informações (dados) da pesquisa realizada.

²⁷ Durante um discurso, momento em que o narrador recorda os fatos, anteriormente, esquecidos e acha conveniente informar naquele momento de sua fala. (ANAMNESE, 2022)

²⁸ Destinado para guardar um conjunto específico de papéis ou para manter coleções de alguma coisa. (PORTFÓLIO, 2022). Esta ferramenta é utilizada para acompanhamento e registro das competências de ensino/aprendizagem.

todos as suas realizações, para isto o professor pode se utilizar de “informações da situação e ação” que “são escores de testes, notas escolares ou realizações anteriores, classificações do professor e qualquer outra coisa que possamos colocar no papel previamente, que nos contem algo sobre os traços ou potenciais de uma pessoa” (RENZULLI, 2004, p.86), sendo que estas informações podem ser registradas no portfólio escolhido, que se expressa como “instrumento individual que coleta, classifica, revisa e analisa os interesses de cada estudante para propor ações e orientar seu desenvolvimento educacional” (NOGUEIRA et al., 2020, p.158)

No trabalho de identificação deste público em sala de aula o profissional enfrenta o dilema de implementar métodos para utilização direta e parâmetros avaliativos, como o enriquecimento curricular e outros recursos apresentados pelos teóricos da psicologia (GARDNER, 1995, RENZULLI, 2014), é possível desenvolver um diálogo de construções quanto às concepções sobre esses estudantes e a partir destas relações refletir sobre os sujeitos com Altas Habilidades ou Superdotação. Na perspectiva do enriquecimento curricular, observa-se também as quatro dimensões para diferenciar as oportunidades de aprendizagem sendo elas “áreas acadêmicas fortes, interesses, modos preferidos de aprendizagem e expressão” (RENZULLI, 2014, p.549).

Mas de fato o que é inteligência? Para Virgolim (2019, p.20) diz respeito a tudo o que fazemos no dia a dia, envolvendo estratégias para resolver problemas cotidianos, o julgamento quanto às pessoas e situações, e as decisões que tomamos fazem parte de nossa inteligência. Para Gardner (1995, p.50) a “inteligência é um potencial biopsicológico [...]” e existem “[...] perfis particulares de inteligência” (GARDNER, 1995, p.15).

Para Gardner (1995), existem Inteligências Múltiplas, e todas elas são capacidades igualmente importantes, e na tentativa de organizar a massa de informações ele chegou inicialmente às sete inteligências múltiplas, que se expandiram e aumentaram para nove inteligências, considerando que todas tem direito igual à prioridade. Para ele, “o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligência” (GARDNER, 1995, p.15).

Primeiramente é importante frisar que as inteligências funcionam “combinadas” (GARDNER, 1995, p.22), pois não há como uma inteligência agir de maneira isolada, sem haver nela nenhuma conexão com as demais, é como se houvesse um emaranhado de fios que se ligam e se cruzam.

Das nove inteligências, iniciemos pela inteligência musical. Nela vislumbramos a existência de um vínculo biológico, e que sua efetivação cerebral não ocorre em apenas um único lugar, interligando várias partes do cérebro, a música também ficou conhecida como uma

“faculdade universal” (GARDNER, 1995, p.23), pois interliga culturas e é existente em todas elas. Mesmo que comumente na sociedade a musicalidade não seja considerada uma inteligência e sim um talento, se seguirmos os critérios sobre o que é inteligência, ela se encaixa na definição, e merece ser considerada.

Permite ao indivíduo criar e dar sentido a diferentes padrões de som e mostrar sensibilidade ao ritmo, à textura e ao timbre. Tanto o adulto quando a criança pode demonstrar sua habilidade nessa área pela sensibilidade ao timbre e ao ritmo, pela habilidade de ouvir temas na música ou pelo desempenho e composição musicais. (VIRGOLIM, 2019, p.76)

Já a inteligência corporal-cinestésica vincula-se ao controle dos movimentos do corpo, e se localiza na região do “córtex motor do cérebro” (GARDNER, 1995, p.23), evidentemente se caracteriza como inteligência por fazer uso dos aspectos cognitivos do corpo.

Refere-se à capacidade do corpo ou de parte do corpo em desempenhar uma tarefa, modelar um produto ou resolver problemas. Podemos ver essa inteligência em funcionamento no adulto dançarino, atleta, mímico, cirurgião. A criança com inteligência corporal-cinestésica tem facilidade em se mover expressivamente em resposta a diferentes estímulos musicais e verbais; ela também pode expressar essa inteligência nos esportes, no atletismo e em atividades lúdicas. (VIRGOLIM, 2019, p.73)

A terceira trata da inteligência lógico-matemática a qual refere aos processos de resolução de problemas que é frequentemente acelerado, esta é uma inteligência sob a qual se baseiam os testes de QI, os “caminhos percorridos” no cérebro de quem está com esta inteligência em prática ainda são “desconhecidos” (GARDNER, 1995, p.25), pode haver, assim como nas demais inteligências, pessoas que tenham um desempenho notável nesta área e nas demais áreas permaneça dentro dos parâmetros.

É a capacidade de lidar com números e equações, criar evidências e executar cálculos complexos. Juntamente com a inteligência linguística, consiste na principal base para os testes de QI. Esse tipo de inteligência está presente no raciocínio lógico e na computação e em profissões como a do matemático, técnico de computação ou físico. A criança demonstra essa inteligência pela facilidade com que lida com contas, cálculos e notações matemáticas. (VIRGOLIM, 2019, p.75,76)

Quanto a quarta, tem-se a inteligência linguística, bem como ocorre com a inteligência lógica, está inclusa nos testes de QI, o lugar de sua atuação cerebral é primordialmente no centro de Broca e Wernicke, onde ocorre o “processamento da linguagem e a produção de sentenças gramaticais” (GARDNER, 1995, p.25) mas se utiliza de todo o cérebro para irradiar as informações processadas.

É a capacidade de criar produtos que envolvam material oral ou escrito. No adulto, a capacidade linguística pode ser observada na figura do escritor, novelista poeta ou ensaísta; já na criança, pela habilidade em contar histórias ricas e coerentes e relatar de forma acurada suas experiências. (VIRGOLIM, 2019, p.75)

A inteligência espacial, enquanto quinta inteligência, incorre na solução de problemas que precisem de um pensamento sobre as diversas perspectivas de um objeto ou situação,

visualizando mentalmente as soluções possíveis, “o hemisfério direito” (GARDNER, 1995, p.26) é o local crucial para este processamento espacial.

Dessa direção, para Virgolim,

Permite ao indivíduo entender mapas e informações gráficas e de representar e manipular configurações espaciais. Engenheiro, mecânico, arquiteto, desenhista, navegador e jogador de xadrez são exemplos de pessoas que evidenciam a habilidade espacial de maneiras diferenciadas. Na criança percebemos essa habilidade por sua capacidade em lidar com quebra-cabeças, LEGO, jogos de resolução de problemas espaciais, desenho e pintura. (VIRGOLIM, 2019, p.76)

A sexta inteligência consiste na interpessoal, tão relevante quanto as demais, se baseia na capacidade de perceber distinções entre os outros, especialmente quando envolve o “ânimo, temperamento, motivações e intenções” (GARDNER, 1995, p.28).

Sob a base de interpretação de Gardner, Virgolim afirma que

É uma inteligência que notamos naqueles indivíduos que mostram facilidade em reconhecer seus próprios estados de ânimo, desejos, motivações e intenções, inclusive em outras pessoas, mesmo que elas não os verbalizem. Em adultos, essa capacidade pode aparecer em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais. Percebemos crianças com boa capacidade interpessoal por sua capacidade de liderança e de organização e por se mostrarem sensíveis às necessidades e aos sentimentos dos outros (uma habilidade que aparece bastante nas crianças superdotadas como grupo). (VIRGOLIM, 2019, p.76,77)

A sétima inteligência é a intrapessoal, que nos permite compreender a nós mesmos e sabermos “como trabalhar conosco” (GARDNER, 1995, p.29), dentro das nossas especificidades, dificuldades, potenciais e habilidades, tornando possível uma auto compreensão de si. Do campo da sétima inteligência, como dimensão intrapessoal:

Inteligência voltada para o entendimento de si próprio e das próprias emoções; refere-se à capacidade de discriminar emoções e utilizá-las para entender e orientar o próprio comportamento. A música, a literatura e as artes visuais, por exemplo, são meios bastante utilizados para a expressão da inteligência interpessoal. (VIRGOLIM, 2019, p.77)

Ressaltamos aqui também o caminho de relevância, cada dia mais evidenciado, da relação das inteligências que dizem respeito ao lado pessoal dos sujeitos: inteligência intrapessoal e interpessoal, estão a cada dia mais se apresentando como de fundamental importância para “o senso de eu do indivíduo” (VIRGOLIM, 2019, p.77), representando um senso de espécie.

A oitava e nona inteligência surgiram posteriormente as demais, após a teoria das múltiplas inteligências se difundir pelo mundo. Gardner (1995) considera possível que existam mais inteligências, tornando este conjunto ainda maior, porém até o momento o que se demonstra é a validação das nove aqui apresentadas.

A oitava inteligência trata-se da naturalista, que como seu próprio nome já indica, se direciona às coisas naturais, ou seja, com ligação à natureza e suas relações de existência e com

a sociedade. Esta inteligência apresenta uma correlação intensa com o ambiente no qual seja possível se expressar. Virgolim sublinha, nessa direção que ela

Está relacionada à natureza em geral e é percebida pela facilidade com que o indivíduo identifica padrões na forma como as coisas são organizadas ou como funcionam; por exemplo, distinguir vários tipos de plantas, animais, condições atmosféricas e outros produtos do mundo natural. (VIRGOLIM, 2019, p.)

E, por fim, porém não de menor importância, a nona inteligência é a existencial que, mesmo em fase de testes, se expressa relevante no sentido da espiritualidade, e se direciona à teia complexa de relações entre os sujeitos na sociedade, buscando compreender as angústias existenciais que se expressam em cada tempo.

Ainda em fase de testes, a inteligência espiritual ou existencial se percebe pela habilidade da pessoa em se envolver com questões relacionadas a vida, morte, amor, existência, com preocupação referente a certos conteúdos cósmicos, aos estados de consciência e aos efeitos que os indivíduos com essa inteligência exercem sobre os outros. (VIRGOLIM, 2019, p.77)

Em partes é possível saber em quais lugares do cérebro atuam algumas das inteligências, mas não há como saber com exatidão sobre todas as inteligências, pois o cérebro humano ainda é misterioso e plástico, ou seja, possui grande capacidade de se moldar às necessidades vigentes.

Na identificação do tipo de inteligência que um sujeito possui, é preciso observá-lo em sua totalidade, registrando com tranquilidade todos os seus processos, conquistas, construções, para que por fim possa ser possível compreender sob quais perspectivas suas capacidades funcionam, sendo assim, não existem exames que possam dar laudo a algo desta magnitude.

Cada ser humano possui seu “repertório” (GARDNER, 1995, p.29) de capacidades para buscar resolver os mais diversos problemas, este repertório múltiplo é o que denominou Gardner como sendo as Inteligências Múltiplas, sendo assim ele afirma:

Um indivíduo pode não ser especialmente bem dotado em qualquer uma das inteligências; e, contudo, em virtude de uma determinada combinação ou mistura das capacidades, ele talvez consiga ocupar alguma posição singularmente bem. (GARDNER, 1995, p.30)

Apesar de que cada ser humano possui suas singularidades, alguns indivíduos são bem dotados quanto às habilidades específicas de uma determinada inteligência, o que pode se tornar “promissor” (GARDNER, 1995, p.31), pois estes sujeitos possuem potencial para manifestações culturais importantes para sociedade como um todo.

No caso de sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação é necessário compreender qual a área de inteligência que sua mente atua de forma predominante. Para apreender mais adequadamente essa constituição é fundamental partimos da abordagem apresentada por Renzulli para identificação de AH/SD, considerando o “comprometimento com a tarefa, a criatividade e a habilidade acima da média” (RENZULLI, 2014, p.233).

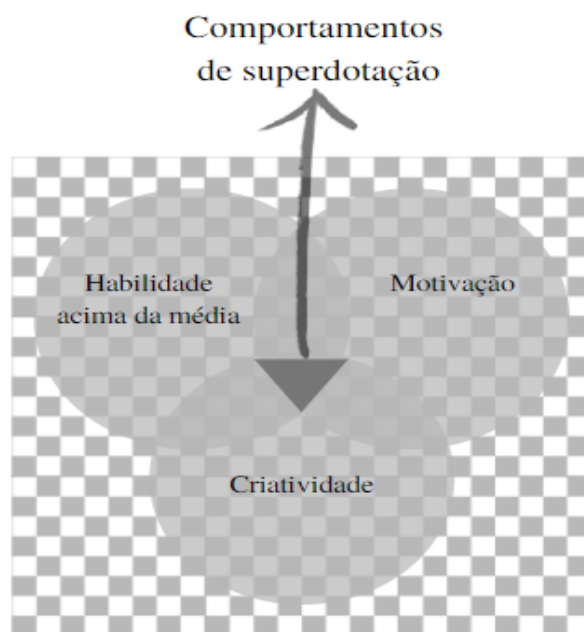
Os três agrupamentos apresentados por Renzulli (2014) se interligam e relacionam, como

veremos na Figura 4 abaixo, porém é relevante exemplificar que o sujeito pode apresentar potencial para desenvolver algum dos anéis enquanto os demais já são desenvolvidos, por este motivo o autor coloca que “os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três grupamentos; mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características” (RENZULLI, 2004, p.85).

Joseph Renzulli apresenta sua teoria como forma de diferenciação de sujeitos que sejam altamente habilidosos ou com superdotação, daqueles que apresentam apenas um desenvolvimento bom, mas que não se encaixam nesses parâmetros. O comprometimento com a tarefa diz respeito à dedicação e empenho que o sujeito emprega na realização de uma atividade específica. A habilidade acima da média diz respeito à tipologia de inteligência que o estudante apresenta e que nela se destaca dos pares da mesma idade, mas e a criatividade? Como se relaciona com a inteligência e os sujeitos com AH/SD?

