



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

DANIELA MENDES VIEIRA ALVES

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO:
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, EXPERIÊNCIAS E
DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

**Orientadoras: Dra. Rejany dos Santos Dominick
Dra. Fernanda Serpa Cardoso**



NITERÓI

2024

DANIELA MENDES VIEIRA ALVES

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalho desenvolvido no Projeto de Extensão “Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade” e no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

**Orientadora: Dra. Rejany dos Santos Dominick
Dra. Fernanda Serpa Cardoso**

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV
Gerada com informações fornecidas pelo autor

A474a Alves, Daniela Mendes Vieira
Altas Habilidades ou Superdotação : narrativa
autobiográfica, experiências e desafios no processo de
inclusão e na formação docente / Daniela Mendes Vieira
Alves. - 2024.
136 f.: il.

Orientador: Rejany dos Santos Dominick.
Coorientador: Fernanda Serpa Cardoso.
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2024.

1. Narrativa Autobiográfica. 2. Altas Habilidades ou
Superdotação. 3. Inclusão. 4. Formação Docente. 5.
Produção intelectual. I. Dominick, Rejany dos Santos,
orientadora. II. Cardoso, Fernanda Serpa, coorientadora. III.
Universidade Federal Fluminense. Instituto de Biologia. IV.
Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

DANIELA MENDES VIEIRA ALVES

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO:
narrativa autobiográfica, experiências e desafios
no processo de inclusão e na formação docente

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Banca Examinadora:

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE INSTITUTO DE BIOLOGIA - EGB MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO – CMPDI ÁREA DE ENSINO</p>	
397ª Ata de Defesa de Dissertação de Mestrado		
<p>Aos nove dias do mês de outubro de dois mil e vinte quatro, às quatorze horas, reuniu-se a Comissão Examinadora designada na forma regimental pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão, Modalidade Profissional (CMPDI) para julgar a dissertação orientada pela Dra. Rejany dos Santos Dominick do CMPDI/UFF, e co-orientada pela Dra. Fernanda Serpa Cardoso do CMPDI/UFF, apresentada pela aluna DANIELA MENDES VIEIRA ALVES sob o Título <u>“ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: narrativa autobiográfica, experiências e desafios no processo de inclusão e na formação docente”</u>, requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão. A defesa foi remota. O(A) candidato(a) teve a oportunidade de expor o trabalho. Em seguida, foi arguido(a) pelos membros da Banca, que, após deliberação, decidiu pela:</p>		
<p><input checked="" type="checkbox"/> Aprovação com entrega do documento corrigido no prazo máximo de 50 dias <input type="checkbox"/> Aprovação com restrições condicionada ao atendimento das exigências e sugestões da banca (vide anexo) com entrega do documento corrigido no prazo máximo de 30 dias. <input type="checkbox"/> Reprovação.</p>		
<p>Nos termos do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação desta Universidade, foi lavrada a presente ata, lida e julgada conforme vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.</p>		
<p>Banca Examinadora:</p>		
Dra. Rejany dos Santos Dominick: (Orientador(a) e Presidente da Banca) CPF: 818.963.447-04 (CMPDI-UFF)	 Documento assinado digitalmente REJANY DOS SANTOS DOMINICK Data: 09/10/2024 17:16:41-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br	_____
Dra. Fernanda Serpa Cardoso: (Co-Orientador(a)) CPF: 007.581.137-57 (CMPDI-UFF)	 Documento assinado digitalmente FERNANDA SERPA CARDOSO Data: 10/10/2024 09:00:17-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br	_____
Dra. Alice Akemi Yamasaki: (Membro Titular Interno(a) e revisor(a)) CPF: 125.015.808-77 (CMPDI-UFF)	 Documento assinado digitalmente Alice Akemi Yamasaki Data: 11/10/2024 07:10:49-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br	_____
Dra. Viviane de Oliveira Freitas Lione: (Membro Titular Interno(a)) CPF: 076.387.417-57 (CMPDI-UFF)	 Documento assinado digitalmente VIVIANE DE OLIVEIRA FREITAS LIONE Data: 13/10/2024 10:09:07-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br	_____
Dra. Adriana Campani: (Membro Titular Externo(a)) CPF: 653.606.050-49 (UVA)	 Documento assinado digitalmente ADRIANA CAMPANI Data: 11/10/2024 07:29:59-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br	_____
Dr. Felipe Rodrigues Martins: (Membro Suplente Externo)) CPF: 071.385.277-13 (ISERJ)	 Documento assinado digitalmente FELIPE RODRIGUES MARTINS Data: 14/10/2024 09:56:22-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br	_____
Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz: (Membro Suplente Interno)) CPF: 007.532.167-01 (CMPDI-INES)	 Documento assinado digitalmente OSILENE MARIA DE SA E SILVA DA CRUZ Data: 14/10/2024 16:22:48-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br	_____

A Deus, pois sem Ele não seria possível.
À minha mãe Sandra e à minha filha
Isabella, por todo apoio e motivação
durante esse estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir realizar este trabalho, pois sem Ele nada posso fazer e, em todo tempo, Ele me mostra que Seus sonhos para mim são maiores que os meus.

Agradeço à minha mãe, Sandra, por sonhar em me ver voando cada vez mais alto, por me ensinar o valor da educação, por acreditar em mim mesmo quando eu não acreditei, por segurar minhas mãos nos momentos mais difíceis, por me apoiar até aqui e me ensinar a ser forte como ela. Agradeço por todas as vezes que me levou à escola, me acordou de manhã cedo para estudar, fez seus doces e salgados para eu vender e me manter na universidade.

Agradeço à minha filha, Isabella, pois me impulsionou a pesquisar e, assim, poder compreendê-la. Você mudou toda minha vida, ser sua mãe me permitiu entender minha real missão na educação e da minha existência.

Agradeço ao meu pai, Almir, que me permitiu entender a importância de estudar em uma Instituição Federal, não mediu esforços para que um dia eu estudasse no Colégio Pedro II e escrevesse minha história.

Agradeço à minha orientadora, Rejany Dominick, por me direcionar nessa trajetória e me possibilitar pesquisar sobre altas habilidades.

Agradeço à minha coorientadora, Fernanda Serpa, por me embasar teoricamente, me fazer desbravar o mundo da superdotação e me motivar a continuar caminhando.

Agradeço à professora Alice Yamasaki que com sua doçura e ternura me acolheu nessa caminhada.

Agradeço à Aline França por me motivar a estudar sobre altas habilidades, à minha chefe, Renata Vogas, por me permitir integrar o Programa de Altas Habilidades na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e, assim, poder replicar a minha pesquisa.

Agradeço a todos os amigos que me apoiaram, oraram por mim, me incentivaram nessa jornada e me acolheram nos momentos difíceis.

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas, siglas e símbolos	X
Lista de ilustrações (Figuras, Gráficos e Quadros).....	XI
Resumo	XIII
Abstract	XIV
1. Introdução	1
1.1 Percurso para expor um problema.....	2
1.2 Inclusão no Ambiente Escolar	6
1.2.1 Altas Habilidades ou Superdotação e o Ambiente Escolar.....	8
1.2.2 Mitos em torno das AHSD	14
1.3 Legislação Sobre a Inclusão Educacional e as Altas Habilidades ou Superdotação ...	16
1.4 A Superdotação na Percepção de Renzulli	19
1.5 Gardner e as Inteligências Múltiplas	22
1.6 A Docência e a Inclusão de Alunos com Altas Habilidades	23
1.7 Formação Continuada Para Professores.....	27
1.8 Narrativas Docentes e a Formação de Professores	26
2. Objetivos	29
2.1 Objetivo geral	29
2.2 Objetivos específicos	29
3. Material e Métodos	30
3.1 Elaboração de uma enquete sobre a concepção de inclusão que alguns professores possuem	33
3.2 Aplicação da enquete sobre a concepção de inclusão para professores de escolas municipais de Duque de Caxias-RJ	34
3.3 Elaboração do relato autobiográfico	34
3.4 Organização do curso de formação continuada na plataforma Moodle do CEAD/UFF	35
3.5 Execução do curso online	37
4. Resultados e Discussão	39

4.1	Elaboração de uma enquete sobre a concepção de inclusão de alguns professores.....	39
4.2	Aplicação da enquete sobre a concepção de inclusão para professores de algumas escolas municipais de Duque de Caxias-RJ	41
4.3	Uma narrativa autobiográfica sobre a Inclusão, as AHSD e a formação de professores	49
4.4	Construindo e planejando a formação continuada com Rodas de Conversa.....	52
4.5	Construindo as Rodas de Conversa para acolher as narrativas docentes	53
4.5.1	As Rodas de Conversas e os Relatos dos Professores	56
4.5.2	Primeira Roda de Conversa: Sensibilização	56
4.5.3	Segunda Roda de Conversa	66
4.5.4	Terceira Roda de Conversa	74
4.5.5	Quarta Roda de Conversa.....	86
4.5.6	Quinta Roda de Conversa.....	91
4.6	O Produto	95
5.	Considerações Finais	97
5.1	Conclusão	97
5.2	Perspectivas	98
6.	Referências Bibliográficas	100
7.	Apêndices e Anexos	105
7.1	Apêndices	105
7.1.1	Disciplinas Cursadas	105
7.1.2	Autorização do Projeto de Extensão	106
7.1.3	Cartas de Apresentação	107
7.2	Anexos	111
7.2.1	Carta Convite	111
7.2.2	Enquete do Projeto de Extensão “Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e diversidade”.....	113
7.2.3	Gráficos das respostas da enquete do Projeto de Extensão “Inovações	

pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e diversidade”	118
7.2.4 TCLE para participantes maiores de 18 anos	121

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AHSD	Altas Habilidades ou Superdotação
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CEAD	Coordenação de Educação à Distância
DAIE	Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional
DPFPF	Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
CMPDI	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCD	Pessoa com Deficiência
QI	Quociente Intelectual
RJ	Rio de Janeiro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno de Oposição Desafiante
UE	Unidade Escolar
UFF	Universidade Federal Fluminense

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os Três Anéis de Renzulli.....	11
Figura 2: Modelo de enriquecimento	21
Figura 3: Card de Divulgação das Rodas de Conversa/ CEAD UFF	35
Figura 4: Logo das Rodas de Conversa	36
Figura 5: Primeira Roda de Conversa - CEAD/UFF	57
Figura 6: Mitos e Crenças sobre Altas Habilidades ou Superdotação CEAD/ UFF.....	66
Figura 7: Sobre a identificação do estudante CEAD/UFF.....	75
Figura 8: Inteligências Múltiplas - CEAD/UFF	86
Figura 9: 5ª Roda de Conversa: Vulnerabilidade Social/ CEAD-UFF	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Você deseja declarar seu sexo	42
Gráfico 2: Você deseja declarar sua cor ou raça	43
Gráfico 3: Há quanto tempo você leciona	44
Gráfico 4: Qual a sua formação inicial para a docência.....	45
Gráfico 5: Quais as suas outras formações na área da educação	45
Gráfico 6:Contato com a temática da inclusão no processo de formação.....	46
Gráfico 7:Falta de conhecimentos sobre inclusão no ambiente escolar	47
Gráfico 8: Ações pedagógicas	47
Gráfico 9: Inclusão em educação	48
Gráfico 10: Necessidade de discussão sobre inclusão em educação	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perguntas da Enquete	40
Quadro 2: Resumo da Ementa do Curso em Formato de Roda de Conversa	53
Quadro 3: Nova Ementa.....	96

RESUMO

Neste estudo abordamos os desafios da inclusão no ambiente escolar e da formação dos professores para o trabalho especializado com pessoas identificadas com altas habilidades ou superdotação. Teve como objetivo geral o de organizar um curso de formação continuada de professores, na modalidade à distância, com Rodas de Conversa que estimuladoras das reflexões e das narrativas dos professores sobre a inclusão de estudantes com comportamento superdotado no ambiente escolar. Tomando a narrativa dos docentes participantes do curso e a narrativa autobiográfica da autora como caminho condutor das reflexões sobre a realidade nas escolas e sobre a necessidade de formação de professores para o trabalho com esse grupo de estudantes, dialogou-se com os seguintes autores para elaborar nossas reflexões e análises: Joseph Renzulli, Howard Gardner, Suzana Pérez, Inês Bragança, Belmira Bueno e António Nóvoa. Trata-se de uma pesquisa que percorreu, prioritariamente, os caminhos propostos pelas metodologias qualitativas e participativas em ciências sociais e humanas, mas que também realizou levantamento preliminar de aspecto quantitativo, para orientar nossas escolhas com relação ao formato e ao conteúdo do produto desenvolvido. Foram analisados os dados coletados e as experiências das diferentes fases do projeto e observou-se que o curso de formação continuada, mesmo sendo on-line, incitou uma comunicação mais próxima e um acolhimento dos profissionais participantes que compartilharam seus medos, inseguranças e desafios do dia a dia em sala de aula devido ao fato de ter sido organizado por meio de rodas de conversa. A pesquisadora também aprendeu muito no processo e compreende que formar é também formar-se.

Palavras-chaves: Narrativa Autobiográfica. Altas Habilidades ou Superdotação. Experiências. Inclusão. Formação docente.

ABSTRACT

This study addressed the challenges of inclusion in the school environment and the training of teachers for specialized work with identified individuals with high abilities or giftedness. The general objective was to organize a continuing education course for teachers, in a distance learning format, with Discussion Circles that Foster reflection and narratives of teachers about the inclusion of students with gifted behavior in the school environment. Using the narratives of the course participant and the autobiographical narrative of the author as a guiding path for reflection on the reality in schools and the need for teacher training to work with this group of students, this study engaged in dialogue with the following authors to develop our reflections and analyses: Joseph Renzulli, Howard Gardner, Suzana Pérez, Inês Bragança, Belmira Bueno, and António Nóvoa. This research primarily followed the paths proposed by qualitative and participatory methodologies in social and human sciences, but also conducted a preliminary quantitative survey to guide our choices regarding the format and content of the developed product. The collected data and experiences from the different phases of the project were analyzed, and it was observed that the continuing education course, even being online, fostered closer communication and support among the participating professionals who shared their fears, insecurities, and daily challenges in the classroom due to the organization through discussion circles. The researcher also learned a lot in the process and understood that to educate is also to educate one self.

Keywords: Autobiographical Narrative, High Abilities or Giftedness, Experiences, Inclusion, Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo tratamos dos desafios da inclusão no ambiente escolar e da formação dos professores para o trabalho especializado com pessoas identificadas com altas habilidades ou superdotação. Parto de minha experiência pessoal expressada aqui por meio de uma narrativa autobiográfica e faço o entrelaçamento desta com as narrativas de outros professores e com os estudos já realizados por Joseph Renzulli e Howard Gardner.

O objetivo geral desta dissertação de mestrado profissional em diversidade e inclusão é realizar estudos visando a oferta de curso online sobre os desafios da inclusão na educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Para atingir tal objetivo foi percorrido um caminho de reflexão e de diálogos que aqui serão apresentados nos tópicos a seguir. Diálogo com autores e conceitos que possibilitam a reflexão sobre AHSD, com o foco na inclusão escolar (Percurso para expor um problema, Inclusão no Ambiente Escolar, Mitos em torno das AHSD, Legislação sobre a Inclusão Educacional e as Altas Habilidades ou Superdotação, A Superdotação na Percepção de Renzulli, Gardner e as Inteligências Múltiplas, A Docência e a Inclusão de Alunos com Altas Habilidades, Narrativas Docentes e a Formação de Professores).

De acordo com o proposto pelo CMPDI, apresento os objetivos deste estudo e os caminhos percorridos para atingi-los.

Entre os resultados alcançados, trato da inclusão de estudantes com AHSD e da inclusão na educação em um curso de formação continuada para professores do Município de Duque de Caxias. Para finalizar, apresento as análises, conclusão e perspectivas.

Portanto, primeiro, os professores das escolas do Município de Duque de Caxias selecionadas em minha pesquisa participam de uma enquete no Google Forms elaborada pelo grupo de pesquisa de extensão; em seguida, utilizo o método das Rodas de Conversas com os professores, a fim de criar espaços de aproximação, de escuta e trocas de experiências. Durante o curso de formação continuada, são apresentados artigos sobre o tema AHSD, entre os anos de 2000 e 2023, que contribuem para a reflexão, vídeos que têm relação com o tema e, o

relato autobiográfico para a sensibilização do grupo. O material se encontra disponível na plataforma Moodle, no CEAD UFF, como parte da formação continuada híbrida.

1.1 Percurso para expor um problema

O que compreendemos por inclusão, por inclusão na educação e no ambiente escolar? Quando tratamos de inclusão, muitas vezes, nos remetemos apenas às pessoas com alguma deficiência, porém, é necessário ampliar o olhar sobre o assunto. A inclusão no ambiente escolar e a inclusão em educação são conceitos que visam eliminar barreiras físicas, pedagógicas e dos preconceitos para que todos sejam incluídos e tenham atendidos os seus direitos à aprendizagem, não sendo um benefício exclusivo da educação especial.

Ao nos remetermos à história, notamos quão excludentes têm sido as sociedades em diversas culturas e como isso reflete na educação. Quantos padrões foram criados para as escolas, professores e alunos para a normatização da sociedade? No sistema educacional, como é notório, havia até mesmo uma divisão entre a educação regular e a educação especial; hoje em dia, é necessário não só acolher os alunos em uma mesma escola, mas respeitar sobretudo a diversidade e as necessidades específicas. Será que os professores e a comunidade escolar estão preparados para acolher alunos que não se enquadrem no padrão dominante e que é esperado como adequado para a escola? Ao que parece, o primeiro passo para a inclusão é respeitar a diversidade. Independentemente da cor da pele, da etnia, da condição financeira, do gênero, da crença e dos limites e potencialidades físicas ou intelectuais. Sabemos que todos os cidadãos precisam ser respeitados e terem seus direitos garantidos.

Apesar da legislação orientar em relação à inclusão, e das mudanças que ocorreram em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o conceito de inclusão carrega consigo, em sua concepção histórica, múltiplos significados que divergem e dialogam entre si (Aguiar e Queiroz, 2020).

A inclusão trata, sobretudo, dos direitos democráticos de todos os cidadãos, que devem estar assegurados para que exerçam sua cidadania em plenitude,

independente de serem negros, da sua religião ou cosmovisão de seus pais, de serem pessoas com deficiência (PCD), pobres, indígenas ou refugiados.

A inclusão na educação é para todos os estudantes, independente de sua cultura, história e vivências. Não basta matricular o aluno, é necessário que existam práticas e atividades que atendam a todos os educandos em suas necessidades. É fundamental valorizar cada aluno, priorizar suas necessidades e não apenas inseri-lo no ensino regular para cumprir as leis.