Para Virgolin, partindo de Renzulli, a mente criativa pode ser definida também como uma mente “divergente”, possuindo as seguintes dimensões criativas (RENZULLI, 2014, p.245): “originalidade, engenhosidade, habilidade para deixar de lado convenções quando adequado, aptidão para implementações originais e efetivas”.

FIGURA 6 - Representação gráfica da superdotação segundo Renzulli e Reis (modelo dos três anéis)



Fonte: Virgolin (2019, p.117)

Por apresentar fatores amplos e subjetivos, é necessário ter cautela quanto à aplicação de testes designados para medir esta capacidade. Todos os autores que investigam a relação entre

criatividade e inteligência afirmam que esta relação existe com “amplitudes variadas”, mas que de fato é recorrente sua “correlação” (RENZULLI, 2014, p.113).

O instinto competitivo acompanha os seres humanos há muito tempo, desde milhares de anos atrás muitas culturas já estimulavam competições. Os chineses, por exemplo, a 2.200 anos a.C. já possuíam um “sistema de exames competitivos” (RENZULLI, 2014, p.219) e se utilizavam dele socialmente.

Quase todas as culturas demonstram “fascínio especial por pessoas que deram contribuições notáveis às suas respectivas áreas” (RENZULLI, 2014, p.219), e estimulando estes tipos de competição, a sociedade busca acompanhar as grandes descobertas e notáveis desempenhos em diversas áreas.

Esses notáveis desempenhos em áreas específicas podem ser reconhecidos como uma superdotação, que é determinada pelos valores sociais vigentes em cada época histórica (RENZULLI, 2014, GARDNER, 1995), e, nesta direção, surge um questionamento: como uma determinada habilidade se apresenta como superdotada?

Ao observarmos, notaremos que não há nenhum fator extraordinário de “separação” destes sujeitos, altamente habilidosos e superdotados, do restante da sociedade “comum”. O que ocorre é justamente o fato de que muitos deles são “reconhecidos somente na vida adulta” e muitos foram até mesmo “desencorajados pelas famílias, pelas escolas ou por profissionais” (VIRGOLIM, 2019, p.94) durante sua infância, ao desenvolver os primeiros traços de suas habilidades.

Virgolim (2019) expressa o relacionamento entre superdotação e o ambiente escolar pontuando que “muitas pessoas notáveis e que foram grandes produtores de conhecimento tiraram notas baixas na escola, tinham dificuldades de aprendizagem ou foram consideradas ineptas” (VIRGOLIM, 2019, p. 96). Esta colocação nos faz questionar quanto aos requisitos avaliados nos alunos, e que, consideram, um “diagnóstico baseado em quantitativo” que apresenta grande “aumento na chance de erro” (POCINHO, 2009, p.11).

O QI como medida de superdotação é vislumbrado como “inadequado” (RODRIGUES, 2010, p.5), pois, diferente do que se considerava no passado, o superdotado não é aquele que “tem bons resultados no teste de QI” (RODRIGUES, 2010, p.4). Estes pressupostos com resultados errôneos acabam por confundir os alunos com AH/SD com “hiperativo, narcisista, déficit de atenção” (POCINHO, 2009, p.8).

Este processo de “identificação complexa” (POCINHO, 2009, p.4), que se direciona aos alunos com AH/SD, é composto pela comparação de pares da mesma idade. Até a década de 1960 predominavam os “fatores intelectuais hereditários” (RODRIGUES, 2010, p.4) na

elucidação quanto ao pertencimento ao grupo de sujeitos com AH/SD, desconsiderando completamente os demais fatores de influência.

A “convergência das dimensões humanas” (POCINHO, 2009, p.4) torna este processo de identificação complexo, do qual o QI ou as propensões competitivas dos testes não dão conta de toda a subjetividade, pois Altas Habilidades ou Superdotação trata de um “construto psicológico com vários traços da pessoa” (RODRIGUES, 2010, p.7) dificultando, por vezes, a identificação destes traços no ambiente de sala de aula.

A definição de superdotação tem sido acompanhada pela definição da perspectiva de inteligência, que, para Renzulli (2014, p.224), “[...] não é um conceito unitário; ao contrário, existem muitos tipos de inteligência e, portanto, definições únicas não podem ser usadas para explicar esse complicado conceito”. Desta forma, a definição de AH/SD focalizada nas disciplinas escolares e fazeres em sala de aula, não consegue abarcar as dimensões complexas que envolvem esta especialidade.

Pensando sob a perspectiva de ritmos de aprendizado diferenciados entre os estudantes, as participantes da pesquisa foram questionadas quanto a existência destes ritmos, considerando alunos que aparentam ser mais acelerados ou mais lentos, na perspectiva de investigação quanto ao público-alvo da Educação Especial. Ao analisarmos as respostas evidenciadas pelas participantes, percebe-se que duas não fizeram encaminhamento nenhum.

Considerando o exposto é possível iniciarmos algumas reflexões a partir dos conhecimentos dos participantes da pesquisa, que antecederam a formação por meio das oficinas. No que diz respeito aos encaminhamentos é possível constatar.

Duda - Sim, já me deparei com alguns alunos que demonstravam ter uma facilidade ou afinidade com certas áreas do conhecimento, porém não fora realizado nenhum processo investigativo.

Diana - As turmas nunca são iguais, cada um tem seu ritmo, nunca encaminhei por este motivo, para os mais acelerados sempre tenho atividades extras e para os mais lentos trabalhos com estímulos, valorização do que ele faz para q melhore cada vez mais e acompanhe a turma.

(Registro formal, primeiro questionário de pesquisa – 15 mar. 2022)

O que se expõe na fala da participante Duda é a não investigação quanto aos sujeitos com indicadores de AH/SD, já para a participante Diana o fato de o desenvolvimento demonstrar ritmos diferentes, não é fator de encaminhamentos, e as atividades diferenciadas por ela estruturadas focam principalmente nos estudantes de ritmo mais lento, por suas dificuldades. As demais participantes evidenciam encaminhamentos realizados, mas nenhuma exemplifica respaldo adequado.

Esperança - sim. já me deparei com casos de alunos que são mais lentos e outros que são mais rápidos na aprendizagem. em apenas um dos casos o aluno iniciou um

processo investigativo para saber se o aluno tinha uma necessidade especial. o aluno tinha uma defasagem na aprendizagem e foi encaminhado para avaliação com a professora da sala de recursos. os demais não passaram por nenhuma investigação. o fato de não ocorrer uma investigação em todos os casos foi devido a dificuldade de encaminhar estes alunos para um profissional especializado que pudesse fazer uma avaliação para verificar as possíveis causas ou de seu atraso ou de seu avanço na aprendizagem.

Dora - eu já tive a oportunidade de observar alunos na sala regular a qual foi encaminhado para a sala de recurso para maiores investigações. Após observações foi chamado a familiar tem conhecimento dos fatos encontrados e encaminhar para outros profissionais da saúde para obtermos mais informações.

Dani Bananinha - sim, alunos com dificuldades extremas, conversamos com a família, orientamos a procurar um psicólogo e psicopedagogo, agora com a sala de AEE na escola, encaminhamos para a professora e após uma avaliação conversamos com os responsáveis.

Stefany Karolyne - sim, aluno analfabeto no ensino médio. Sim foi investigado e o mesmo foi convidado a participar da aula de reforço no contraturno, ele não frequentou assiduamente, devido ter que trabalhar para ajudar a família.

Ivo - sim, geralmente é iniciado um diálogo com a família e o aluno é encaminhado para sala de articulação se possui alguma defasagem.

Carla - sim. sim, é feita investigação por pessoas especializadas e passado para ter suporte articulado.

Tháisa - já observei sim. fiz orientação aos pais para procurar um profissional.

Roberta - ainda não tive essa experiência.

(Registro formal, primeiro questionário de pesquisa – 15 mar. 2022)

Observando o que expõe as participantes, e considerando a perspectiva das oficinas como processo formativo, é exposto a dificuldade encontrada pelas profissionais, considerando que apenas duas relatam não fazer encaminhamentos, mas as demais que os realizam enfrentam a burocracia presente nesse processo, e a dificuldade em saber quais direções tomar e quais orientações fazer para as famílias.

É possível notar também que o foco das participantes, são os alunos com dificuldades no processo de ensino aprendizagem, sendo estes os que elas mais mencionam ao se referir aos encaminhamentos. Neste sentido podemos problematizar: quais as razões de focalizar os atendimentos aos alunos com dificuldades e desconsiderar os sujeitos com AH/SD? O nosso sistema de ensino nos deixa alienados quanto às potencialidades de nossos estudantes?

Vemos como uma das alternativas para olhar os estudantes sob outra perspectiva, e compreender como analisar suas potencialidades, o processo formativo consciente, ou seja, direcionado ao que a realidade educacional de fato vivencia, sendo estes processos dinâmicos e interativos aos professores, possibilitando que estes tenham voz para expressar o que lhes é custoso, para que assim, possam juntos construir perspectivas que direcionem à identificação dos traços dos estudantes.

A partir dessas premissas é possível fazer um parâmetro com o exposto pelo psicólogo

americano Joseph Renzulli, em sua teoria dos três anéis, que analisou a biografia de pessoas que tiveram contribuições únicas na sociedade, com originalidade e criatividade, e concluiu que “eles tinham um conjunto bem definido de traços: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa e criatividade” (VIRGOLIM, 2019, p.117) e desta forma estes três requisitos estabelecem a base de sua teoria.

Ao falar de modo mais específico da habilidade acima da média, estamos nos referindo a habilidades gerais²⁹ e específicas³⁰, se relacionando, desta forma, às pessoas que “tem essa capacidade já desenvolvida ou o potencial para desenvolver habilidades em uma determinada área de desenvolvimento” (VIRGOLIM, 2019, p.119).

A criatividade, como construto de integração de processo de identificação, se expõe como “um aspecto determinante na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano” (VIRGOLIM, 2019, p.120), evidenciando, desta forma, que a criatividade não pode ser plenamente acessada apenas com realização de testes com lápis e papel, o que se propõe é a utilização de “métodos alternativos” (VIRGOLIM, 2019, p.120).

O comprometimento com a tarefa é uma “forma refinada e concentrada de motivação” (REZZULLI, 2014, p.241) sendo assim, uma energia focada em um problema, ou área específica. Ao se referir a uma pessoa que está comprometida com a tarefa, os termos mais utilizados são: “perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada à área de interesse” (REZZULLI, 2014, p.241).

As habilidades se apresentam de diferentes formas no decorrer da vida de cada sujeito, variando sua representatividade de acordo com as circunstâncias de vida de uma pessoa, dessa forma, Renzulli (VIRGOLIM, 2019) apresenta então a analogia entre habilidades latentes, emergentes e manifestas, dizendo:

Assim como uma plantinha cresce, se desenvolve e se transforma em uma linda flor, os talentos também têm seu período de desenvolvimento. Ao ser indicada para a sala de recursos, a criança pode estar demonstrando alguns talentos mais evidentes e outros em estado latente; a criatividade, por exemplo, só vai aparecer em forma plena no adulto – na criança, aparece em forma de pensamento inovador, imaginativo e inventivo. (VIRGOLIM, 2019, p.123)

É necessário compreender que as habilidades podem se apresentar destas três formas, para que o professor possa visualizar que, na infância, os talentos latentes, que se assemelham a uma semente, são mais comuns do que aqueles que são emergentes e manifestos, sendo que os

²⁹ “São traços que podem ser aplicados em todos os domínios” (VIRGOLIM, 2019, p.118).

³⁰ “Que se referem à habilidade de desempenhar uma ou mais atividades especializadas” (VIRGOLIM, 2019, p.119).

manifestos aparecem majoritariamente na fase adulta.

Em virtude de existirem diversas formas de manifestação das AH/SD, Renzulli (2004) apresenta um modelo de enriquecimento curricular para ser utilizado pelas escolas. São três tipos de enriquecimento curricular, do tipo I “experiências exploratórias gerais”, do tipo II “atividades de treinamento em grupo” e do tipo III “investigações, individuais ou em pequenos grupos, de problemas reais” (RENZULLI, 2004, p.87-94).

O autor expõe a importância do enriquecimento curricular afirmando que “se a influência for suficientemente forte e positiva para promover uma exploração maior e a continuidade por parte de um indivíduo ou um grupo de alunos com um interesse comum, então, podemos dizer que ocorreu uma interação dinâmica” (RENZULLI, 2004, p.87), deste modo, todos os estudantes da escola são beneficiados de forma positiva com o processo de enriquecimento curricular, mas de forma mais específica os estudantes com propensão à AH/SD são alcançados.

Os relatos registrados por Renzulli (2004) quanto ao uso do programa de enriquecimento curricular para toda a escola, considerando as tipologias apresentadas, geraram nos estudantes “elevado nível de envolvimento” (RENZULLI, 2004, p.89), mesmo para aqueles que não apresentam indicativos de AH/SD. A implementação deste tipo de programa revela também um “alto grau de cooperação entre todas as pessoas envolvidas” (RENZULLI, 2004, p.89) na implementação e acompanhamento das atividades realizadas.

O trabalho dinâmico e coletivo que se expressa neste projeto de enriquecimento curricular para toda a escola, sugerido por Renzulli (2004), assemelha-se aos processos que envolvem a realização das oficinas formativas, que exemplificaremos no próximo capítulo, superando uma perspectiva de atendimento tradicional.

[...] os programas para superdotados que confiam nos procedimentos tradicionais de identificação podem estar atendendo os alunos certos, mas, sem dúvida, estão excluindo um grande número de alunos bem acima da média que, se receberem oportunidades, recursos e incentivo, também são capazes de produzir bons produtos. Os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o comprometimento com a tarefa e a criatividade. São estes fatores que permitem que os alunos criem produtos de qualidade excepcional. (RENZULLI, 2004, p.90)

Considerando que a escola é “lugar de desenvolver talentos” (RENZULLI, 2004, p.98), e ter “prazer em aprender” (RENZULLI, 2004, p.99) o estudante e o professor sentem-se estimulados nesse caminho de enriquecimento curricular, e se vislumbra a possibilidade de que a “verdadeira igualdade pode ser alcançada quando reconhecermos as diferenças individuais” (RENZULLI, 2004, p.118), considerando o que as participantes apontaram quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, o modelo de enriquecimento de Renzulli (2004) expõe que

“a maré alta eleva todos os navios” (REZULLI, 2004, p.108), ou seja, os alunos com dificuldades são beneficiados pelo mesmo modelo que estimula os alunos com propensões a AH/SD.