A inclusão em educação pretendida é aquela que valoriza qualquer diferença, que olha o aluno como ele é, que traz a cultura desse mesmo aluno para a sala de aula e, conseqüentemente, para o interior da escola, que estimula a criação de práticas em um agir comprometido com as maneiras de transpor o conteúdo e torná-lo crítico, reflexivo e criativo, que cria oportunidades de construir políticas de inclusão com novas formas de intervenção, garantindo a participação de todos. Não somente uma inclusão que segrega pessoas com necessidades especiais por chamar atenção para a deficiência, na tentativa de incluí-la no ensino dito “regular” (Mattos, 2012, p.218-219).

Segundo Mattos (2012), quando tratamos da exclusão, vemos várias formas de ruptura que ocorrem com o vínculo social, e precisamos pensar e dialogar com o conceito de inclusão. Vale ressaltar que a exclusão surgiu devido ao “estranhamento ocorrido entre as culturas, entre a diversidade que passou a ter acesso à escola, após a obrigatoriedade” (Mattos, 2012, p.221).

Para a autora supracitada, é essencial observar os educandos em suas singularidades, suas influências, seus valores, crenças, ideais, emoções envolvidas e, a afetividade é um caminho possível para a inclusão no ambiente escolar (Mattos, 2012).

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar (Mattos, 2012, p.226).

Percebo que a falta de informação sobre o assunto é comum na sociedade em geral. Entre os docentes e muitos profissionais da educação, alguns se surpreendem ou não se sentem preparados para acolher alunos com AHSD, por não saberem como lidar com estes, pois não se encaixam num padrão mediano.

Podemos desconfiar que estes profissionais não receberam a orientação adequada quanto a esse público.

No Brasil, a superdotação ainda é vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as ideias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular (Alencar, 2007b, p.15).

Ao tratar das experiências educacionais inclusivas, Rooth (2006), em uma publicação do MEC, destaca que as boas práticas de ensino "não excluem nenhum aluno e que buscam dar respostas às necessidades educacionais especiais, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele" (Rooth, 2006, p.9). Neste sentido, observo que é indubitável a necessidade de acolher todos os alunos, valorizar suas potencialidades e desenvolvê-las.

Pensar em inclusão é um movimento constante, precisa fazer parte de nós enquanto educadores e pessoas. Incluir faz parte da Educação Especial, mas não se encerra nela; perpassa todas as modalidades e áreas de conhecimento como a atual legislação brasileira tem exigido. A educação é direito de todos, deve ser para todos e a escola precisa ser acolhedora, ser um espaço de inclusão.

Entendo inclusão como um movimento de luta para que se garanta direitos, para que haja respeito e que todos possam viver em sociedade com direitos e deveres, como cidadãos. Pois, como está explicitado no Artigo 205 da Constituição Cidadã:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Para Santos (2008), quando se trata do ambiente escolar, é preciso ressignificar a escola para que esta seja inclusiva, e isso requer esforços de todos, mesmo diante das dificuldades. Afinal, a inclusão na educação é um direito, se aplica a qualquer indivíduo ou grupos de cidadãos que estejam vivendo processos excludentes.

No caso das AHSD, a inclusão educacional é um processo que se beneficia diretamente da definição de inteligência proposta por Gardner (1995). Segundo o autor, a inteligência envolve a capacidade de resolver problemas e criar produtos

culturais significativos dentro de um contexto específico. No ambiente escolar, essa perspectiva de inteligência implica que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, devem ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades e contribuir com suas próprias soluções e criações. A inclusão, portanto, não é apenas uma questão de acesso, mas também de valorização das diversas formas de inteligência e expressão cultural. Ao promover um ambiente inclusivo, a escola contribui para que cada aluno encontre e percorra seu próprio caminho para resolver problemas e criar produtos que refletem suas experiências e conhecimentos únicos, enriquecendo assim a comunidade escolar como um todo.

Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso (Gardner, 1995, p.21).

O processo de expor um problema está intrinsecamente ligado à necessidade de aprimoramento contínuo do conhecimento dos docentes. Para que a inclusão seja efetiva, é essencial que os professores compreendam plenamente o conceito de inclusão e reconheçam que é um direito de todos os estudantes não apenas estar matriculados em uma escola, mas também ter suas necessidades e especificidades atendidas. Deseja-se que com esse conhecimento, os docentes se sentirão mais encorajados a incluir todos os alunos, especialmente aqueles com comportamento superdotado.

Uma questão que tem gerado preocupação é a deficiência na formação de professores, seja ela inicial, continuada ou em serviço, para atender alunos com altas habilidades. Muitos docentes relatam não se sentirem preparados para lidar com esse público, influenciados por mitos que cercam as altas habilidades. A legislação vigente aponta a necessidade da formação específica para educadores que atuam com estudantes superdotados. Os docentes são preparados para incluir esses alunos em suas práticas? Eles se sentem prontos para trabalhar com esse grupo após a formação? E, na prática pedagógica, como se dá o ensino voltado para

alunos com altas habilidades? Diante dessas questões, fica evidente a urgência na formação de professores para ensinar alunos superdotados.

1.2 Inclusão no Ambiente Escolar

Quando pensamos em inclusão, é importante ressaltar que estamos nos referindo à participação igualitária de todos os cidadãos e do respeito às diferenças nos diversos espaços sociais. Estamos tratando do respeito às pessoas independente da “raça, etnia, idade, sexo, orientação sexual, deficiência física ou mental, idioma, religião, opinião política, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição” (Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Ao pensarmos na escola como um aparelho de Estado Moderno, podemos observar que ela foi projetada como um espaço para aqueles que eram considerados “aptos” a frequentá-la para posteriormente inserir-se nos processos de produção capitalista. Essa perspectiva excluiu da escolaridade mulheres, camponeses, pessoas com deficiência, dentre muitos outros, dependendo da época e do país. No Brasil, as primeiras escolas excluíram aquelas pessoas que não se enquadram nos padrões idealizados: homem, branco, livre, sem deficiência e proprietário. Desde a Constituição Cidadã, reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9394/96 e outras que a seguiram, precisamos pensar na escola como um espaço onde caibam todos, por inteiro, com suas singularidades e diversidades.

Como é de conhecimento geral, na década de 1990, em vários países, houve um aumento de políticas públicas para combater a exclusão e garantir a inclusão social e educacional de grupos historicamente marginalizados.

Em 1994, a Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, reafirma o compromisso com os princípios da Educação para Todos. Os delegados presentes naquela Convenção Internacional buscaram garantir que nos países signatários do acordo houvesse “o providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]” e re-

endossaram que houvesse Estrutura de Ação em Educação Especial para que todas as pessoas, especialmente aquelas com necessidades educativas especiais, tivessem o direito a matrículas em Classes Regulares e de frequentar escolas que ofereçam orientação inclusiva. Para os autores do documento, esse é o meio mais eficaz “de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”. As escolas que oferecem uma educação efetiva à maioria das crianças são as escolas inclusivas.

No Brasil, foi criado o sistema educacional inclusivo, no qual todas as crianças, jovens e adultos passaram a ter o direito de serem matriculados nas redes regulares de ensino e ao Atendimento Educacional Especializado, com espaço, currículo, material e métodos adaptados ao seu desenvolvimento social, afetivo, motor e cognitivo. O direito, já garantido na Constituição, foi regulamentado pela LDB, Lei 9394/96 e outras normas subsequentes.

Todavia, apesar dos avanços na legislação e normas governamentais ainda é possível perceber que muitos alunos e suas singularidades são invisibilizados e não recebem o acolhimento e atendimento adequados no processo educacional. Tal situação nos leva a refletir sobre quais estratégias, práticas pedagógicas, políticas cotidianas e públicas, recursos e transformações culturais são necessários para um melhor acolhimento de todos os estudantes na escola em uma perspectiva inclusiva e como a formação do docente implica neste processo de inclusão.

Para que haja a inclusão na educação é necessária uma mudança na cultura institucional, além das leis. A mudança na cultura de uma instituição só é possível se compreendermos que a responsabilidade é de todos que estão envolvidos com a comunidade escolar: professores, pais (família), alunos, técnicos e demais profissionais da educação (Santos, 2009).

No imaginário sobre o que é uma boa escola está presente um certo mito: é aquela com muitos conteúdos e com várias avaliações. Como se ainda estivéssemos nos primórdios da Modernidade, não levamos em conta os estudos que apontam os limites sobre quanto nosso cérebro retém de informações e que precisamos pensar em estímulos em diversas áreas do conhecimento para que as informações sejam processadas de modo interconectado e que façam sentido lógico, ampliando nossa capacidade humana de crítica e de criatividade. Não é a

quantidade de conteúdos que garante uma boa formação, pois hoje já temos um artefato que acumula informações e pode ser consultado por quase todas as pessoas escolarizadas: a internet. Para Santos (2009), a escola ressignificada deve admitir que é preciso romper com o conteudismo, a quantidade em detrimento da qualidade e oferecer uma formação para todos de forma que amplie a nossa capacidade humana de articular fatos, produzir análises, integrarmo-nos à inteligência coletiva de forma crítica e democrática. Necessitamos que a escola de hoje possibilite que todos os estudantes e docentes sejam contemplados com relação ao ritmo, às habilidades ou a cultura, religiosidade, sexo ou gênero, idade, dentre os múltiplos aspectos que estão previstos na Constituição Brasileira e na Legislação Complementar, inclusive as pessoas com AHSD.