5 AS OFICINAS NA MEDIAÇÃO FORMATIVA DO PROFESSOR

Neste capítulo apresentaremos a realização e como ocorreram as oficinas, materializadas como intervenção para apropriação de conhecimentos basilares para possíveis identificações de alunos com AH/SD, elaboradas e ofertadas no espaço da pesquisa, juntamente com as participantes. Considerando todo o cronograma de contato com a Escola e as especificidades planejadas para esta investigação educacional.

O processo das oficinas se deu no decorrer de quatro dias, organizados de acordo com a rotina escolar e disponibilidade das participantes, no período noturno em uma sala de aula comum. Os materiais utilizados como coleta de dados dos momentos de interação e diálogo foram: o diário de campo, utilizado pela pesquisadora, e os blocos de anotação, utilizados pelas participantes e preparados pela pesquisadora, a fim de tornar possível a existência de registros em todos os momentos das oficinas.

A pesquisa se refere a necessidades, inclinações e possibilidades referentes à observação cotidiana da educação, voltada especialmente às formações quanto à educação especial e inclusiva. Nesse caso, o direcionamento se dá no sentido da execução de oficinas de formação de professores para identificação de alunos com propensão às altas habilidades/superdotação, que também constituem o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008), tendo como ferramenta de análise e aplicação a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner (1995) e da teoria dos três anéis de Joseph Renzulli (2014).

A problemática se baseia primordialmente na questão de que estes estudantes com altas habilidades ou superdotação estão na escola, visto que estatisticamente (BRASIL, 2006) sabemos da incidência destes casos, porém o “percentual brasileiro ainda é irrisório” (NOGUEIRA et al., 2020, p.149). Sendo assim, onde estão estes alunos? Mas a resposta seria simples, eles estão na sala de aula. A questão principal é: eles de fato são atendidos em suas especificidades e potencialidades?

O primeiro contato com o espaço de investigação ocorreu no dia 19 de outubro de 2021, onde a Escola recepcionou a investigadora para um momento de diálogo sobre a pesquisa, para compreender como os processos funcionam e quais as providências a serem tomadas.

Neste primeiro contato ficou acordado que as oficinas seriam realizadas na semana pedagógica do ano seguinte, estando disponíveis do dia 20 de janeiro a 04 de fevereiro. A responsável pela pesquisa passou para a Escola que se trata de uma investigação ligada ao

Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), e que a sua linha de pesquisa corresponde às práticas e processos formativos de educadores para educação inclusiva, e a programação seria feita através de oficinas.

Estas oficinas se voltaram a oferecer um espaço de colaboração onde as professoras voluntárias participantes, puderam expressar livremente suas angústias e apreensões quanto aos fazeres pedagógicos inclusivos, próprios da sala de aula. A escolha quanto à utilização de oficinas como modus operandi desta pesquisa, se dá na necessidade de buscar uma maneira diversificada de trabalhar com os professores.

As oficinas, como metodologia de “aproximação” do professor para com novos afazeres para a sala de aula, “facilita a compreensão” (GONÇALVES, 2016, p.11) e impulsiona novas reflexões quanto ao seu trabalho pedagógico. A utilização desta metodologia foi analisada minuciosamente e escolhida por suas especificidades de interação e praticidade.

A princípio, a elaboração dos processos formativos desta pesquisa, foi realizada sem que houvesse entendimento sobre o retorno presencial ou não do trabalho docente. A realidade pandêmica vigente desde 2020 em nosso país tornou as perspectivas incertas, sendo assim, a investigadora programou-se para que pudesse realizar as oficinas de forma on-line, caso fosse necessário, pois a prioridade se daria ao relacionamento mais proximal, do diálogo presencial: face-a-face.

Na Escola acompanhada, o retorno presencial de suas atividades, com 100% do público de estudantes ocorreu em setembro de 2021, com o avanço da vacinação contra o Covid-19. Este retorno tornou a execução das oficinas presenciais possível, para que isso ocorresse da melhor forma possível, foram elaborados materiais de suporte aos estudos. As oficinas iniciaram em 21 de março de 2022 a seu término em 08 de abril de 2022.

Participaram de forma voluntária dez professoras, responsáveis pelo trabalho de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, a Unidocência. Cada uma das participantes recebeu uma pasta com materiais impressos para estudo e com espaços de anotações para coleta de dados também. Cada tópico trabalhado nas oficinas foi acompanhado por uma dinâmica relacionada ao tema, de forma a envolver todas as participantes.

Dentro dos quatro dias de oficinas realizadas, com horário de início às 18 horas e término próximo as 22 horas, foram divididos alguns tópicos primordiais para o trabalho. Também se utilizou da ferramenta de Formulários do Google, onde se tornou possível implementar um diálogo remoto e, também, a coleta de dados importantes, pois através de um link enviado às participantes, estas puderam colocar suas concepções sobre cada questionamento e tópico de forma privativa.

Para a melhor comodidade das participantes também se providenciou uma refeição, pois como a Escola de realização fica afastada de outros bairros da cidade, oito das dez participantes não residem no bairro que a Escola se localiza, ou seja, não seria viável financeiramente que fossem para suas residências para alimentação e retornassem para a Escola. O horário de chegada à instituição ocorre em torno de 12 horas e 45 minutos e a extensão das oficinas até quase 22 horas deixaria as participantes desconfortáveis por conta da fome.

É necessário analisar a realidade destes alunos público-alvo da Educação Especial, focalizando aqueles que possivelmente apresentem AH/SD, averiguando sua possível marginalização, dando-lhes a oportunidade de plenamente se desenvolverem em suas potencialidades e especificidades educacionais. Com base nesta necessidade investigativa, experienciamos a formação em oficinas para professores, onde a partir das ferramentas disponíveis na rede pública, sob um direcionamento teórico-metodológico, diferenciadas que sejam propícias à investigação de potencialidades em seus estudantes e, assim, por consequência também de AH/SD.

Segundo Gonçalves (2016, p.8) “a organização de oficinas se inicia com a escolha da temática, considerando sua relevância, seguido da organização de práticas e teorias de modo articulado”. As oficinas buscam aproximar o professor de novos métodos de ensino e proporcionam a “compreensão através da simplicidade” (GONÇALVES, 2016, p.11).

Quanto aos sujeitos com AH/SD as oficinas se expressam no sentido da identificação de comportamentos que se direcionem a esta especialidade, considerando que o desenvolvimento cognitivo avançado não necessariamente implica em desenvolvimento afetivo, assim como superdotação não é garantia de sucesso escolar. É também, uma busca por traduzir a sistematização teórico e metodológica para “identificar estudantes com AH/SD” (RECH, 2019, p.496) e desenvolver os planejamentos e ações pedagógicas direcionadas e combinadas.

É no ambiente escolar que o estudante tem a oportunidade de ser observado criteriosamente na perspectiva de suas potencialidades, para que possa se desenvolver plenamente, considerando que o desenvolvimento de comportamentos superdotados se relaciona “ao tempo, às pessoas e às circunstâncias, e podem ser aprimorados de acordo com as associações que faz” (NOGUEIRA et al., 2020, p.150). Sabemos que as realidades escolares são diversas e o trabalho dos educadores também é diversificado, mas é possível vislumbrar perspectivas de identificação de potencialidades nos estudantes, partindo da realidade vivenciada em cada instituição escolar, e considerando o aparato metodológico e literário sob o qual se pode dialogar com o trabalho.

É relevante levantarmos questionamentos e hipóteses quanto à formação destes

professores, buscando impulsionar o recurso que está disponível em todas as localidades: o ser humano. O processo de identificação de potencialidades é complexo e necessita de aprimoramento contínuo do profissional, portanto, a formação continuada torna-se a relação entre teoria e prática que precisa ser alcançada nessa dimensão.

É importante experienciarmos diversas formas de alcances formativos nas pesquisas educacionais para que seja possível encontrar alternativas viáveis e promissoras para as dificuldades encontradas no ambiente escolar. Portanto, este é o nosso desafio ao qual nos colocamos disponíveis ao diálogo e à construção: um processo formativo dinâmico através de oficinas direcionadas ao aprimoramento na identificação de estudantes com AH/SD no ambiente de sala de aula regular.

O uso de oficinas como ferramenta no processo formativo de professores se justifica “por seu funcionamento” (CUNHA, 2020, p.162). Para esta constituição os participantes são agentes de sua formação, suas experiências são o ponto de partida das reflexões, a participação de todos os membros é ativa e no diálogo se constrói a contextualização, e é trazida a fundamentação teórica para se correlacionar com as vivências, sendo, portanto, uma ferramenta que se evidenciou como necessária.

Para construir Oficinas Interativas (OI) é relevante que se faça uma análise de cinco perguntas.

O método de construção de OI's tem início na análise de cinco perguntas: *para quem? O quê? por quê? quando? e onde?* Do ponto de vista da formação de professores para atuarem com diferentes tipos de alunos, essas perguntas têm se mostrado fundamentais para ajudar os licenciandos a romperem com a concepção tradicional do papel do professor e pensarem estratégias em que atuem como orientadores do aprendizado e não como donos do saber. (NOGUEIRA et al., 2020, p.157)

Sendo consideradas estas subjetividades do espaço educativo no qual ocorre os processos formativos de oficinas, é possível que se alcance um modo de funcionamento que seja ainda mais condizente com a realidade vivenciada. Uma importante questão é o modo com o qual ocorre os processos formativos dos professores, considerando que esta tem sido uma “necessidade apresentada na especialidade de AH/SD” (SANTOS, 2019, p. 156), mas também em todo processo educativo.

Cada dia das oficinas expressou seus tópicos de reflexão e debate, sendo complementado através de um formulário pós oficina para a oportunizar um espaço de opiniões, para que as professoras pudessem pontuar o que não fosse possível no ambiente presencial, devido ao tempo ou até mesmo à timidez.

Quadro 2 - Tópicos de estudo e debates das oficinas

Encontro	Dia	Tópicos
1º	21/03	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexão sobre “ser especial” e as diferenças cerebrais; ✓ Estrutura anatômica do cérebro e neurônios; ✓ Entendendo o que são neurotransmissores e neuroplasticidade; ✓ O que é deficiência segundo a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência; ✓ A quem se destina o Atendimento Educacional Especializado; ✓ “Mentes Superdotadas - documentário sobre Altas Habilidades/Superdotação” ✓ O teste de QI ✓ Quantas inteligências existem? ✓ O que constitui uma inteligência?
2º	22/03	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inteligência musical; ✓ Inteligência lógico-matemática; ✓ Inteligência espacial.
3º	07/04	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inteligência corporal-cinestésica; ✓ Inteligência interpessoal; ✓ Inteligência linguística.
4º	08/04	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inteligência intrapessoal; ✓ Subsídios teóricos: Angela Virgolim, Helena Antipoff, Howard Gardner, Joseph Renzulli; ✓ Fichas e instrumentos de avaliação e parecer pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação; ✓ Teoria dos três anéis de Joseph Renzulli.

Fonte: Produzida pela autora com base na organização das oficinas da pesquisa.

Os tópicos escolhidos para estudo e debate na realização das oficinas foram ponderados e designados considerando os principais fatores que englobam o sujeito com Altas Habilidades ou Superdotação: a definição de inteligência, estruturação básica biológica do cérebro, os tipos de inteligências que se pode observar e os subsídios teóricos de avaliação e identificação, sempre considerando o tempo disposto para a realização da pesquisa os tópicos precisam ser

direcionados. As inteligências naturalista e existencial foram trabalhadas posteriormente de maneira remota, em virtude do tempo de realização das oficinas e em razão de serem as últimas a compor o grupo de inteligências da teoria de Gardner.

Todos os momentos de diálogo foram permeados de dinâmicas que se encaminhavam ao tópico exposto e buscavam impulsionar de forma prática a participação de todas as voluntárias, propiciando a oportunidade de debate e construção coletiva, sendo que as dinâmicas realizadas foram ministradas pela pesquisadora e foram realizadas por todas as participantes com empenho e envolvimento.

Quadro 3 - Dinâmicas das Oficinas

Encontro	Dinâmica	Materiais	Realização
1º	Cérebro e neurônio de massinha de modelar	Cérebro e neurônio impresso e massinha de modelar	Observando a divisão do cérebro em lobos as participantes distribuem as cores das massinhas em cada divisão dos lobos, e também observando a composição do neurônio distribuem as cores de acordo com cada parte. Depois de realizada a dinâmica os participantes expõem os materiais que fizeram e dialogam sobre a importância do bom funcionamento neural para o desenvolvimento humano.
1º	Talento e inteligência	Post-it, caneta e imagem de uma cabeça impressa	Cada participante recebe um post-it e escreve nele um talento que acredita ter, cola na imagem de cabeça impressa e em seguida dialoga se seu talento pode ser na verdade um tipo de inteligência.
2º	Jogo da memória	Cartas impressas e recortadas	Os participantes jogam dois a dois o jogo da memória, buscando utilizar técnicas do pensamento lógico para ganhar a partida.
2º	Identificando sons	Caixa de sapato com diversos objetos dentro	Todas as participantes abaixam a cabeça na mesa e tentam identificar os sons que são feitos com os objetos de dentro da caixa sem abrir os olhos.
2º	Labirinto	Vendas para os olhos	O espaço é organizado com vários obstáculos pelo caminho, uma participante é vendada e colocada na extremidade da sala e os demais ficam esparramados em vários pontos e vão guiando quem está vendada para chegar ao final da sala, com orientações do tipo: vire à esquerda, erga os pés a 20cm, etc. a fim de que ela consiga chegar ao final do labirinto através da orientação

			especial.
3º	Trava língua	Impressão de trava línguas	Cada participante recebe uma trava língua para tentar falar da forma mais correta e rápida possível.
3º	Telefone sem fio	Nenhum	Todas as participantes ficam com os olhos fechados, o telefone sem fio é feito com gestos que são repassados para todas até a última da roda.
3º	Conhecendo o próximo	Papel e caneta	Cada participante escreve três curiosidades sobre sua vida, onde nem todas são verdadeiras, as demais escutam o que foi escrito e tentam acertar quais são os fatos verdadeiros, com base no que conhecem da outra pessoa.
4º	Autoconhecimento	Música relaxante e caixa de som	Todas as participantes realizam um momento de meditação sobre si, ponderando o quanto conhecem seus potenciais, e a importância do autoconhecimento.