1.2.1 Altas Habilidades ou Superdotação e o Ambiente Escolar

A Educação Especial tem como público-alvo: Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação. Segundo Drulis (2021, p. 52): “Mesmo com um expressivo aumento dos atendimentos oferecidos, ainda existem muitos alunos sem identificação e atendimento adequado, considerando que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 3% a 5% da população tem superdotação (Drulis, 2021, p.52).

Para Joseph Renzulli, quando as pessoas são avaliadas quanto à “liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente, chegando a abarcar uma porcentagem de 15 a 30% da população” (Virgolim, 2007, p.58).

No Brasil, muitos alunos com AHSD estão invisibilizados nas escolas e em outros espaços nos quais estão inseridos por falta de conhecimento sobre a identificação e atendimento.

Apesar da maioria das matrículas no ensino regular serem de meninas, elas são menos identificadas ao compararmos aos meninos. Isso se dá devido à sociedade patriarcal, ainda presente nos dias atuais, que valoriza mais o sexo masculino e exclui as mulheres (Reis; Gomes, 2011). Diferenciar o gênero dessas crianças com AHSD é fundamental, uma vez que os meninos são mais identificados

por seus professores. A escola por sua vez, precisa incluir, romper com comportamentos excludentes, discriminatórios e estereótipos que estão arraigados em nossa sociedade (Reis; Gomes, 2011).

Indubitavelmente, meninas e meninos, de diferentes classes sociais, estão invisibilizados nas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, logo excluídos e tolhidos de seus direitos devido ao fato dos educadores terem pouco conhecimento, seja por falta de informações ou devido aos mitos e estereótipos em torno do tema das altas habilidades ou superdotação e, ainda, pela crença de alguns de que esse público não necessita ser atendido, pois é capaz de aprender e se desenvolver sozinho.

O fato é que a instituição Escola no Brasil é excludente, não só para os estudantes com AHSD, mas para alunos negros, indígenas, pobres, que moram na zona rural, com Cosmovisão diferente da dominante, pessoas com deficiência e todos aqueles que não se apresentam dentro do que é considerado típico e “normal”. A escola brasileira segue um padrão de normatização e os professores são formados majoritariamente dentro desta concepção, que os conduz a ministrar aulas para educandos que estejam dentro dos chamados “padrões típicos”. Estes mesmos profissionais restritos a um padrão de ensino, apresentam, na prática, muita dificuldade em produzir um trabalho pedagógico que inclua a diversidade presente nas salas de aula.

De acordo com o filósofo Michel Foucault (2008), os padrões do que é normal e anormal mudam de acordo com o contexto, com a época e a cultura de cada povo. No entanto, a escola, a igreja, o estado e a família constituem instituições de poder capazes de padronizar o comportamento humano e classificar quem é ou não louco quem está dentro ou fora da norma.

A escola moderna foi concebida como um espaço de ensino para os que se adequam aos seus padrões e muitas escolas e professores de hoje ainda trazem em si essa forma antiquada de racionalidade. O padrão de normalidade, o déficit na formação dos professores (inicial e continuada), a falta de estrutura pedagógica e mesmo física têm contribuído para a exclusão no ambiente escolar.

No final dos anos 1960, a educação para superdotados começou a se desenvolver nos Estados Unidos, impulsionada pelo lançamento do Sputnik e pelo

influyente Relatório Marland de 1972. Este documento se tornou um ponto de referência para educadores e formuladores de políticas, ajudando a estabelecer diretrizes e objetivos. Com o crescimento do movimento, a comunidade educacional buscava de forma intensa criar uma identidade própria para a educação de superdotados, diferenciando-a da educação tradicional (Renzulli, 2004, p.92).

Ao tratarmos do aluno com altas habilidades ou superdotação das classes populares, quando o mesmo não é atendido em sua especificidade, pode apresentar um comportamento disfuncional e abandonar a escola por não se sentir adequado às exigências da instituição.

Crianças com AHSD apresentam dificuldades na escola, muitas vezes, relacionadas à sua autoimagem e ao seu comportamento. Parcela dessas crianças sentem-se "diferentes", em geral por se destacarem, pela diferença de vocabulário e pelo modo como se expressam, o que faz com que elas, normalmente, afastem-se dos colegas de turma e neguem suas habilidades, passando a desenvolver problemas comportamentais ou psicológicos, numa tentativa de se adaptarem melhor ao ambiente e às expectativas (Nogueira et al, 2021, p. 429).

Tanto as escolas quanto os professores devem implementar estratégias para melhor integrar e atender a diversidade dos discentes que hoje estão matriculados e frequentam as escolas, o que implica em organização, políticas educacionais e recursos adequados.

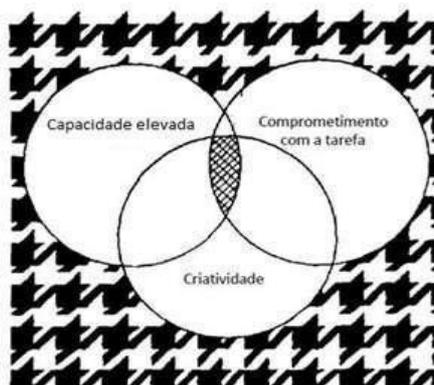
Se por um lado há falta de estrutura e formação, por outro há informações equivocadas que levam a construção de preconceitos e discriminações. Estereótipos do tipo “gênio”, “sabe tudo” ou mesmo “chato” perseguem as pessoas superdotadas, pois alguns comportamentos de uma pessoa com AHSD nem sempre são facilmente compreendidos por docentes, colegas e mesmo por pessoas próximas, como pais ou tutores.

Quando as pessoas superdotadas são identificadas como geniais, talentosas ou dotadas de um dom, esse determinismo pode também limitar o seu potencial.

Em muitas línguas, a palavra talento é sinônimo de presente, dom. Em hebraico, significa ser favorecido com: "... porque Deus favoreceu-me e eu tenho tudo" (Genesis). Na língua inglesa "gifted" quer dizer talentoso, e assim por diante. Esses conceitos, dissimuladamente deterministas, têm na realidade impedido que muitas pessoas possam atualizar seus potenciais e oferecer uma efetiva contribuição à sociedade (Landau, 1990, p.9).

Para Renzulli (1997) o comportamento superdotado é a intercessão de três conjuntos de traços que são: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; comprometimento com a tarefa e criatividade. Abaixo segue a adaptação da representação gráfica dos três anéis de Renzulli¹ (Figura 1).

Figura 1: Os Três Anéis de Renzulli



Fonte: Adaptação elaborada por Fernandese Rambo (2018, p.300).

De acordo com Pedro, Ogeda e Chacon (2017), o professor precisa ter incluído em sua formação conhecimentos teóricos e desenvolver estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças e particularidades de cada estudante, visando proporcionar a mediação social e da aprendizagem de conteúdos formais para a diversidade presente em sua sala de aula. Tais conhecimentos permitem minorar os erros de identificação e atendimento, especialmente das pessoas com AHSD, que podem ser extremamente prejudicadas por falta de compreensão de suas habilidades cognitivas e inabilidades em outros aspectos.

É importante ter recursos para identificar e acolher todos os alunos em sua diversidade. De acordo com o Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial (2008), com base nos estudos de Renzulli (1983), pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação apresentam habilidade considerada acima da média em alguma área do conhecimento, criatividade e compromisso com determinadas

¹Esta adaptação foi realizada a partir da elaboração dos “Três Anéis de Renzulli”, na obra RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The schoolwideenrichmentmodel. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

tarefas que são de seu interesse. No entanto, não há traços mais importantes, e estes traços não precisam estar presentes ao mesmo tempo.

Há várias considerações práticas que podem ser feitas com relação ao Modelo dos Três Anéis. Uma delas é a de que nenhum dos traços mencionados – habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade – é mais importante que o outro e nem todos necessitam estar presentes ao mesmo tempo, ou na mesma quantidade, para que os comportamentos de superdotação se manifestem (Virgolim, 2007, p.37).

Renzulli (1983) compreende inteligência como multidimensional. Gardner (1995) apresenta as inteligências múltiplas e afirma que o nosso cérebro tem oito pontos onde se abrigam diferentes tipos de inteligências que são: a lingüística ou verbal, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cinestésica corporal, a naturalista e as inteligências pessoais (interpessoal e intrapessoal). “Gardner acredita que as inteligências dependem de variáveis do contexto da cultura, da genética e das oportunidades de aprendizagem de uma pessoa” (Virgolim, 2007, p.54).

Os dois autores em questão concordam que o meio no qual a pessoa está inserida é muito importante, pois fatores sociais, afetivos, genéticos e ambientais influenciam no desenvolvimento dos alunos com comportamento superdotado.

Renzulli (2018) ainda faz distinção de dois tipos de superdotação: a escolar, que é facilmente medida através dos *scores* de testes quantitativos de inteligência destacados nas tarefas escolares; e a criativo produtiva, relacionada às ideias originais, inovação, pensamento incomum e divergente, e menos reconhecida no âmbito escolar, que não pode ser mensurada em testes, “uma concepção de Altas Habilidades ou Superdotação que avalia não o quanto, mas o como e que contempla inteligências que não são mensuráveis” (Pérez, 2004, p.88). Esta distinção se faz necessária, pois cada perfil demanda formas específicas de desenvolvimento de talentos no contexto educacional.

De acordo com Pérez (2004), o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação do tipo produtivo-criativo pode se tornar mais invisibilizado do que o aluno do tipo acadêmico, pois o processo de identificação e análise, em muitos casos, ainda utiliza por base, teorias ultrapassadas a respeito do tema e não pensa no comportamento, na pessoa em sua totalidade e nas múltiplas inteligências.

[...] sobre o aluno com Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo, elas derivam de concepções ortodoxas e ultrapassadas das Altas Habilidades/Superdotação, que também contribuem para a transparência destes alunos e para a conseqüente precariedade de atendimento [...] (Pérez, 2004, p.90).

Assim como outros pensadores, Landau (1990) observa que os testes de inteligência não são determinantes para identificar os superdotados, principalmente quando se trata de crianças.

Podemos então concluir que os testes de inteligência não constituem o único critério de superdotação, uma vez que o próprio quociente não é estável e, especialmente quanto a crianças pequenas, e está sujeito a alterações. A inteligência vai sendo formada com o passar dos anos e uma das explicações concernentes pode ser encontrada na influência cumulativa do ambiente sobre o desenvolvimento intelectual (Landau, 1990, p.11).

Urge a necessidade de identificar os alunos com altas habilidades ou superdotação, de forma contínua, sejam eles do tipo acadêmico ou do tipo produtivo-criativo e, conseqüentemente, realizar o atendimento de acordo com as necessidades específicas, a fim de permitir que o desenvolvimento de suas habilidades seja estimulado e entendido como parte de sua existência, como uma diferença, nada melhor ou pior, mas como parte de sua humanidade.

“Um ponto importante a considerar é que a identificação deve ser vista como um processo contínuo, permitindo o ingresso da criança ao programa à medida que suas habilidades emergem e se desenvolvem; e deve preferencialmente apontar os pontos fortes, aptidões e talentos de cada uma, em detrimento de suas fraquezas e incapacidades, como tradicionalmente se tem feito nas escolas” (Virgolim, 2007, p.57).

A identificação e o atendimento pedagógico são direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração de Salamanca e também na LDBEN/96, que expressam a necessidade da inclusão e do convívio social da pessoa com necessidades educacionais especiais com seus pares nas escolas.

A educação para superdotados surgiu, de maneira ampla, nos Estados Unidos, no final da década de 60, principalmente como resultado do Sputnik e do Relatório Marland (1972), que teve muita influência e se tornou um ponto de encontro dos educadores e formuladores de políticas interessados no tema. À medida que o movimento crescia em tamanho e influência, a comunidade em torno da educação para superdotados se engajava numa quase desesperada busca para estabelecer uma identidade que mostrasse

como a educação para superdotados diferia da educação geral (Renzulli, 2004, p.92).

1.2.2. Mitos em torno das AHSD

Os estudantes com altas habilidades ou superdotação dependem da identificação adequada para desenvolverem sua identidade e compreenderem quem realmente são. Esse processo de identificação está intrinsecamente ligado à sensibilidade do professor, que deve estar ciente do que são as AHSD e evitar estereótipos. Enquanto alunos com deficiência têm seu direito ao atendimento especializado garantido mediante a apresentação de um laudo médico, os estudantes com comportamento superdotado tornam-se elegíveis para esse atendimento quando são reconhecidos por seus professores, que os retiram da invisibilidade.

No entanto, muitos professores desconhecem o que são as AHSD e não se sentem preparados para identificar esses alunos. Esse desconhecimento é frequentemente alimentado por mitos que cercam a superdotação, dificultando a identificação de indivíduos com indicativos de altas habilidades. A terminologia em si pode ser confusa, contribuindo para essa dificuldade.

Embora os professores possuam instrumentos e ferramentas para identificar alunos superdotados, é essencial que eles tenham o conhecimento necessário para utilizá-los eficazmente. A falta de identificação resulta na ausência de atendimento adequado às especificidades e necessidades desses alunos, que sofrem devido às suas características e comportamentos não compreendidos. Apesar de serem parte do público da educação especial, esses alunos muitas vezes são negligenciados e têm seus direitos violados.

Assim, um dos primeiros aspectos que devem ser aprofundados são os fatores que têm alicerçado a carência e/ou precariedade de atendimento, entre eles, os mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias das PAHs, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos e até da própria desinformação sobre as AHSD. Eles são fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das PAHs e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas (Pérez, 2003,p.1).

A falta de identificação e atendimento é em grande parte resultado de mitos que oferecem explicações fantasiosas e imaginativas para situações que não são

compreendidas. No contexto das altas habilidades, esses mitos fazem parte do imaginário humano e precisam ser desmistificados para que os alunos superdotados possam ser adequadamente reconhecidos e atendidos.

Pérez (2003) apresenta uma análise abrangente de diversos mitos relacionados às altas habilidades, categorizando-os em sete grupos principais: constituição, distribuição, identificação, níveis ou graus de inteligência, desempenho, consequências e atendimento. A seguir, exploraremos alguns desses mitos:

1. Mitos sobre constituição: Existe a crença de que as altas habilidades são exclusivamente genéticas. No entanto, essa visão é limitada, pois fatores ambientais e educacionais também desempenham um papel significativo no desenvolvimento dessas habilidades.
2. Mitos sobre distribuição: Acredita-se que a incidência de altas habilidades na população é muito pequena. Contrariamente, a superdotação não é um fenômeno raro e pode ser encontrada em diversos contextos, necessitando de identificação adequada.
3. Mitos sobre identificação: Há uma concepção errônea de que existem mais homens do que mulheres com altas habilidades. Na realidade, as mulheres são subnotificadas e menos identificadas, o que distorce a percepção sobre a distribuição de altas habilidades entre os gêneros.
4. Mitos sobre níveis ou graus de inteligência: Supõe-se que a superdotação está associada apenas a um QI excepcional. No entanto, a identificação de altas habilidades requer a consideração de um conjunto de traços e comportamentos, não se limitando apenas ao escore de QI.
5. Mitos sobre desempenho: Acredita-se que pessoas inteligentes são igualmente criativas. Embora a inteligência seja um componente importante para a criatividade, não há uma relação proporcional direta entre as duas características.
6. Mitos sobre consequências: Existe a ideia de que crianças com altas habilidades se tornarão adultos eminentes. No entanto, ser superdotado não garante sucesso futuro, pois outros fatores, como oportunidades e apoio, são cruciais para o desenvolvimento contínuo.

7. Mitos sobre atendimento: Supõe-se que pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especial. Na verdade, é essencial que suas necessidades específicas sejam atendidas para que possam desenvolver todo o seu potencial.

Esses mitos destacam a importância de uma compreensão mais ampla e precisa das altas habilidades, considerando tanto os fatores genéticos quanto os ambientais, e a necessidade de um atendimento educacional adequado para esses indivíduos.

1.3 Legislação sobre a inclusão educacional e as altas habilidades ou superdotação

A legislação brasileira sobre altas habilidades ou superdotação tem evoluído significativamente desde 1961, refletindo um crescente reconhecimento da importância de atender às necessidades educacionais especiais desses alunos. A seguir, apresento um panorama das principais leis e diretrizes que moldaram essa área ao longo das décadas.

A primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 4.024/1961, embora não abordasse especificamente as AHSD, ela foi um marco inicial, pois reconheceu a necessidade de atender as necessidades específicas dos estudantes, público da educação especial e regularizou a Educação Especial no Brasil. Ela tratou da inclusão e atendimento especializado, formação de professores, currículo adaptado, apoio e recursos.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, trouxe avanços significativos no campo da educação especial e no atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação. Ela define a Educação Especial como uma modalidade, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No que tange os estudantes com AHSD, a LDB estabelece que os sistemas de ensino devem garantir a identificação e atendimento adequado para esse público. A lei

prevê métodos, adaptação de currículos, aceleração de estudos para que conclua em menor tempo o programa escolar, recursos educacionais específicos para atender as necessidades dos alunos com comportamento superdotado, atendimento em parceria com Instituições de Ensino e Pesquisa. Também menciona a educação especial para o trabalho, tendo como objetivo a inclusão e integração dos estudantes com altas habilidades na vida em sociedade. A lei assegura o acesso igualitário aos benefícios aos programas sociais suplementares, garantindo que os alunos superdotados tenham as mesmas oportunidades que os demais alunos.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001, e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, publicada em 11 de setembro de 2001, foram desenvolvidos para atender às necessidades educacionais especiais na educação básica. Representam um avanço significativo na garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos, reconhecendo e valorizando as altas habilidades e superdotação como parte integrante da diversidade humana. Os documentos trazem orientações específicas para a educação de alunos com altas habilidades ou superdotação, como Identificação, Atendimento Educacional Especializado, Formação de Professores e Políticas Públicas.

Esses documentos representam um avanço significativo na garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos, reconhecendo e valorizando as altas habilidades e superdotação como parte integrante da diversidade humana.

A Lei nº 10.172, sancionada em 9 de janeiro de 2001, representa um marco significativo na educação brasileira ao aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE). Este plano estabelece diretrizes, metas e prioridades para a educação no Brasil ao longo de um período de dez anos, com o objetivo de promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os cidadãos.