Fonte: produzida pela autora, com base nos tópicos das oficinas.

Além de todo este processo dinâmico orientado para maior alcance na abordagem, as oficinas contaram também com onze materiais visuais, desenvolvidos no programa de edição *Power Point* que apresentaram cores e imagens que exemplificam os tópicos expostos e dialogados.

Cada um dos materiais apresentados trouxe em sua composição uma série de imagens e textos que buscam contemplar os tópicos de estudo e debates das oficinas, apresentados no Quadro 2, e as dinâmicas das oficinas, apresentados na Quadro 3, com embasamento nos construtos teóricos da área (GARDNER, 1995; RENZULLI, 2014; VIRGOLIM et al., 2014, 2019; PÉREZ, 2016).

O conceito de AH/SD e seu processo de investigação, são organizados, nesta formação, considerando a abordagem teórica de Múltiplas Inteligências (GARDNER, 1995) e teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 2014), que são balizados a partir de uma perspectiva brasileira (VIRGOLIM et al., 2014, 2019; PÉREZ, 2016) destes construtos, frisando que a superdotação não é um “conceito estático” (VIRGOLIM, 2014, p.586).

Também se utilizou neste caminho dezessete vídeos que trouxeram exemplos de pessoas com AH/SD e de cada um dos tipos de inteligência colocados em prática, expuseram também exemplificações quanto ao funcionamento neural, todos extraídos da plataforma de vídeos online *Youtube*.

Os vídeos apresentados se mostram como ferramenta de alcance formativo, pois através deles se propicia a possibilidade de trabalhar a temática apresentada, usando de uma abordagem metodológica diferenciada, desta forma, o processo formativo de oficinas dinâmicas, no uso de materiais audiovisuais, incorpora o que expõe Gatti (2003) sobre a compreensão de mundo dentro do processo formativo, “a cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem” (GATTI, 2003, p.197).

Explorando o universo das posições e leituras de realidade sobre os processos formativos das participantes da pesquisa, quando questionadas quanto à possibilidade de colocar em prática as vivências dos processos formativos que participam, e quais os modelos formativos que tem acesso, as professoras expuseram que:

Esperança - A maioria das vezes não consigo colocar em prática o que é aprendido na formação, devido a distância entre teoria e prática. Elas ocorrem tanto presencial quanto online, porém em qualquer das modalidades ainda é difícil perceber uma ligação e uma aplicação prática no cotidiano da sala de aula de modo a auxiliar o meu trabalho com os alunos efetivamente.

Dora - Auxiliam parcialmente, as últimas formações foram online e muito teóricas.

Diana - Bastante teórica, mas se há prática difícilimo consigo aplicar em sala. Pois o sistema exige uma especificação que não são as mesmas das formações.

Dani Bananinha - Quando participo considero muito importante pois ajudam no meu crescimento profissional.

Stefany Karolyne - São onlines e presenciais, contribuem para troca de experiência entre os educadores.

Duda - Ainda não tive nem uma por ser a primeira vez que trabalho como professora.

Ivo - Nos dias atuais são formações híbridos, mas, já realizei este ano 2 presenciais.

Carla - Nos dias atuais são formações híbridos, mas, já realizei este ano 2 presenciais.

Thaísa - Acredito que é de grande importância.

Roberta- Temos formações online, híbrida e mista também.

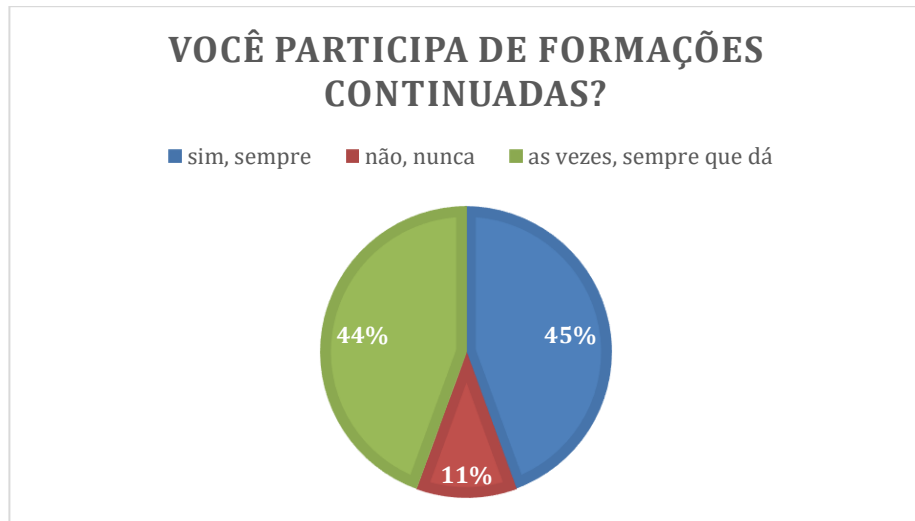
(Registro formal, primeiro questionário de pesquisa – 15 mar. 2022)

A participante Esperança expõe sua angústia quanto ao distanciamento entre teoria e prática, revelando que os processos formativos que participa não contemplam as necessidades dos fazeres educativos aos quais a demanda exige. Um fato importante a ressaltar é que as participantes expõem que fazem formações que sejam presenciais, online e mistas e em nenhuma das modalidades sentem esta correlação de teoria e prática.

Diana apresenta a dificuldade de aplicar em sala o que se aprende nas formações, evidenciando o mesmo abismo mencionado por Esperança. As participantes Dani Bananinha, Stefany Karolyne e Thaísa pontuam uma perspectiva importante dos processos formativos: o crescimento pessoal e importância na troca de experiências.

Sendo assim as participantes esclareceram, quanto a participação nestas formações continuadas, que elas expuseram como sendo distantes da realidade educacional da escola. Nesse prisma formativo desanimador, em que as participantes falam do distanciamento entre realidade e teoria, quando questionadas quanto a participação nestes processos evidenciaram que:

Gráfico 1 - Participação em formação continuada



Fonte: **produzido pela autora através do questionário de pesquisa.**

Sobre as formações continuadas possibilitadas pela unidade escolar a qual estão vinculadas, das participantes, 11% das voluntárias afirmaram que nunca participam de formações, 44% que participam às vezes e 45% que sempre participam destes processos formativos.

O desenvolvimento educacional está, entre outros fatores, ligado aos processos formativos dos quais os profissionais envolvidos neste ambiente se dispõem a construir. É evidente que os fazeres escolares são permeados de diversas subjetividades que rodeiam a sociedade, e assim, por consequência, influenciam o trabalho pedagógico das escolas.

Em muitos casos é difícil avaliar e acompanhar os estudantes sob a perspectiva criativa, pois o “produto criativo é consequência de um processo”, ou seja, não é possível quantificá-lo em uma testagem, considerando que é necessário um “clima criativo” (RODRIGUES, p.8) e a utilização de “métodos mistos de identificação” (POCINHO, 2009, p.8).

Quanto a interação para o desenvolvimento educacional cabe considerar, sob a base dos anéis, que “representar a interação entre fatores ambientais e de personalidade que favorecem o aparecimento da superdotação” (VIRGOLIM, 2019, p.118), deve-se considerar a perspectiva da identificação do domínio do sujeito em suas dinâmicas de inteligência.

A formação de base, construída nas universidades, não consegue abarcar todas as subjetividades que cercam o ambiente educacional onde aquele determinado educador estará inserido, pois a ação formativa que se visualiza é de “ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares” (SAVIANI, 2009, p.151), tornando a formação continuada uma necessidade. Para que um processo formativo seja efetivo Gatti (2003) expõe alguns requisitos a serem considerados.

Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo. (GATTI, 2003, p.197)

Buscando compreender esta “ambiência de vida e trabalho” que Gatti (2003) menciona, questionamos às participantes quanto ao processo formativo da qual elas participariam, para que se pudesse conhecer suas condições “sociopsicológicas” (GATTI, 2003, p.197), perguntando o que elas esperavam deste processo formativo, no questionário colocaram que:

Duda – Eu espero que venha contribuir com meu trabalho e que venha abrir a mente dos meus colegas para eles aprenderem a observar mais seus alunos com um olhar diferente.

Dora – Espero dicas de como melhorar a profissional que sou, instrução de como desenvolver certas atividades de maneira mais significativas para as crianças.

Dani Bananinha – Um conhecimento maior sobre como deve ser o trabalho com alunos que apresentam necessidades especiais, aprender a desenvolver atividades práticas.

Stefany Karolyne – Espero aprender de forma confiante como lidar com alunos diversos e situações que precisem de nível motivacional para interagir com os alunos.

Tháisa – Novas aprendizagens, espero que adquirir novas didáticas e metodologias para atender alunos da educação especial e inclusiva.

Diana – Espero conseguir identificar alunos que por acaso tenham altas habilidades e aprender como melhor trabalhar com eles.

Esperança – Aprendizagem. Adquirir experiência para trabalhar melhor.

Roberta – Espero que saibamos aproveitar essa oportunidade.

Carla – Que me apresente formas de trabalho.

(Registro formal, primeiro questionário de pesquisa – 15 mar. 2022)

Observamos nas falas das participantes, que todas expressam vontade de aprender, compreender, melhorar, contribuir, desenvolver e adquirir novas concepções para que suas ações pedagógicas sejam amplificadas. É relevante que as participantes adentrem neste processo formativo com estas percepções pois “o processo de aprendizagem acontece quando, conscientemente, se incorporam ou não ao desenvolvimento individual e coletivo esses conhecimentos e as relações que o constituem” (ALVARADO-PRADA, 2010, p.369).

É relevante frisar que o objetivo de compreender este processo e buscar a identificação destes estudantes deve se voltar para um atendimento abrangente e “objetivar e documentar não significa que simplesmente continuaremos o mesmo antigo jogo de classificar os alunos como “superdotados” ou “não superdotados” e pronto” (REZULLI, 2014, p.557).

Tomar consciência de seu processo formativo e, decididamente, escolher a construção coletiva é uma ação de resultados positivos, pois “os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento” (ALVARADO-PRADA, 2010, p.370), tornando esse processo consciente em uma realização efetiva.

Mas, então, sob esta perspectiva que se expressa necessária, quais são as motivações dos educadores em se manter afastados dos processos formativos, considerando que grande parte das participantes não os buscam com efetividade? Devemos considerar o que expõe Saviani (2009) sobre a formação de professores, afirmando de que esta “não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente” (SAVIANI, 2009, p.153), evidenciando aquilo que pontua a participante Esperança em um momento de diálogo, registrado em diário de campo, sobre a funcionalidade e aplicabilidade das oficinas.

Esperança – É difícil implementar mudanças quando parece que estamos nadando contra a maré, e parece que estamos a mercê da própria sorte, o sistema nos obriga a trabalhar português e matemática, não sobrando espaço para outras habilidades. (Registro informal, diário de campo, 08 de abr. de 2022)

Pensando em proporcionar a estas professoras a oportunidade de realização de um processo formativo que possua implementação viável, foram pensadas e organizadas as estruturas destas oficinas formativas. A participante Esperança expõe suas angústias quanto à cobrança existente por parte do sistema que rege o trabalho da Escola, em uma cobrança que se enraíza no domínio intelectual do QI, ainda regendo a organização de sala a partir de uma perspectiva que considere a inteligência lógica-matemática e linguística apenas.

Desta forma, as oficinas se apresentam como uma ferramenta teórico-metodológica para uma tentativa de superação do “abandono” e “cansaço”, colocado pela participante, quando fala nas expressões “nadar contra a maré” e “a mercê da própria sorte”, ofertando às professoras uma oportunidade de construção dinâmica e coletiva sobre a temática explorada, e buscando construir o que elas expressaram desejar quanto à esta formação.

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias

de seres integrais e autores de sua própria formação. (ALVARADO-PRADA, 2010, p.370)

Este modo de ser dos sujeitos, que difere em vários sentidos uns dos outros, e caminha na direção da heterogeneidade, evidencia os estudantes como seres constituídos de singularidades, e para buscar compreender suas potencialidades específicas é necessário pontuar quanto ao modelo biopsicossocial de observação.

O modelo biopsicossocial, por ter em sua composição a narrativa de “transdisciplinaridade” (SILVEIRA-MAIA, 2010, p.2899), trabalha com as potencialidades do sujeito, não significando esquecimento das limitações que estes sujeitos apresentem, mas sim focalizar naquilo que se pode desenvolver, impulsionando a busca pelos interesses e “necessidades distintas dos indivíduos” (SILVEIRA-MAIA, 2010, p.2890).

Os fenômenos são “complexos” (SILVEIRA-MAIA, 2010, p.2900) e são expostos de maneira “insuficiente através do modelo biomédico de deficiência” (KLAZURA, 2021, p.15). Sendo assim, ao analisarmos as relações educacionais dos sujeitos, sejam eles com deficiência ou não, a perspectiva que melhor abarca as singularidades dos fenômenos é a do modelo biopsicossocial que afirma que “ela proporciona uma visão integral do ser e do adoecer que compreende as dimensões física, psicológica e social” (DE MARCO, 2006, p.64). Dessa forma, este modelo se apresenta como a “melhor alternativa de trabalho” (KLAZURA, 2021, p.2).

Para que se torne possível um trabalho pedagógico voltado às potencialidades e complexidades educativas, o profissional da educação necessita de processos de formação continuada, que possam propiciar ao professor ser “autor e produtor da própria formação” (ALVARADO-PRADA, 2010, p.373). Quando questionadas sobre as formações na Escola que atuam, as participantes afirmaram, nos questionários, que:

Duda - Sim, geralmente são nos períodos vespertino e noturno quando ofertados presencialmente, porém nos últimos dois anos foram ofertados de forma híbrida nos períodos matutino e vespertino. As formações são coletivas e são conduzidas pelos formadores do Cefapro e pelos coordenadores de nossa unidade escolar.