A inclusão das diretrizes para altas habilidades ou superdotação no PNE é fundamental para promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

O reconhecimento e atendimento às necessidades específicas desses alunos, contribui para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, evitando a marginalização e o desperdício de talentos. A implementação dessas diretrizes ajuda a criar um ambiente escolar mais diversificado, onde todos os alunos podem se beneficiar de uma educação que respeita e valoriza as diferenças individuais. A formação dos professores e a adaptação dos currículos são passos essenciais para

garantir que os alunos superdotados recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, representa um avanço significativo na promoção de uma educação inclusiva no Brasil. Este documento estabelece diretrizes para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com altas habilidades ou superdotação, tenham acesso a uma educação de qualidade em escolas regulares. Reconhece que alunos com altas habilidades ou superdotação possuem necessidades educacionais específicas que devem ser atendidas de maneira adequada para promover seu pleno desenvolvimento. Para isso, a política propõe a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa oferecer suporte suplementar e complementar a esses alunos dentro do ambiente escolar regular. Pontua também a necessidade da formação docente, a colaboração entre família, professor e escola. Estabelece diretrizes claras para o atendimento dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica nº 4/2009 estabelece diretrizes fundamentais para a Educação Especial, com foco na inclusão e no atendimento especializado a alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com altas habilidades ou superdotação. Ela trata da identificação precoce para que esses alunos recebam o suporte necessário desde os primeiros anos de escolarização.

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e diretrizes para a educação no Brasil para o período de 2014 a 2024. No que diz respeito às AHSD, o PNE contém inúmeras disposições importantes para garantir o atendimento adequado a esses educandos. Listo algumas dessas disposições a seguir: a Meta 4, que tem como objetivo universalizar, para a população de 4 a 17 anos; o atendimento educacional especializado para o público da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino; salienta-se a necessidade da formação de professores e do atendimento educacional especializado, com caráter suplementar e complementar; a inclusão e equidade, além do monitoramento das metas estabelecidas.

O Informativo Altas Habilidades ou Superdotação de agosto de 2022, é um documento informativo publicado pelo Ministério da Educação (MEC) que revisa as

diretrizes para a identificação e o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. O informativo enfatiza a importância e necessidade da formação de professores e currículos diferenciados.

O Parecer 51 do CNE de 5 de dezembro de 2023, trata das diretrizes específicas para a educação especial, destacando a necessidade de atendimento para os estudantes com altas habilidades ou superdotação. O documento ressalta a importância de reconhecer e desenvolver as habilidades e potencialidades dos estudantes com comportamento superdotado. Ele destaca também a necessidade de formação continuada para o professor atender de maneira eficiente e eficaz esse público. O parecer ainda recomenda a implementação de programas de aceleração de estudos e a criação de ambientes educacionais que estimulem a criatividade, a inovação e o pensamento crítico.

Ao longo dos anos, diversas legislações têm destacado a formação de professores como uma ação essencial e indispensável para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. É fundamental que haja investimentos adequados para que esses educadores possam identificar e atender eficazmente esse público.

1.4 A Superdotação na Percepção de Renzulli

Ao realizar diversas pesquisas sobre a natureza humana na década de 70, Joseph Renzulli contribuiu de forma pioneira para a Teoria dos Três Anéis, identificação e avaliação de superdotados.

Sua teoria dos Três Anéis é amplamente reconhecida e utilizada para identificar e desenvolver o potencial desses alunos. Ele propõe que a superdotação não é um estado absoluto, mas sim uma interação dinâmica entre três características principais: Habilidade Acima da Média, Compromisso com a Tarefa e Criatividade.

Ele argumenta que a superdotação emerge quando essas três características se encontram em um indivíduo, especialmente quando confrontado com um problema específico que desperta seu potencial criativo. Essa visão dinâmica e interativa da superdotação contrasta com a visão tradicional que a considera um atributo fixo e absoluto.

Altas habilidades ou superdotação é um conceito que pode ser visto de duas maneiras distintas: como um estado absoluto ou como um fenômeno relativo. Na visão absoluta, uma pessoa é considerada superdotada ou não, sem variações intermediárias. Já na visão relativa, a superdotação pode se manifestar em diferentes tipos e graus, dependendo das circunstâncias e do momento. Renzulli (1986) propôs que a superdotação é um conceito dinâmico, que pode variar tanto dentro de uma pessoa quanto em diferentes situações de aprendizado e desempenho. Essa perspectiva sugere que comportamentos superdotados podem emergir em certos contextos, refletindo uma interação complexa entre habilidades, motivação e oportunidades.

A superdotação é um conceito absoluto ou um conceito relativo? Ou seja, uma pessoa é superdotada ou não-superdotada (a visão absoluta) ou podem existir diferentes tipos e graus de comportamentos superdotados demonstrados em certas pessoas, em certos momentos, e sob certas circunstâncias (a visão relativa)? Seria a superdotação um conceito estático (isto é, ou você tem ou não tem) ou um conceito dinâmico (isto é, varia tanto dentro da pessoa quanto em situações de aprendizado e desempenho; Renzulli, 1986)? (Renzulli, 2018, p.26).

Para Renzulli há dois tipos de superdotação: a escolar, que se refere aos estudantes que se destacam na hora de realizar lições e, a produção criativa, que se refere aqueles que vão criar soluções e inovações para a humanidade.

Eu também faço, propositalmente, uma distinção entre dois tipos de superdotação. O primeiro eu chamo de alta realização ou superdotação escolar, referindo-me aos alunos que são bons aprendizes de lições no desempenho escolar tradicional. O segundo é a superdotação criativo-produtiva, que se refere aos traços que os inventores, designers, autores, artistas, e outros aplicam a áreas específicas do capital econômico, cultural e social (Renzulli, 2018, p.22).

Por questionar os testes de QI, Renzulli realizou estudos de caso, analisou as realizações de jovens e adultos incomuns e chegou a afirmar eles “não teriam sido identificados ou atendidos em programas especiais se confiássemos apenas nos resultados dos testes de capacidade cognitiva” (Renzulli, 2015, p.14). O termo “superdotado” passou a ser utilizado pelo autor como um adjetivo de acordo com uma perspectiva desenvolvimental.

Apesar da maioria os autores usarem o termo superdotado como um substantivo, eu tenho consistentemente usado esse termo como um adjetivo (por ex., comportamentos superdotado, um escritor superdotado) ao invés

de como substantivo (por ex., em referência a um indivíduo ou grupo como “os superdotados”). E quando eu me refiro à educação de superdotados ou programas para superdotados, o adjetivo está no contexto do significado raiz da palavra- o que é dado. (Renzulli, 2018, p.22)

Além disso, Renzulli enfatiza a importância de programas educacionais que vão além do simples ensino de conteúdos avançados. Ele argumenta que a educação para superdotados deve focar no desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas e na “inteligência fora da curva normal”. Isso significa proporcionar oportunidades para que esses alunos se envolvam em atividades que estimulem sua criatividade e compromisso com tarefas desafiadoras, promovendo assim a auto realização e a capacidade de contribuir significativamente para a sociedade.

O Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) de Renzulli é uma aplicação prática de sua teoria. Esse modelo propõe três tipos de enriquecimento: Tipo I (exposição a uma ampla variedade de tópicos, disciplinas e experiências), Tipo II (desenvolvimento de habilidades processuais e de pensamento crítico) e Tipo III (investigação individual ou em pequenos grupos de problemas reais). O objetivo é criar um ambiente educacional que estimule a criatividade e o compromisso com a tarefa, permitindo que os alunos superdotados desenvolvam todo o seu potencial. A imagem abaixo retrata o modelo de enriquecimento.

Figura 2 -Modelo de enriquecimento



Fonte: Renzulli (2014b, p.545)

É importante salientar que o Enriquecimento Curricular proposto por Renzulli é voltado para todos os estudantes e não somente para os alunos com comportamento superdotado.

Renzulli acredita que é tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes (Virgolim, 2007, p.57).

A teoria dos Três Anéis e o Modelo de Enriquecimento Escolar oferecem uma abordagem abrangente e dinâmica para a educação de alunos superdotados, focando não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também na criatividade e no compromisso com tarefas desafiadoras.

1.5 Gardner e as Inteligências Múltiplas

Howard Gardner estudou pós graduação em psicologia do desenvolvimento cognitivo e por entender que as perguntas dos testes de inteligência atuais eram fruto de um raciocínio egocêntrico ele se opunha a elas.

Devido à sua insatisfação com a ideia tradicional de QI e visões unitárias de inteligência, Gardner (1983) propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas. Ele acreditava que essas abordagens focam principalmente nas habilidades relevantes para o sucesso escolar, negligenciando outras formas de inteligência. Ele identificou inicialmente sete tipos de inteligência e, posteriormente, com base em novas pesquisas, a Naturalista.

Inicialmente se debruçou nos estudos sobre neuropsicologia e em como os artistas desenvolvem as capacidades e habilidades que demonstram. Posteriormente dedicou-se a estudar como o cérebro opera em pessoas normais e também como é prejudicado. Trabalhou diariamente com crianças comuns e superdotadas e adultos com lesões cerebrais, e diante disso pode perceber que as pessoas têm um leque de capacidades e possibilidades.

É importante dizer que Gardner ao pensar e estudar a respeito das inteligências, não pensava para os superdotados ou para a educação, porém tem sido difundida na área da educação.

Gardner conceitua inteligência como um potencial biopsicológico que pode ser acionado para resolver problemas ou criar produtos. As inteligências não são objetos, são potências e podem ser ativadas dependendo do contexto que a pessoa está inserida.

As inteligências, segundo Gardner, estão presentes em todas as pessoas, mas algumas podem se destacar mais em certos indivíduos.

Embora todos recebamos essas inteligências como parte de nosso direito inato, não há duas pessoas que tenham exatamente as mesmas inteligências, nas mesmas combinações. Afinal de contas, as inteligências vêm da combinação da herança genética do indivíduo com as condições de vida numa cultura e numa era dadas (Gardner, 2001, p.60).

Gardner identificou as seguintes inteligências: Inteligência Musical: habilidade para atuar, compor e apreciar padrões musicais; Inteligência Corporal-Cinestésica: capacidade de usar o corpo para resolver problemas e criar produtos; Inteligência Lógico-Matemática: aptidão para analisar problemas logicamente, realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente; Inteligência Linguística: sensibilidade para a língua falada e escrita, compreendendo variações e nuances dos significados das palavras; Inteligência Espacial: potencial para reconhecer e manipular padrões espaciais, perceber formas e objetos de diferentes ângulos, e usar mapas e plantas; Inteligência Pessoal: dividida em interpessoal (compreender outras pessoas) e intrapessoal (autoconhecimento); Inteligência Naturalista: capacidade de reconhecer e classificar espécies da fauna e flora, percebendo-se como parte da natureza.

É necessário pontuar que não há uma inteligência boa ou má, não há uma melhor que a outra, não há em si uma inteligência moral ou imoral, apesar da necessidade de que inteligência e moral estejam juntas como qualidade. (Gardner, 2001).

Para que tenhamos uma educação que potencialize as habilidades de cada estudante é necessário incentivar o desenvolvimento dessas diversas inteligências.

1.6 A Docência e a Inclusão de alunos com Altas Habilidades

Muitos professores relatam uma enorme dificuldade ao ingressarem na carreira docente, neste caso, vamos inferir que os currículos na perspectiva inclusiva ainda são fragmentados e preocupados apenas na complementação do ensino.

Relativamente à formação inicial, entendida como etapa precedente à entrada na profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimento e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa, constata-se que esta tem sido deficitária na preocupação de profissionais capazes de responder desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente (Morgado, 2011).

A escola inclusiva de forma holística propõe um docente com um olhar não apenas nas limitações dos alunos, mas também na valorização das capacidades e potencialidades do público que apresenta destaque.

Em 2002, publicações da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/ CEB nº 1/02) descrevem que as instituições de Ensino Superior devem prever em seus currículos a formação docente para a diversidade cultural, devendo contemplar conhecimentos sobre alunos com necessidades educacionais especiais, conforme descrito no Art 2º (Brasil, 2002, p. 1).

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para atividade docente, entre as quais o preparo para: II- o acolhimento e o trato da diversidade; § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a construção de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção do debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas [...].

As pesquisas e os olhares das políticas públicas têm se afluído sobre a formação continuada dos professores nos últimos anos, contribuindo de maneira significativa para atualização, reflexão e mudanças na prática docente. Desse modo, podemos penetrar na desmistificação da temática das Altas Habilidades ou Superdotação no

contexto escolar, com o propósito de desvendar a visão errônea, no qual muitos profissionais não possuem familiaridade.

Para melhor entender o universo das AHSD é oportuno apresentar a concepção sobre a inteligência humana pelo olhar de Joseph Renzulli, psicólogo e pesquisador norte-americano, na década de 70, que se dedica a estudar o tema e propõe a concepção da Superdotação através da Teoria dos Três Anéis. Visando o olhar no comportamento em relação ao potencial humano, ele afirma que o comportamento superdotado advém da interação e convergência das dinâmicas de três conjuntos de maneiras, a saber: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Neste contexto, o comportamento superdotado não pode ser visto como algo imóvel, devendo ser visto como um fenômeno complexo, que envolve aspectos psicológicos, biológicos, emocionais, históricos e sociais, apresentando influência direta sobre o desenvolvimento das habilidades desse público. O modelo de Superdotação, de Renzulli, foi adotado pelas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades / Superdotação e Talentos (Brasil, 1995).

Reconhecemos a importância de que a formação dos docentes que atuam com estudantes superdotados inclua estratégias que promovam a reflexão crítica.

O professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua prática, investiga, formula hipóteses e as reavalia continuamente. Suas experiências geram novas teorias, que podem ser aplicadas em situações semelhantes. Esse profissional deixa de ser um mero consumidor de teorias para se tornar parte ativa das pesquisas e um consumidor crítico das investigações desenvolvidas na área da educação. Essa transformação do professor reflexivo resulta em mudanças significativas no currículo escolar.

Fagundes (2016) destaca que o movimento que torna o professor reflexivo é a reflexão sobre sua prática, a partir da qual ele formula estratégias para melhorar seu desempenho. Essa abordagem é especialmente relevante na formação de professores que atuam com alunos de altas habilidades ou superdotação, pois exige um olhar atento e uma adaptação constante às necessidades desses estudantes.

Ela destaca que o movimento que torna o professor reflexivo é a reflexão sobre sua prática, a partir da qual ele formula estratégias para melhorar seu desempenho. Essa abordagem é especialmente relevante na formação de

professores que atuam com alunos de altas habilidades ou superdotação, pois exige um olhar atento e uma adaptação constante às necessidades desses estudantes.

A formação de professores para atuar com estudantes com comportamento superdotado ainda é um caminho em construção. É importante colocar que deve ser contínua e que é necessário ter relação com a prática docente, valorizando a reflexão crítica como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino.

As pesquisas indicam que a formação inicial e continuada dos professores é frequentemente insuficiente, deixando-os despreparados para planejar práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades desses alunos. É essencial que os programas de formação docente incluam conteúdos específicos sobre identificação e atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação, promovendo uma educação inclusiva e eficaz.

Apesar de se falar em inclusão, muitos professores ainda têm dificuldade de compreender a inclusão de forma efetiva na prática. Atualmente, sabemos que existem vários cursos de formação continuada para professores que oferecem disciplinas sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência e altas habilidades, mas não há uma formação específica em Altas Habilidades ou Superdotação.

Quando pensamos na formação dos professores nos remetemos aos caminhos que cada professor percorre em sua vida pessoal e profissional. A trajetória profissional e pessoal do professor o constitui e é de suma importância, pois o papel desse educador deixa de ser apenas o de quem receberá o conhecimento e se torna parte da sua construção como sujeito.

O docente aprende continuamente no exercício do seu ofício, nas experiências e com o outro. É no seu fazer pedagógico diário, diante de cada especificidade dos seus alunos que dúvidas e certezas surgem. Precisa de parcerias de outros professores e também da equipe pedagógica da escola, pois quando nos referimos à inclusão da diversidade nas escolas e das pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, especialmente, percebemos que não se trata de uma questão simples.

Portanto, a partir da minha pesquisa desenvolvida no Projeto de Extensão da Profa. Dra. Rejany dos Santos Dominick, intitulado “Inovações Pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade”, pretendo criar um

curso de formação continuada no formato de Rodas de Conversa para professores de escolas do Município de Duque de Caxias, contribuir para formação dos professores e gerar discussões e reflexões sobre a inclusão de crianças e adolescentes com AHSD e sobre a inclusão em educação.

Ao trocar experiências com outros docentes, compartilhar o meu relato autobiográfico como mãe e pedagoga, compartilhar textos reflexivos sobre AHSD, ouvir sobre as demais experiências e desafios e registrar os dados coletados, quando autorizados, na plataforma digital, percebo que posso ajudar na formação dos professores em prol de práticas escolares inclusivas.

1.7 Narrativas docentes e a formação de professores

A formação de professores é um processo intrínseco, multifacetado, dinâmico e individual, focado no ser humano e nas interações que ele constrói ao longo da vida. Trata-se de uma jornada contínua de crescimento e descobertas, que se desenvolve internamente em cada indivíduo, dependendo das experiências vividas e do conhecimento adquirido.

Ao considerarmos a formação de professores por meio das narrativas, percebemos que, através de suas experiências e vivências, o docente se autoforma. Bueno (2002) pontua sobre a importância do caráter formativo do método, pois ao voltar-se ao seu passado o docente tem a possibilidade de reescrever sua trajetória de vida.

As histórias de vida dos educadores tornam-se conhecimentos valiosos a serem compartilhados com outros educadores. A voz do professor, que se entrelaça e se constitui em outras vozes, cria uma polifonia onde suas histórias e vivências narram sua formação, conectando-se com a trajetória de outros docentes.

Por meio das narrativas, o educador pode repensar sua prática, auto avaliar-se e, a partir dessa avaliação, desenvolver novas práticas e conhecimentos. As narrativas não são apenas uma metodologia, mas uma alternativa para narrar e formar. Elas envolvem formas de construção de conhecimento que se relacionam com a prática pedagógica e as características pessoais de cada docente. De acordo com Nóvoa e Finger (2014), o método autobiográfico permite que cada pessoa perceba na sua história de vida o que foi importante para sua formação. Ao se

autoconhecer, o sujeito reflete sobre si, sobre o mundo e sobre os outros, reconhecendo o outro através de suas memórias polifônicas.

As narrativas são uma prática social e uma abordagem viva, que surge na educação a partir da necessidade de registro. A importância de ouvir o outro e de compartilhar sua trajetória é fundamental para a formação. Bragança (2012) enfatiza a importância das narrativas na formação de professores pontuando que:

As narrativas de professores e professoras apontam o forte entrelaçamento entre o individual e o coletivo. A história de vida, no campo da formação docente, faz emergir a densidade da produção social de determinados significados apropriados pelo sujeito. Quem narra traz sempre os processos sociais de sua produção da narrativa. Temos, assim, uma ênfase no papel do sujeito em sua formação e no processo coletivo de construção dos saberes. (Bragança, 2012, p.88)

Dar voz aos educadores é essencial para valorizar suas experiências e conhecimentos, contribuindo assim para o desenvolvimento educacional.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Organizar um curso de formação continuada de professores, na modalidade à distância, com Rodas de Conversa que estimulem narrativas reflexivas dos professores que tragam o debate sobre a inclusão de estudantes com comportamento superdotado no ambiente escolar.