Stefany Karolyne - Sim. As formações são oferecidas ou pela própria escola ou pela secretaria de educação. Elas acontecem em horário contra turno e são tanto individuais quanto coletivas. Os assuntos tratados na formação são normalmente sobre avaliação, leis, elaboração de PPP, entre outros.

Carla - Sim, normalmente ofertados a noite ou pela manhã, nos últimos 2 anos foram on lines, esses momentos são coletivos, normalmente conduzidos pela coordenação.

Tháisa - Sim, são formações no período contrário a jornada em sala de aula. Antes coletivo, agora pela pandemia passou a ser individual e EAD.

Roberta - Nesta ainda não sei muito porque e meu primeiro ano, mas nas outras que trabalhei sim, formação coletivas.

Dora - Sim. São coletivos, no período noturno, sobre a BNCC e conteúdos interdisciplinares.

Dani Bananinha – Não tenho acesso pois é no horário em que estou em sala de aula.

Diana - Sim, geralmente a noite forma coletiva, professores formadores.

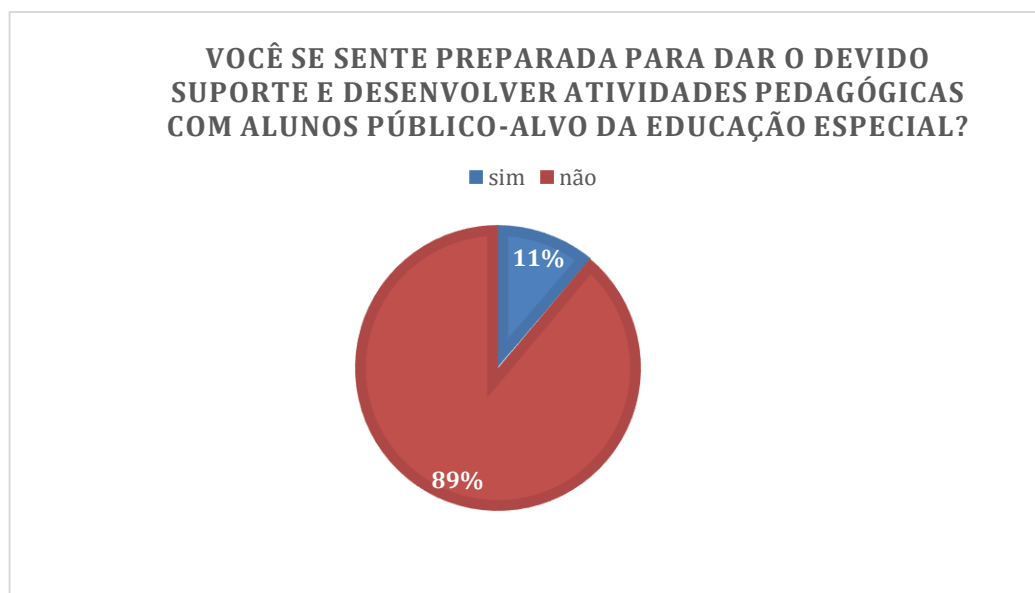
Esperança - Estou na substituição pela primeira vez.

(Registro formal, primeiro questionário de pesquisa – 15 mar. 2022)

Quanto ao acesso à formação continuada, as participantes da pesquisa pontuaram que existem ofertas híbridas³¹, online, individuais e coletivas, que são organizados pelos coordenadores pedagógicos e secretaria de educação, mas que demonstram “distância entre teoria e prática” e dificuldade relacional entre “teoria e realidade”.

Neste diálogo quanto aos processos formativos, quando questionadas a respeito de se sentirem preparadas para a atuação com a Educação Especial, na perspectiva de identificação de potencialidades e dificuldades, com o uso das formações ofertadas, oito das dez participantes disseram não se sentir preparadas para esse trabalho. No Gráfico abaixo podemos visualizar estes dados através das porcentagens das respostas dadas.

Gráfico 2 – Preparação para atuação com a Educação Especial



Fonte: produzido pela autora através do questionário de pesquisa

Dentro deste mesmo diálogo as participantes pontuaram as motivações que fazem com que elas não se sintam preparadas.

Duda - Não me sinto preparada. Além da dificuldade em compreender como posso trabalhar com um aluno que tenha deficiência, há a dificuldade de fazer um trabalho diferenciado com o aluno e ao mesmo tempo atender o restante da turma. Como a maioria dos casos a secretaria não disponibiliza um auxiliar de sala, muitas vezes temos que nos desdobrar para conseguir atender o aluno especial e os demais.

Tháísa - Não, por mais que eu faça formações e especializações a insegurança faz parte destes primeiros momentos com o aluno especial, acredito que a experiência me trará uma certa segurança com o passar do tempo.

Dani Bananinha - Eu me sinto segura para trabalhar com esse público. Mas estou

³¹ Metodologia que combina a aprendizagem presencial e remota (à distância).

sempre em busca de conhecimento para que meu trabalho possa contribuir com o desenvolvimento dos alunos que necessita.

Diana - Preparado nunca estamos, mas é na convivência e experiência que vamos adquirindo meios para trabalhar com ele, fazendo o melhor que podemos para o desenvolvimento do educando.

Esperança - Não, percebo que há um abismo entre o ideal e o real. O professor pode até estar preparado, mas não tem nenhum suporte de apoio, seja humano ou material.

Dora - Não me sinto preparada, acredito que precisamos de muita assistência e estudos nessa área para nos capacitar a essas diferentes situações.

Stefany Karolyne - Não, acredito que sempre é um Novo desafio, precisamos pesquisar constantemente e buscar o melhor sempre.

Roberta - Talvez, a educação especial sempre exige muito da gente e as formações para essa área ainda é falha.

Carla – Não me sinto preparada. Vou me preparando no processo.

(Registro formal, primeiro questionário de pesquisa – 15 mar. 2022)

Evidenciamos nessas informações das participantes que existe a necessidade latente de formações direcionadas ao trabalho docente, demonstrando fragilidades dos processos formativos que, em tese, parecem, atender demandas hierarquizadas, na perspectiva dos lugares comuns.

O que se vislumbra é que, na realidade, como nos demonstra Gatti (2010, p.1357), permanecendo a percepção de “diferenciação do professor polivalente³² e do professor especialista³³”, onde o profissional que trabalha com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I recebe uma formação universitária “abstrata” (GATTI, 2010, p.1372).

As participantes colocam, através do questionário utilizado, no que se refere a “ambiência de vida e trabalho” (GATTI, 2003, p.197), que esperam de um processo formativo continuado que ele possa:

Duda - Contribuir com o trabalho de sala.

Tháísa - Melhorar como profissional.

Dani Bananinha - Aumentar o conhecimento.

Diana - Aprender de forma confiante.

Esperança/Roberta - Novas aprendizagens.

Dora/Stefany Karolyne - Adquirir conhecimento e experiência.

Carla - Apresentar formas de trabalho.

(Registro formal, primeiro questionário de pesquisa – 15 mar. 2022)

As angústias apresentadas pelas participantes, sobre desejar a realização de processos formativos que condizem com sua realidade, é expressa nestes relatos que exprimem o desejo de aprimoramento profissional, ou seja, a preocupação com uma educação pública e de

³² Profissional capaz de apropriar-se e articular conhecimentos básicos de diferentes áreas (pedagogo (a)).

³³ Profissional que direciona sua formação para uma área de atuação da grade curricular.

qualidade aos seus estudantes. Para que se busque alcançar a formação desejada pelas participantes, nos utilizamos do que diz Alvarado-Prada (2010) quando aponta o posicionamento de professores quanto à formação continuada através de oficinas.

As ações que mais gostaram foram as oficinas, mesmo sendo pouco ofertadas ou pouco desenvolvidas nas ações de formação. Eles justificam seu gosto, por elas apresentarem formas variadas de trabalhar, dinâmicas, debates sobre a conduta dos docentes em sala de aula enquanto prática de ensino, metodologia participativa, afirmando, assim, que na prática se observa melhor a realidade e o aprendizado é através de coisas concretas. (ALVARADO - PRADA, 2010, p.378)

Juntamente com o posicionamento de não se sentirem preparadas para os desafios de sala de aula, as participantes também colocaram suas motivações para isso, explicando, durante debate coletivo, registrado em diário de campo, que:

Dani Bananinha - A demanda de trabalhos é muito extensa;

Stefany Karolyne - Não possuímos auxiliar em sala;

Esperança - O abismo entre o real e o ideal é grande.

(Registro informal, diário de campo, 21 de mar. de 2022)

Ao considerarmos a realidade da escola na qual um determinado processo formativo se construirá, é imperativo que os organizadores desta formação tenham em mente que a formação continuada de professores precisa ser encarada como ferramenta que “auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos” (ALVARADO-PRADA, 2010, p.374) e não como um processo que gere uma formação “abstrata” (GATTI, 2010, p.1372).

Se evidenciou, através de relatos das participantes, que além da estrutura formativa não considerar suas vivências, existem diversos fatores de estruturação que dificultam o exercício pedagógico, como:

Tháisa/Dora/Dani Bananinha - superlotação das salas.

Roberta/Diana - as dificuldades financeiras da família dos estudantes.

Stefany Karolyne/Carla/Duda - grande defasagem que exige das professoras maior atenção aos alunos que apresentam dificuldades.

Esperança- burocracia presente nos encaminhamentos.

(Registro formal, primeiro questionário de pesquisa – 15 mar. 2022)

É preciso observar com atenção os processos formativos na escola quando pensando sob a perspectiva de um professor ativo-pesquisador, para que não se caminhe na direção da culpabilização do professor quanto aos “problemas de ensino” (ALVARADO-PRADA, 2010, p.376) pois estes fatores acabam por “desmotivar” (ALVARADO-PRADA, 2010, p.379) o profissional.

Os professores enunciam que as ações desenvolvidas como formação continuada estão muito aquém do esperado pela maioria deles

e reclamam reformulações na maneira como estas são elaboradas e desenvolvidas. (ALVARADO-PRADA, 2010, p.379)

A articulação entre “currículo e realidade” (CANEN, 2011, p.655) precisa caminhar na direção de um caminho a ser “bem explorado, desafiador, instigante” (CANEN, 2011, p.656), onde o professor possa, como afirma a participante Dani Bananinha, se “olhar como aluno” (PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA) dentro do processo formativo, ou seja, se permitir aprender cotidianamente, com seus pares e com os estudantes que o cerca.

A seguir apresentaremos as relações produzidas na formação por meio das oficinas produzidas, considerando as especificações abordadas neste capítulo, quanto a formação continuada que as participantes almejam e as que possuem, buscando corroborar em um processo simples, adequado, interativo e que resulte em um produto educacional útil.

6 DA ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS À SUA REALIZAÇÃO: A IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM AH/SD

Nessa seção abordamos a realização das oficinas e como ela foi sendo desenvolvida, levando em conta os sujeitos participantes e os alcances produzidos. Nessa direção, cabe registrar que o espaço de realização foi presencial e ocorreu em uma sala de aula da escola. Inicialmente privilegiamos materiais como lápis, borracha, caneta, pasta com impressões, massinha de modelar, notebook, tesoura, post-it³⁴, lanche e chá, e também foram utilizadas as estruturas do ambiente: ar condicionado, mesas, cadeiras e televisão.

As mesas foram dispostas em um formato de bancada, onde todas as participantes tinham plena visão umas das outras, ficando sentadas como em um círculo, pensando sempre em viabilizar o diálogo em cada momento. De início a intenção era de filmar os diálogos, mas o que se colocou foi que as professoras participaram ativamente, debatendo durante todo o processo das oficinas, e não apenas em momentos específicos como se pensava que ocorreria. Desta forma, como alternativa, elas receberam um bloco de anotações para registrar cada momento considerando os diálogos de cada dia e, também, a pesquisadora com seu diário de campo registrou as falas apresentadas.

FIGURA 7 - Organização e disposição do espaço das oficinas lado esquerdo



Fonte: Fotografia registrada pela autora

³⁴ Pequeno pedaço de papel com tira adesiva, criado para que as pessoas escrevam lembretes temporários.

FIGURA 8 - Organização e disposição do espaço das oficinas lado direito



Fonte: Fotografia registrada pela autora

Ao final de cada dia de oficinas, além das anotações e debates propícios dos momentos, as participantes formaram grupos nos quais construíram juntas materiais de uso prático, que pudessem ser aplicados na realidade escolar que vivenciam, considerando as especificidades da Escola. Este material foi enviado à pesquisadora via e-mail e foi utilizado na confecção de um caderno pedagógico e serviu de parâmetro documental para apreender as relações e dinâmicas quanto ao objeto proposto. Quanto ao produto educacional, apresenta-se como material orientativos e pedagógico com sugestões e orientações de fazeres e reflexões para a temática abordada.

Para Curto (2014), o tipo de formação baseada em oficinas práticas não se limita à uma mera “aquisição técnica” (2014, p.86), mas sim a “intencionalidades educativas que buscam romper o isolamento, característico da profissão do professor” (2014, p.87) para compor um trabalho colaborativo de interesse mútuo.

O desenvolvimento da escola tem correlação direta com o desenvolvimento do professor, e assim, por consequência, de seus estudantes. O professor precisa do conhecimento científico para se “conectar com a realidade dos envolvidos” (LASAKOSWITSCK, 2022, p.4) de forma ativa e integrada, construindo coletivamente os melhores caminhos para a realidade vigente.

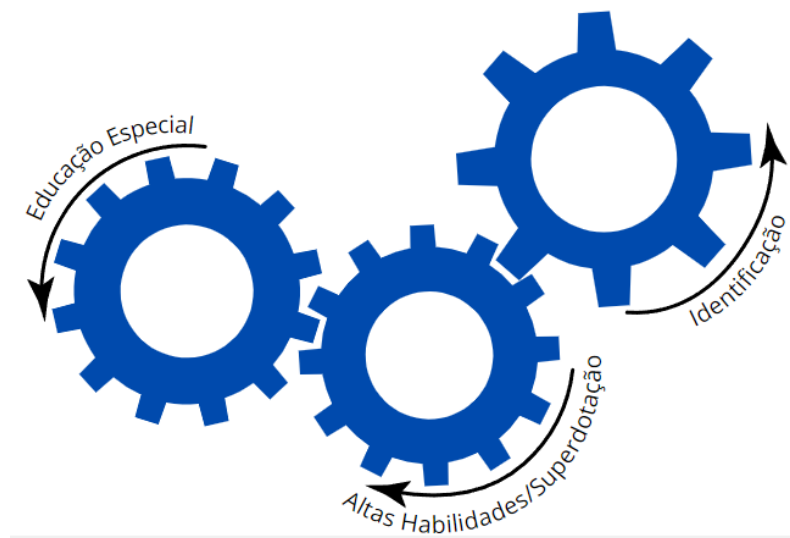
A formação deve “proporcionar conhecimento” (LASAKOSWITSCK, 2022, p.20) e assim criar a partir de modelos vivenciados, uma “metodologia própria” (CORREA, 2008, p.58) que leva o professor a tornar-se um pesquisador no seu ambiente de trabalho. Com a utilização prática de oficinas se torna possível “compor uma formação eficaz e adequada” (CURTO, 2014, p.94).

Para organizar a composição das oficinas realizadas, os tópicos de estudo foram pensados

a partir de três eixos. No primeiro eixo “Educação Especial”, o debate girou em torno dos tópicos de estudo: reflexão sobre “ser especial” e as diferenças cerebrais; estrutura anatômica do cérebro e neurônios; entendendo o que são neurotransmissores e neuroplasticidade; o que é deficiência segundo a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência; a quem se destina o Atendimento Educacional Especializado.

No segundo eixo, “Altas Habilidades/Superdotação”, debateu-se em seus tópicos de estudo: “Mentes Superdotadas - documentário sobre Altas Habilidades/Superdotação”; o teste de QI; quantas inteligências existem? o que constitui uma inteligência? inteligência musical; inteligência lógico-matemática; inteligência espacial; inteligência corporal-cinestésica; inteligência interpessoal; inteligência linguística; inteligência intrapessoal, inteligência naturalista, inteligência existencial. E por fim no terceiro eixo “Identificação” os tópicos foram: os subsídios teóricos: Angela Virgolim, Helena Antipoff, Howard Gardner, Joseph Renzulli; fichas e instrumentos de avaliação e parecer pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação e a teoria dos três anéis de Joseph Renzulli.

FIGURA 9 - Organização das oficinas em eixos



Fonte: confeccionado pela autora através da plataforma de livre acesso “Canva”

A movimentação destes eixos funcionou em correspondência, em um caminho de correlações com AH/SD dentro na educação especial e, também, com os fazeres da educação especial no atendimento de AH/SD, bem como a identificação de estudantes com AH/SD. Desta forma, esse eixo revela as dimensões que combinam em razão de não se poder desvincular os eixos, pois se encontram interligados e interdependentes.

Pode-se considerar que estes eixos baseiam os debates que precisam impulsionar este processo formativo, de intuito investigativo, de identificação de estudantes com Altas

Habilidades ou Superdotação no ambiente escolar, considerando que “a problematização dialogada é o eixo estruturador da oficina” (NOGUEIRA et al., 2020, p.161). Desse momento, foi proposto que as professoras participantes refletissem sobre os lugares comuns que também produzem a ausências dos sujeitos com AH/SD. Nessa media, orientou-se para elaborações de compreensões com base em literaturas que estivessem associadas ao tema da oficina, partindo das próprias interrogações.

As oficinas demonstram que é possível um trabalho compartilhado, mesmo no caso de professoras que lecionam com a modalidade de unidocência que, como já referido acima, tem um contato intenso com os estudantes, sendo os únicos profissionais que compõe as atividades pedagógicas das turmas. Correa (2008), em sua investigação com professores unidocentes e o uso de oficinas, destaca:

Destacamos que a unidocência representou a presença de apenas uma professora frente a turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que não significou um isolamento da possibilidade de trabalho compartilhado com outros professores. (CORREA, 2008, p.59)

Desta forma as oficinas se expressaram como metodologia adequada e eficaz, na busca por construções coletivas neste processo de conhecimento e de identificação na área de AH/SD como viés educativo da Educação Especial.

Antes do início do processo de investigação desta pesquisa, através das oficinas, as participantes responderam a um questionário que discute quanto ao que seria as Altas Habilidades/Superdotação. Neste momento de exposição de ideias, ao responder o questionário enviado, as participantes colocam que:

Duda – São características de aprendizagem que vão além da capacidade padrão de conhecimento, necessitando de estímulo e abastecimento de conteúdos novos e maiores.

Dora – Compreendo que são alunos que se destacam em algumas disciplinas, apresentando muita facilidade de compreensão. Saindo na frente dos demais alunos.

Dani Bananinha – Uma inteligência acima da média dos demais, uma capacidade maior de apreender conhecimentos e desenvolver habilidades.

Stefany Karolyne – Aquele ser que se desenvolve com muita rapidez, auto inteligência intelectual e grandes habilidades.

Thaísa – Eu entendo que são pessoas que possuem uma capacidade acima da média para o aprendizado.

Diana – Alunos com alto desempenho e habilidade em certa área de conhecimento.

Esperança – São crianças que não encontram dificuldade com o aprendizado.

Roberta – Crianças com conhecimento acima da média.

Carla – Alunos com facilidade de aprender.

(Registro formal, primeiro questionário de pesquisa – 15 mar. 2022)

Na análise destes dados vemos que as participantes Duda, Dora, Dani Bananinha, Thaísa

e Roberta utilizam termos de comparação destes alunos como expressões “padrão”, “sair na frente”, “acima da média” e “acima do esperado”, demonstrando o que Pocinho (2009) coloca como necessário no processo de identificação destes alunos: a “comparação com outros grupos, com pares da mesma idade, experiência ou origem sociocultural” (POCINHO, 2009, p.5).

As participantes colocam que, segundo seu entendimento sobre o assunto, estes alunos com AH/SD são bons no que diz respeito a situações escolares, como os conteúdos, disciplinas e o desempenho necessários a um bom aproveitamento escolar. Nesta reflexão acerca da forma que os docentes percebem o sujeito com AH/SD. Assim, é importante frisar o que expõe Renzulli.

A forma como uma pessoa enxerga a superdotação será um fator primário tanto na construção de um plano de identificação quanto no oferecimento de serviços relevantes para as características que trazem alguns jovens a nossa atenção em primeiro lugar. (RENZULLI, 2014, p.222)

Desta forma, observa-se que as participantes no início deste processo formativo tinham uma concepção generalizada e de pouca inscrição conceitual quanto as AH/SD e sem efetiva inscrição para a identificação dos estudantes com AH/SD. Após a realização das oficinas, as participantes reelaboraram as compreensões sobre Altas Habilidades e Superdotação, como uma organização conceitual em termos mais precisos e com potencialidades de identificação em razão da natureza dos sujeitos. As respostas obtidas diferem das inicialmente apresentadas.

Dora - Entendi que são várias inteligências e que cada ser humano possui uma dessas inteligências mais a floradas. Porém os que possuem altas habilidades têm uma inteligência que pode fazê-lo ser autodidata muitas vezes para área musical, linguística, matemática, cenestésica, interpessoal, intrapessoal ou logico espacial, mas é necessário que ele seja estimulado para desenvolver algo positivo, para não ser um infrator na sociedade.

Dani Bananinha - Uma pessoa com altas habilidades ou superdotação é aquela que apresenta um desempenho acima da média em uma ou mais áreas. Esta apresenta grande facilidade, se envolve de maneira profunda e criativa na área que tem afinidade. A superdotação ou alta habilidade não é apenas uma habilidade desenvolvida com muito treino, mas sim uma propensão neural que aquela pessoa apresenta, tendo uma área do cérebro mais desenvolvida que as demais pessoas.

Esperança - São características ligadas ao aspecto cognitivo de cada indivíduo, sendo que os que apresentam altas habilidades/superdotação apresentam maior desempenho, facilidade e afinidade com certo tipo de inteligência e/ou habilidade.

Roberta - Que cada aluno com alta habilidades, ele se supera entre os demais em várias áreas, que ele já vem com esse QI super desenvolvido desde pequeno basta desenvolver no decorrer do processo educativo.

Tháisa - Alunos que se destacam além do esperado em alguma ou mais área do conhecimento, lógico matemática, linguística, musical, espacial, corporal cinestésica, interpessoal, intrapessoal.

Carla - Altas habilidades a criança apresenta um desenvolvimento em alguma das áreas de interesse já a superdotação são crianças com facilidades acima da média.

Diana - É uma inteligência superior em alguma área específica, ou mais de uma, facilidade e criatividade, pensar de forma incomum.

Duda - Poderia dizer que são talentos inatos para atingir um nível acima do padrão das inteligências.

Stefany Karolyne - Uma pessoa com um qi acima da média.

(Registro formal, segundo questionário de pesquisa – 09 ago. 2022)

Percebe-se que sete das dez participantes passam a tratar as AH/SD como um constructo que se forma a partir de várias áreas do conhecimento, não apenas da inteligência lógico-matemática ou da inteligência linguística, tal qual se apresenta na primeira fala das participantes e de caráter generalizado, onde tratam do construto de inteligência através das disciplinas de sala.

Os materiais separados e organizados para as oficinas levaram em consideração a interação e as multiplicidades de formas de aprendizado, não se tratando de uma mera exposição oral de tópicos, mas sim com a implementação de imagens, vídeos, cores, contatos e dinâmicas, pensando sempre que a dinamicidade do funcionamento das oficinas faz a diferença com relação à aprendizagem, afinal, cada sujeito possui uma forma de compreender a realidade. Como demonstra Nogueira *et al.* (2020) quando se refere a utilização de oficinas com alunos com AH/SD.

Osicineiros pesquisam, selecionam ou criam os materiais que servirão como desencadeadores das discussões a serem promovidas junto aos alunos com comportamento superdotado. De modo geral, são utilizados vídeos (na íntegra ou editados), imagens e reportagens encontradas na internet e de livre acesso, ou mesmo pequenos experimentos. (NOGUEIRA *et al.*, 2020, p.161-162)

As “possibilidades” ditas por Alvarado-Prada (2010) são buscadas nas oficinas por meio da dinamicidade de elementos tematizados e sistematizados, combinando diversas de ferramentas, incluindo trabalhos em multimídia, com vídeos, documentários, músicas e imagens, e os trabalhos corporais, através de dinâmicas de aproximação e tato.

As dimensões abordadas, de modo dinâmico, combinavam relações individuais e coletivo do grupo, sob a perspectiva de atividades, dinâmicas e brincadeiras, que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula, sem que seja necessária uma grande estruturação física do local.

As oficinas formativas foram relevantes para tensionar o campo do ideário dos iguais e campo da diversidade, do comum e do diferente. Contudo, serviram de balizamento para apreensão de que sujeitos está presente-presente e de que sujeito está presente-ausente na especificidade da AH/SD. Para exemplificar, as participantes Dora e Diana pontuaram que:

Dora – Cada ser é único, assim como as salas de aula, cada ano uma é diferente da outra.

Diana – A aprendizagem ocorre de maneira heterogênea, cada aluno aprende em um ritmo diferente.

(Registro formal, primeiro questionário de pesquisa – 15 mar. 2022)

As oficinas gerenciadas neste processo investigativo, referem à formação como uma

“caminhada” (ALVARADO-PRADA, 2010, p.370), nas quais as mediações dos sujeitos de existências se mobilizem por conceitos de caráter histórico, em correspondência e em permanente mobilização, funcionando como chaves de leitura, impulsionando novas práticas educativas, em que a realidade se entrecruza com a teoria e prática. Essas podem e devem ter o lugar privilegiado no processo de formação dos professores.

As oficinas têm inscrições necessárias e devem ser orientadas por dimensões teórico-metodológicas e pelo viés de uma constante inquietação e problematização da realidade, pensando sob o prisma de uma proposta diferenciada em que “possibilita-se a discussão e aprofundamento de conhecimentos específicos de uma ou mais das Ciências” (NOGUEIRA et al., 2020, p.163)

Não se trata somente dos lugares escolares, mas também dos não-lugares dos sujeitos. Disso, é possível considerar de que não se trata de “capacitação”, mas, sobretudo, de construções pelos sujeitos. As problematizações precisam superar os lugares comuns que resultam em práticas pedagógicas que, por combinações diversas, produzem as ausências dos presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação direcionada para a identificação de AH/SD com base em oficinas revelou-se necessária quanto a presença-ausente de estudantes que pertencem ao público-alvo da Educação Especial.

Existe, pelos dados da pesquisa, quanto ao conhecimento sobre AH/SD uma visão generalista e sem base teórica e metodológica para apreensão desses sujeitos.

A oficina formativa, além de proporcionar condições da realização da pesquisa, resultando nesta dissertação, permitiu apresentar dois eixos teóricos: o primeiro, as das múltiplas inteligências e, o segundo, a teoria dos três anéis.

Partimos do princípio do ideário dos iguais se reserva uma dimensão de exclusão e invisibilidade das pessoas com deficiência, historicamente, que negligencia não somente esses sujeitos, mas revela práticas dominantes em que a desigualdade se torna uma normalidade, naturalizando-se no campo das práticas sociais. Não está na escola a solução dessas relações de profunda desumanidade, mas, tem nela, um espaço fundamentalmente de movimentos que incidem também na superação, apesar de ser a escola uma síntese das relações humanas e suas práticas humanas, sob o viés escolar educativo.

Do lugar da escola, o sujeito AH/SD, embora sob uma relação de presente-ausente, é um espaço fundante para empreender relações para outros lugares, ainda invisíveis, para dar visibilidade e voz e pautar-se na construção de sujeitos reais para sujeitos pensados, da teoria para a prática e da prática para a teoria. Essa dimensão presente-ausente reflete nas concepções e compreensões dos professores. Por isso, os processos formativos contínuos se mostram necessários, sendo que estes mesmos processos, apresentam especificidades que se colocam como situações de construções pedagógicas diferenciadas porque tem um dos eixos problematizadores da educação escolar o movimento da educação inclusiva, que tensiona e atua para dar a abstração da inclusão a sua real incursão contra a exclusão que atua como reflexo de uma normalidade no espaço educacional.

As complexidades do processo de identificação de alunos com AH/SD no cotidiano escolar, se expõe as fragilidades deste mesmo cotidiano, através das dimensões estruturais colocadas pelas participantes da pesquisa.

De modo, é possível sublinhar mais do que uma a carência formativa no âmbito da identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, trata-se, e não só exclusivamente para estudantes com AH/SD de construir as correlações entre a realidade e construir permanente um processo de caracterização, descrição, análise e construção teórica e metodológicas para além das aparências e compressões comuns. Disso, o papel da oficina como mediadora dessas

relações para priorizar constructos conceituais que imprimam novas chaves de leitura da realidade: uma caminhada pedagógica de múltiplos sujeitos, para apreender aqueles que ainda estão silenciados pela invisibilidade, pelo qual o ausente, mesmo presente, possa se instituir um presente-atuante: de um presente-presente, um existindo para si e para os outros.

No intuito de construir caminhos neste processo investigativo, evidenciou-se que, a formação com a utilização de debates baseados na teoria de Múltiplas Inteligências (GARDNER, 1995) e teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 2004, 2014), juntamente com os direcionamentos dados por Virgolim et al. (2007, 2014, 2019) e Pérez (2016), tornam possível vislumbrar nos estudantes com AH/SD as possibilidades impulsionadas por suas potencialidades.

O processo formativo experienciado demonstra que as construções coletivas tem papel mediador para um processo de formação continuada, que qualifique mais do a prática pedagógica, sobretudo a reelaborações de chave de leitura da realidade. As oficinas também são potencializadora e mobilizadora de ferramenta teórico-metodológico para intervenções no campo da existência escola e se expressam como positivas, evidenciando o que já afirma Correa (2008) que “devem ser disseminados programas dessa natureza entre os demais espaços formativos de unidocentes” (CORREA, 2008, p.61).

A relevância formativa deste processo investigativo que, utilizou-se da estruturação em oficinas, e direcionamentos teóricos (GARDNER, 1995; RENZULLI, 2014; VIRGOLIM et al., 2014, 2019; PÉREZ, 2016) na área de identificação de estudantes com AH/SD, se expressa como fundamental para uma mudança de perspectiva educacional quanto a estes sujeitos, público-alvo da Educação Especial. Demonstrou-se a disponibilidades dos profissionais da educação em participar destes processos diferenciados, e a mudança de paradigmas educacionais ao findar da investigação.

A capacidade formativa das teorias apresentadas se expõe como fato, e impulsiona novas investigações na área de Altas Habilidades/Superdotação.

Para o momento, expressamos a importância deste processo e suas implicações, no intuito de impulsionar novos caminhos pedagógicos, balizados nas caracterizações aqui demonstradas. Sobretudo, considerando que cada realidade possui uma especificidade pedagógica, sendo assim, cada instituição escolar precisa construir seus próprios caminhos na busca por fazeres pedagógicos de identificação de sujeitos com AH/SD, mas os direcionamentos aqui apontados podem servir de base à novas perspectivas de realidades diferentes.

REFERÊNCIAS

- ABRIEM, Cesar Mariano. **Abriem – a importância das mudanças**. Youtube, 9 de fev. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pNgEJGv61I4>. Acesso em: 18 de dez. de 2021
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 11 de dez. 2021.
- ANTIPOFF, Helena. **A educação do bem-dotado**. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1992. 110p. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff.
- ASSINCRONIA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/assincronia/>. Acesso em: 18 de maio de 2022.
- ANAMNESE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/anamnese/>. Acesso em: 18 de maio de 2022.
- BASSINELLO, Priscila Zaia. NAKANO, Tatiana de Cássia. **Escala de identificação das altas habilidades/superdotação: novos estudos psicométricos**. Programa de pós-graduação em psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas 2019. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1277>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.
- BASSINELLO, Priscila Zaia; DE CÁSSIA NAKANO, Tatiana. Escala de Identificação das Altas Habilidades/Superdotação: evidências de validade de critério. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica**, v. 2, n. 55, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4596/459664449004/459664449004.pdf> Acesso em: 10 de jun. de 2021.
- BLUMENAU, Programa ver mais. **O poder da mente a favor dos atletas**. YouTube, 24 de mar. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kVTKI9uGsIs>. Acesso em: 19 de dez. de 2021.
- BRASIL. Lei n. 1.106, de 16 de junho de 1970. Cria o Programa de Integração Nacional (PIN), altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF, 17 de junho de 1970. p. 004521**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De11106.htm. Acessado em: 17 de mar. de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 8 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 23 fev. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n.221, p.12, 18 nov 2011. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, Edição extra. P.5,18 nov. de 2011. (Republicação). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 de dez. de 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 15 de out. de 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 24 de maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 24 de maio 2021.

BREVE HISTÓRICO. **Prefeitura Municipal de Sorriso**. 2020. Disponível em: <https://site.sorriso.mt.gov.br/pages/breve-historico#:~:text=A%20emancipa%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica%20administrativa%20de,pertencente%20ao%20munic%C3%ADpio%20de%20Nobres>. Acesso em: 12 de dez. de 2021.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. GUIMARÃES, Paula Cristina David. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 14, n. 2 (35), p. 215-242, maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38885/pdf_23. Acesso em: 31 de ago. de 2021.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **ESTUDOS AVANÇADOS** 17 (49), 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/vrRrrTKm57vsYZvqDVpsgbx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de ago. de 2021.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 641-661, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qfNQJ3GxNDJTWg5kbXZw8Rs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de nov. de 2021.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro et al. **Metodologia Científica: teoria e aplicação na educação a distância**. 83 p.: 20 cm. 1 Livro digital Petrolina - PE, 2019. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/dacc/noticias/livro-univasf/metodologia-cientifica-teoria-e-aplicacao-na-educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 16 de out. de 2021.

CASUAIS, Ideias. **Um gênio numa entrevista de emprego – o jogo da imitação**. YouTube, 16 de jan. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dVe0ARkkFp8>. Acesso em: 18 de dez. de 2021.

CEMAIS. **Formulário para encaminhamentos CEMAIS 2018**. 5 de março de 2018. Disponível em: <https://cemaiss.wordpress.com/>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

CHACON, M. C. M; PAULINO, C. E. Relexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v.24, n.40, maio/ ago, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127402003>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

CHAVES, Juliana de Resende Costa. O desenvolvimento de altas habilidades/superdotação no meio escolar. **Caderno Intersaberes**, v. 10, n. 29, p. 80-95, 2021. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiN7568idb7AhUIqZUCHRnFBhcQFnoECBgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.cadernosuninter.com%2Findex.php%2Fintersaberes%2Farticle%2Fview%2F2008%2F1614&usg=AOvVaw3_yG39Rjf46iJvEsLOiL5C. Acesso em: 16 de jan. de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Cadernos de Indicadores Capes do Programa Pós 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-trienal-2013/cadernos-de-indicadores>. Acesso em: 29 de ago. de 2021.

CORREA, Aruna Noal; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 53-62, set. 2008. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed20/revista20_artigo5.pdf. Acesso em: 12 de jan. de 2022.

COSTA, Célia Souza da; CUSTÓDIO, Edivaldo Serrão. BUENO, Edina Dayane de Lara. Inclusão escolar: oficinas de intervenção como uma possibilidade para a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação. **REVASF**, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 9, n.18, p. 153-171, abril, 2019 ISSN: 2177-8183. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/447>. Acesso em: 08 de jun. de 2021.

CUNHA, Junior; NYAMIEN, Francy Rodrigues da Guia. **Oficinas pedagógicas para uma educação inclusiva**. E-book - Toledo, Pr: Instituto Quero Saber. 2020. Disponível em: <https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/116/5/Oficinas%20Pedag%C3%B3gicas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 14 de jan. de 2022.

CURTO, João Paulo; MIRANDA, Branca. Oficinas de formação de professores. Uma estratégia formativa para a introdução de ferramentas tecnológicas no ensino da geografia. **Revista EDaPECI**, 14 (1 -jan./abr. 2014), 77-97. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3443>. Acesso em: 15 de fev. de 2022.

CRIATIVO, Cantos. **Como tocar um instrumento musical beneficia seu cérebro – Anita Collins**. YouTube, 1 de nov. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V29UhFwMJik>. Acesso em: 20 de dez. de 2021.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, 45, e187853-e187853. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853>. Acesso em: 16 de out. de 2021.

DESTRI, Eugenio Ernesto. **A história de Sorriso em fotografias**. Eugenio Ernesto Destri e Vera Lúcia Destri. Sorriso-MT: Print, 2019.

DUBLAGEM, Fã. **O milagre de Anne Sullivan – dublagem Herbert Richers**. YouTube, 26 de set. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=icsIFDLBM0s>. Acesso em: 18 de dez. de 2021.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 118-1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198/pdf>. Acesso em: 8 de jan. de 2022.

FUHR, Ingrid Lilian; XIMENES, Penélope. Dotação: o que a teoria histórico-cultural tem a dizer. **Teoria e prática da educação**, v. 22, n. 1, p. 50-63, 2019. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/47429/pdf_1. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

GARDNER, Howard. **Múltiplas Inteligências: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de fev. de 2022.

GOIÁS, NAAHS. **Mentes Superdotadas: Documentário sobre Altas Habilidades/Superdotação**. YouTube, 23 de ago. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4lk6365D-A>. Acesso em: 17 de dez. de 2021.

GONÇALVES, Rithiele; MELLO, Elena Maria Billig; MELLO-CARPES, Pâmela Billig. Oficina "Circuito Sensorial" como metodologia utilizada na formação continuada de professores de ciências. **Revista Ciência em Extensão**, v. 12, n. 1, p. 6-13, 2016. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK Ewj698eVINb7AhU4IbkGHVlrB78QFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Ffojs.unesp.br%2Findex.php%2Frevista_proex%2Farticle%2Fdownload%2F1108%2F1183&usg=AOvVaw0yr RiZUqeKSMWflRmT8SM-. Acesso em: 11 de jan. de 2022.

GUIMARÃES, Lúcie Nara. **Teoria das inteligências Múltiplas de Howard Gardner – Espaço aberto ciência e tecnologia**. YouTube, 31 de ago. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sfEUsLQNBfk>. Acesso em: 18 de dez. de 2021.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=sorriso+mt>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=sorriso+mt>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=sorriso+mt>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação básica – **IDEB – resultados e metas**. 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/1045-sorriso/ideb>. Acesso em: 7 de jun. de 2021.

INEP, Censo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Nacional da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, p. 860, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 21 de nov. de 2021.

KLAZURA, Marcos Antonio; FOGAÇA, Vitor Hugo Bueno. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa (Person with disabilities between the biomedical model and the biopsychosocial model: conceptions in dispute). **Emancipação**, v. 21, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13408/209209214023>. Acesso em: 5 de fev. de 2022.

LASAKOSWITSCK, Ronaldo; CUSTODIO, Stéphanie Vilela Ferreira; DE ALMEIDA ROSA, Thaís. Trilhas formativas e formação continuada de professores: Oficinas para inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. **Dialogia**, n. 40, p. 21722, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21722/9562>. Acesso em: 7 de fev. 2022.

DE MARCO, Mario Alfredo. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, p. 60-72, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/63Ck5wPNn4gxyN39SZfCZsv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de jan. de 2022.

MALDITO, Espírito Santo de Deus. **Lobo Wall Street-venda ações tostão**. YouTube, 28 de dez. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6mCOdHWw0qw>. Acesso em: 15 de dez. de 2021.

MARTINS, Bárbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Marques Maria. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 561-568, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cp75h39CSBgS3SNbCHqBTFj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

MATO GROSSO. **Início - História de Sorriso**. 11 de Maio de 2019. Disponível em: <http://www.diariodoestadomt.com.br/noticias/inicio-hist-riadesorriso/550432>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MATOS, Carlos Artur. **Inteligências Múltiplas**. Cola da Web. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/pedagogia/inteligencias-multiplas>. Acesso em: 5 de out. de 2022.

MENDES, Instituto Rodrigo. **Estratégias Pedagógicas**. Licença Creative Commons BY-NC-ND 2.5. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/como-transformar-escola-redes-ensino/estrategias-pedagogicas/>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve história da educação especial no Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjNvtaMutb7AhU0rpUCHavCBAUQFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.udea.edu.co%2Findex.php%2Frevistaeyp%2Farticle%2Fdownload%2F9842%2F9041%2F&usg=AOvVaw2CL3aPLD1bSd9RSGAo6Q2y>. Acesso em: 12 de jun. de 2021.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; RODRIGUES, PIAZENTIN, Olga Maria Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar em Revista**, p. 22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pXpvkKqhvSDhJpnrMCBFhdc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

NAKANO, Tatiana de Cássia et al. Bateria para avaliação das Altas Habilidades/Superdotação: análise dos itens via teoria de resposta ao item. **Estudos de Psicologia**. Campinas. 32(4). 729-741. outubro - dezembro 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/gRtQ5HYywCdRyCfyhqCYpZj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de ago. de 2021.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães et al. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei , v. 12, n. 2, p. 466-485, ago. 2017 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 de set. de 2022.

NOGUEIRA, Sonia Regina Alves et al. Freire, Renzulli e as oficinas interativas para alunos superdotados. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32923>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 177-183, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6bpF7DLD49KGjW436KMfjqM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de fev. de 2022.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Manual de Identificação de altas habilidades/superdotação** / Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, Soraia Napoleão Freitas. – Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PESSOA, Wilk. **Cena do filme 21 quebrando a banca**. YouTube, 14 de jun. de 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6kYbt4LyLA>. Acesso em: 14 de dez. de 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4611>. Acesso em: 10 de jan. de 2022.

PINHEIRO, Leandro da Nóbrega. **A (in)visibilidade dos estudantes alto-habilidosos e a produção do fracasso escolar: faces da escola capitalista e seus impactos na educação brasileira**. Tese de doutorado, Escola de comunicação, educação e humanidades da universidade metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1789/2/Leandro%20da%20Nobrega%20Pinheiro1.pdf>. Acesso em: 17 de jan. de 2022.

PSICANÁLISE, Janela da alma. **Psicoterapia: Animação mostra a relação psicólogo e paciente**. YouTube, 1 de out. de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jpH0RfWGTZQ>. Acesso em: 20 de dez. de 2021.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner**. 2018. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55916/R%20-%20T%20-%20FERNANDA%20HELLEN%20RIBEIRO%20PISKE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 de jul. de 2021.

PSÍQUICOS, Minutos. **Conheça os setores do cérebro**. YouTube, 27 de jan. de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bQvYZ0TkHjk&list=PLz9YPnVwCgDnnOkDRwaG84_p37G6WLPeI&index=6. Acesso em: 15 de dez. de 2021.

PSÍQUICOS, Minutos. **O que é um neurônio**. YouTube, 12 de ago. de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XsLNJSshq34&list=PLz9YPnVwCgDnnOkDRwaG84_p37G6WLPeI&index=3. Acesso em: 15 de dez. de 2021.

PSÍQUICOS, Minutos. **O que são neurotransmissores?** YouTube, 18 de mai. de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FD8Qaw1TS-k&list=PLz9YPnVwCgDnnOkDRwaG84_p37G6WLPeI&index=23. Acesso em: 18 de dez. de 2021.

PSÍQUICOS, Minutos. **Neuroplasticidade cerebral: o que é e o que não é**. YouTube, 23 de mai. de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h1rkL_1V4E4&list=PLz9YPnVwCgDnnOkDRwaG84_p37G6WLPeI&index=37. Acesso em: 17 de dez. de 2021.

PSÍQUICOS, Minutos. **O que é a linguagem e como a adquirimos?** YouTube, 9 de ago. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VdCDWX82bM8>. Acesso em: 16 de dez. 2021.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista brasileira de educação especial**, v. 15, p. 3-14, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MxGgfmVy9G6tbLsdTY3JgFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 de jan. de 2022.

PORTFÓLIO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/portfolio/>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

PRECOCE. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/precoce/>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico recurso eletrônico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 119 a 125 do livro. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM CAMINHO AINDA EM CONSTRUÇÃO. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11080. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 10 jun. 2021.

REMOGPS. **Deficientes e especiais...somos todos**. YouTube, 11 de mar. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aww32PsnHQI>. Acesso em: 18 de dez. de 2021.

RENZULLI, Joseph 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. **Altas Habilidades Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 8 de set. de 2022.

RENZULLI, Joseph S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, p. 539-562, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

REMOTO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/remoto/>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

RODRIGUES, Neuza Carina Monteiro. **Pais de crianças Sobredotadas: Representações e dimensões parentais**. 2010. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Portugal, Lisboa, 2010. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2657/1/ulfp037500_tm.pdf. Acesso em: 19 de jan. de 2022.

RONDINI, Carina Alexandra. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/246>. Acesso em: 11 de dez. de 2021.

ROMANZOTI, Natasha. **Os 9 tipos de inteligência**. Hypescience. 27 abr. 2016. Disponível em: <https://hypescience.com/os-9-tipos-de-inteligencia-que-todos-temos/>. Acesso em: 15 de set. de 2022.

ROSA, Alan. **Autoconhecimento**. YouTube, 23 de out. de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gXppTCZlBpk>. Acesso em: 18 de dez. de 2021.

SALLUM, Isabella. **Compreendendo as altas habilidades/superdotação: definindo inteligência parte 1**. Londrina Paraná, Sapiens Instituto de Psicologia. 2021. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/87761460/compreendendo-as-altas-habilidade-e-superdotacao>. Acesso em: 26 de jul. de 2021.

SANTIAGO, Santiago Lemos. **Vídeo inteligências Múltiplas Chico Bento**. YouTube, 9 de fev. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hGulaXfJv7Q>. Acesso em: 16 de dez. de 2021.

SANTOS, Ricardo Barbosa. XAVIER, Roberta Sarmento Barbosa. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO À CRIANÇA PRECOCE (3 A 6 ANOS E 11 MESES DE IDADE). VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. **Anais**. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960x. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-003.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

SANTOS, Karla Vanessa Gomes dos. **Práticas Pedagógicas das Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo teoria de Joseph Renzulli**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39980>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de jul. de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Paulino Rocha e. **Inteligência Espacial**. YouTube, 3 de nov. de 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MTBx1jJnM9Q>. Acesso em: 19 de dez. de 2021.

SILVA, Caio. **Gênio Indomável**. YouTube, 8 de set. de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KJwrxIRh6U>. Acesso em: 18 de dez. de 2021.

SILVEIRA-MAIA, Mônica. Práticas em Educação Especial à Luz do Modelo Biopsicossocial: O Uso da CI F-CJ como Referencial na Elaboração dos Programas Educativos

Individuais. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**, 2010. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12417/1/CON_FerreiraManuela_2010.pdf. Acesso em: 9 de jun. de 2022.

SORRISO. **Histórico**. 2021. Disponível em: <https://sorriso.mt.leg.br/pages/historico>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

SORRISO. **Educação Especial**. 2021. Disponível em: <https://site.sorriso.mt.gov.br/servico/108/educacao-especial>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

SORRISO. **DECRETO MUNICIPAL Nº 162, DE 21/11/2018**. Disponível em: <https://sorriso.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=4430&cdDiploma=201800162>. Acesso em: 11 de jun. de 2021.

SORRISO. **Documento Curricular Municipal - DCM/Sorriso**. 2021 Disponível em: <https://site.sorriso.mt.gov.br/servico/106/documento-curricular-municipal-dcmsorriso>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

THE WORLD BANK. **Indicadores de Desenvolvimento Mundial**. 2021. Disponível em: <https://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/>. Acesso em: 9 de jun. de 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Josiane Pereira. MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de Professores Para a educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.765-780, Out.-Dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/c43f46jfGfHc4TDwszkd6p/?lang=pt>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Smionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem** (1896-1934) Edição Ridendo Castigat Mores Versão para eBooks Brasil Fonte Digital www.jahr.org. Copyright: Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 19 de jul. de 2021.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 581–610, 2014. DOI: 10.5902/1984686X14281. Disponível

em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 21 de set. de 2022.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: InterSaberes, 2019.

APÊNDICE A – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO ANTES DA REALIZAÇÃO DAS OFÍCINAS: FORMAÇÃO E PRÁTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – DATA 15 de março de 2022

1 - Quantos anos de carreira na educação você tem? (unidades escolares que atuou, o tempo de Atendimento Educacional Especializado, caso tenha atuado ou esteja atuando, e/ou sala regular) Especifique sua formação (pedagogia, licenciatura, magistério)

2 - Você participa de formações continuadas?

3- Você tem acesso a formações na escola em que trabalha? Descreva como são estes processos formativos (em qual horário acontecem, se são individuais ou coletivas, quem conduz estes momentos, etc).

4 – Você considera que as formações que participa te auxiliam no trabalho educativo? Descreva como são estas formações, online/presencial/híbrida, dinâmica/teórica/mista, etc.

5- Neste tempo de docência você já teve em sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais? Discorra sobre como era o trabalho, se havia suporte do Atendimento Educacional Especializado, processos formativos, etc.

6- Ao se deparar com alunos que constituem público-alvo da Educação Especial, você se sente preparado (a) para dar o devido suporte e desenvolver suas atividades pedagógicas? Independente da resposta, descreva as razões de sua posição (se sim, se não ou talvez).

7- Em suas experiências educativas você já se deparou com estudantes que pareciam possuir um ritmo diferente de aprendizado, considerando aqueles que sejam mais acelerados e aqueles que possam ser mais lentos? Destas possíveis situações em algum caso o estudante observado passou por processo investigativo sobre alguma necessidade especial de aprendizado? Descreva como ocorreu.

8– A quem se destina a Educação Especial em sua opinião? Você pode descrever qual é o público-alvo da Educação Especial?

9 – Descreva o que você entende por Altas Habilidades/Superdotação:

10 – Você acha que pessoas com Altas Habilidades/Superdotação são frequentemente encontradas na sala de aula? Descreva se você já se deparou com situações de alunos que apresentassem habilidades acima da média ou incomuns:

- 11– Em sua opinião o que torna um aluno(a) Superdotado ou com Alta Habilidade?
- 12 – Descreva o que você compreende por inteligência (o que é) em seu ponto de vista.
- 13 – Você considera que é possível identificar alunos com Altas Habilidades ou Superdotação em sala de aula? Descreva a respeito.
- 14 – Com relação à inteligência, você considera que exista mais de um tipo? Descreva os que você acredita existirem:
- 15 – Conhece alguma referência (formulários, teorias, fichas) que se direcione para identificar as Altas habilidades/Superdotação?
- 16 – Poderia citar algum autor que estudou recentemente que pontuou ou referiu a educação inclusiva e educação especial? (se sim mencione quais)
- 17 – Realizou algum curso direcionado para educação especial que se vinculasse as Altas Habilidades/Superdotação?
- 18 – Poderia descrever qual seria o papel do professor de sala regular na composição das ações pedagógicas dos professores na educação inclusiva e Educação Especial?
- 19 – Sob seu olhar, como avalia o atual estágio ou situação da oferta da educação inclusiva e educação especial em seu espaço de trabalho?
- 20 – Com relação a sua experiência, quais são as prioridades do trabalho do professor especialista no atendimento educacional especializado, considerando a diversidade dos alunos, as necessidades de planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas?
- 21 – Você considera possível desenvolver atividades avaliativas de identificação de forma diferenciada em sala de aula? Descreva situações que considera possíveis.
- 22 – Você acredita que a aprendizagem dos alunos em sala acontece de que forma? (homogênea, heterogênea, cada um em um tempo, grupos que apresentam mesmo ritmo, etc) Descreva.
- 23 – Sob sua perspectiva, existem habilidades mais importantes que outras dentro de sala? Explique suas motivações.
- 24 – Em sua caminhada pedagógica você já se deparou com situações em que não sabia como agir? (descreva as situações e em que período aconteceu ou se continua a acontecer)

25 - Em situações delicadas de sala de aula (conflitos, dificuldades) com a aprendizagem dos alunos, você considera que tem todo apoio pedagógico necessário através dos materiais pedagógicos do professor e outros recursos disponibilizados na escola? Descreva como costuma agir e os materiais que tem ou sente que deveria ter nestas ações pedagógicas complicadas.

26 – Em sua opinião o processo avaliativo feito em sala consegue contemplar as dificuldades e potencialidades dos alunos? Descreva como ocorre esse processo avaliativo e o que é possível identificar através dele.

27– O que você espera que seja proporcionado por este processo formativo que se dará através de oficinas? Descreva suas expectativas:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES SOBRE A ATIVIDADE COMPLEMENTAR DO 1º DIA, 21 de março de 2022

Com base no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

1. Você tinha conhecimento sobre esta política?
2. Sobre os alunos público-alvo da Educação Especial, assinale a alternativa correta:
 - a) Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
 - b) Alunos sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
 - c) Alunos com deficiência, transtornos estruturais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
 - d) Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta dotação
3. Descreva sobre o Atendimento Educacional Especializado, se você já teve alunos que foram participantes deste atendimento, ou se você já trabalhou ou trabalha na sala de AEE e quais são as suas impressões a respeito deste atendimento.
4. Você considera que as políticas existentes são suficientes e bem elaboradas para sua efetivação?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTÕES SOBRE A ATIVIDADE
COMPLEMENTAR DO 2º DIA, 22 de março de 2022**

Com base nas múltiplas inteligências de Howard Gardner:

1. Escreva suas percepções sobre o vídeo compartilhado, o que te chamou mais atenção e o que você compreendeu de tudo que foi dito.
2. Você conhecia esta teoria?

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE QUESTÕES SOBRE A ATIVIDADE
COMPLEMENTAR DO 3º DIA, 07 de abril de 2022**

1. O que você considera sobre a avaliação e a criatividade?
2. O que é superdotação para Renzulli?
3. Escreva suas perspectivas sobre a teoria apresentada.

**APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES SOBRE A ATIVIDADE
COMPLEMENTAR DO 4º DIA, 08 de abril de 2022**

1. Apresente suas perspectivas sobre os materiais de leitura enviados:
 - a) <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12679:a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadesuperdotacao>
 - b) <http://drb-m.org/Arnulpho/Ed.Inclusiva/altashab2.pdf#page=41>
 - c) <http://drb-m.org/Arnulpho/Ed.Inclusiva/altashab2.pdf#page=53>
 - d) <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZX33H8WzJCzmTstRz7gPbbJ/abstract/?lang=pt>
 - e) <https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/abstract/?lang=pt>
2. Deixe aqui suas considerações quanto à esta formação, escreva o que desejar:

APÊNDICE F - SEGUNDO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO DEPOIS DA REALIZAÇÃO DAS OFICINAS: FORMAÇÃO E PRÁTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – DATA 09 de agosto de 2022

- 1- Você considera que esta formação feita através de oficinas irá auxiliar no seu trabalho educativo? Descreva como:
- 2- Você considera que este processo formativo (dinâmico, de oficinas e com construção de materiais) é válido para sua realidade escolar? Em sua opinião deve ser realizado novamente com relação a outras temáticas necessárias?
- 3- A partir do que se concebeu neste processo formativo, você acredita ser possível identificar alunos que tenham propensão à Altas Habilidades ou à Superdotação em sala de aula regular?
- 4- A partir do que se debateu como conceito de inteligência, você acredita que os estudantes possuem habilidades diferentes entre si? Você acha possível trabalhá-las em sala de aula?
- 5- Você sabia que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação são públicos da educação especial? Você acredita que estes estudantes acabam por não receber a devida atenção?
- 6- Descreva o que você entende por Altas Habilidades/Superdotação:
- 7- Você acha que você já possuiu em sala de aula alunos com Altas Habilidades/Superdotação em sua turma?
- 8- Em sua opinião o que torna um aluno(a) Superdotado?
- 9- Descreva o que você compreende por inteligência:
- 10- Você considera que é possível identificar alunos com Altas Habilidades ou Superdotação em sala de aula? Descreva a respeito.
- 11- Com relação à inteligência, você considera que exista mais de um tipo? Descreva:
- 12- Você considera que esta formação alcançou os objetivos e expectativa? Quais suas sugestões para a continuidade das pesquisas na área?
- 13- Você recomendaria a outros colegas professores, que participassem deste mesmo processo formativo?
- 14- Deixe seu livre comentário do que gostaria de registrar sobre todo esse processo (pontos positivos e negativos).

**APÊNDICE G - CADERNO PEDAGÓGICO: ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

https://drive.google.com/drive/folders/1RH91ITYhGVuTS7xr8jbqbUa3uJnudoX5?usp=share_link