2.2 Objetivos Específicos

- 1- Elaborar uma enquete sobre a concepção de inclusão de professores, construindo a proposta junto com o projeto de extensão “Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade”;
- 2- Aplicar a enquete sobre a concepção de inclusão para professores de escolas municipais de Duque de Caxias-RJ;
- 3- A partir de estudos realizados e das minhas experiências como mãe e Pedagoga, sistematizar uma narrativa autobiográfica conexo com o tema de estudo e voltado para a sensibilização de professores para a inclusão de estudantes com AHSD;
- 4- Planejar Rodas de Conversa sobre o tema de altas habilidades ou superdotação para coletar narrativas de docentes que atuam com alunos superdotados;
- 5- Organizar/sistematizar e analisar as narrativas docentes coletadas a partir das Rodas de Conversa.

3. MATERIAL E MÉTODOS

A coleta de dados deste trabalho de mestrado aconteceu por meio do projeto de extensão “Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade”, registrado na Proex-UFF sob o protocolo 382663.2169.28426.26052022, em 2022, e “Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade” em 2023, sob o protocolo 387819.2206.28426.28032023. A Secretaria Municipal de Educação de Caxias, por sua vez, aprovou e autorizou a execução do Projeto de Extensão para sua aplicação nos anos de 2022, 2023 e 2024 junto à sua rede de ensino.

Para a realização deste trabalho, dialogamos prioritariamente com metodologias de pesquisa qualitativa, e também articulamos um levantamento preliminar que orientou nossas escolhas com relação ao formato e mesmo ao conteúdo do produto que seria desenvolvido.

A investigação quantitativa atua em níveis de realidade e tem como objetivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa, ao contrário, trabalha com *valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões*(Minayo& Sanches, 1993).

Enquanto a pesquisa qualitativa tem por princípio abordar aspectos subjetivos e comportamentais e não possui um único padrão, a pesquisa quantitativa traz para o pesquisador dados que operam em diferentes níveis da realidade e visa revelar dados, indicadores e tendências que podem ser observados.

A abordagem quantitativa é caracterizada pelo uso de dados numéricos e estatísticos para identificar padrões e testar hipóteses. Já a abordagem qualitativa foca na compreensão profunda dos fenômenos sociais através de métodos como entrevistas e observações. Embora cada método tenha suas limitações, a combinação de ambos pode proporcionar uma visão mais completa e rica da realidade estudada. Os dados coletados por meio da enquete foram fundamentais para direcionar as etapas subsequentes, levando à decisão de utilizar a pesquisa qualitativa, em sua modalidade de narrativas autobiográficas de professores. Admitindo que há fluência e constantes mudanças na realidade, a pesquisa qualitativa dialoga com o fato de que há influência do pesquisador, a partir do modo como este percebe a realidade, seus objetivos e seus fundamentos (Chizzotti, 2006).

Neste sentido, aqui trabalhamos com a perspectiva de que a realidade depende da concepção do outro, a partir das interações entre as pessoas. É necessário, portanto, que haja fundamentos para justificar os fatos que as pessoas partilham a partir de suas vivências e experiências. Foi nesse caminho que buscamos dialogar e compreender aspectos da realidade do fazer docente dos professores participantes deste estudo, trazidos em suas narrativas.

De acordo com Minayo e Sanches (1993, p.244), a abordagem qualitativa [...]

“realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas”.

Na pesquisa, dialogamos com as narrativas autobiográficas e exploramos de forma conjunta as diferentes experiências de professores que desejaram compartilhar conosco seus saberes.

As etapas do trabalho de pesquisa foram divididas em cinco fases. A primeira fase aconteceu com as diversas reuniões e encontros com o grupo do projeto de extensão, para discutirmos aspectos da Inclusão Educacional que devem acontecer nas escolas. Em ocasiões distintas, também tivemos contato com outras pesquisadoras: a dinamizadora Gabriela Dominick foi convidada a desenvolver uma dinâmica sobre “Arteterapia e Diversidade”; em outro encontro, a Profa. Dra. Eda Henriques ofereceu uma palestra online com o tema “Pesquisa autobiográfica: um caminho epistemológico na formação de professores”. Com base nesses encontros foi construída a enquete com a Profa. Dra. Rejany Dominicke as orientandas da graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e mestrandas do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI).

Na segunda fase, após a revisão coletiva e a formulação da versão final, a enquete eletrônica foi encaminhada às escolas do município de Duque de Caxias e respondida pelos professores. A mesma está analisada no próximo capítulo, que trata dos Resultados e disponível no Apêndice 7.2.2.

A partir das respostas da enquete, foi possível traçar um perfil dos profissionais de cada Unidade Escolar e a relação dos mesmos com o tema Inclusão. Tais dados permitiram organizar a ementa do curso de formação

continuada; os dados sistematizados, especialmente com as narrativas das docentes participantes, serão apresentados nos Resultados.

Na terceira fase desenvolvi a minha narrativa autobiográfica fundamentada nas minhas vivências e experiências como mãe de uma menina superdotada, além de refletir sobre a minha atuação como professora, pedagoga e profissional que atua com AHSD.

A quarta fase aconteceu por meio de organização e dinamização de Rodas de Conversa online, com professores interessados, que haviam participado das formações oferecidas e que responderam ao questionário on-line. Os funcionários do CEAD da UFF disponibilizaram a plataforma Moodle para o curso de formação continuada do “Projeto Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e Diversidade”. Inserimos o nome do curso e as informações sobre a ementa, organizando os encontros por temas específicos, datas e horários dos encontros. Cada encontro foi estruturado com slides de apoio para as Rodas de Conversa, materiais de leitura e atividades, todos acessíveis na plataforma do CEAD UFF. Após a inscrição dos participantes, realizada por meio de um link fornecido pelo Proex UFF, os inscritos receberam um e-mail com os dados de acesso à plataforma Moodle.

As rodas foram gravadas e a utilização das narrativas docentes como dados de pesquisa foi autorizada pelos participantes do projeto de extensão: o TCLE consta no apêndice 7.2.4. As Rodas de Conversa foram o caminho escolhido para o desenvolvimento do curso de formação continuada, via plataforma moodle do CEAD-UFF e Google Meet, na qual foram disponibilizados os demais cursos do nosso projeto de extensão.

A quinta fase se constituiu na organização e análise dos dados construídos com os professores participantes das Rodas de Conversa. As vivências com os professores participantes foram realizadas em encontros online, que serviram como base para coletar as narrativas com os dados e os olhares dos professores em relação à formação inicial, as experiências profissionais, compreensão e dúvidas sobre o tema acordado e sobre a necessidade de inclusão dos estudantes com AHSD. Os cursistas que atingiram 75% de participação, ao fim do curso, receberam o certificado através do Proex UFF.

A seguir, vamos detalhar algumas etapas centrais na construção do produto, acrescentando detalhes que não foram mencionados anteriormente.

3.1 Elaboração de uma enquete sobre a concepção de inclusão que alguns professores possuem

O grupo do “Projeto Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e Diversidade” reuniu-se desde 2022 para discutir e estudar sobre inclusão, além de elaborar as perguntas a serem feitas aos professores. A partir dessas discussões teóricas e temáticas, construímos uma enquete eletrônica (vide apêndice 7.2.2) com dezessete perguntas para entender as concepções dos docentes sobre inclusão. Também foi elaborado e revisado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide apêndice 7.2.3) para os professores participantes da Fase 2 preencherem, inclusive autorizando o uso de voz e imagem antes de responderem a enquete. Inicialmente, a enquete foi disseminada em municípios como Saquarema, Niterói e Juiz de Fora, este último localizado no estado de Minas Gerais. Após esse pré-teste, a enquete foi encerrada e uma nova aplicação da pesquisa foi inaugurada, com as mesmas perguntas, e realizada exclusivamente em três unidades escolares de Duque de Caxias, que possuem turmas exclusivas de atendimento educacional especializado para altas habilidades ou superdotação, ou que tenham participado de assessoria ou grupo de estudos sobre o tema.

Em Duque de Caxias, a E.M. Santo Agostinho atende estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Já a E.M. Carlos Drummond e a E.M. Vinte e Um de Abril atendem ao primeiro segmento do ensino fundamental. As três unidades escolares totalizam 85 professores e um total de 25 professores responderam a enquete.

Em seguida, enviamos uma carta-convite ao Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF) da SME Duque de Caxias (vide apêndice 7.2.1) para firmar uma parceria com o projeto de extensão “Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade”. Posteriormente o DPFPF autorizou a pesquisa e a disseminação da enquete,

enviando uma carta (vide apêndice) para apresentação do grupo às escolas onde a pesquisa foi realizada.

3.2 Aplicação da enquete sobre a concepção de inclusão para professores de escolas municipais de Duque de Caxias-RJ

A pesquisa foi conduzida através de uma enquete encaminhada por e-mail e via WhatsApp para três unidades escolares selecionadas em Duque de Caxias, após a apresentação da carta de autorização da SME concedida pelo DPFPF. O formulário esteve disponível para os educadores responderem no período de 25/08/2023 a 11/09/2023. A primeira parte do formulário apresentou o TCLE; após leitura das informações e esclarecimentos, os educadores fizeram preenchimento dos dados pertinentes, bem como constar a anuência à pesquisa encaminhada na enquete. Após o período estabelecido, a enquete foi encerrada, para que fosse realizada a análise detalhada das respostas. Com a análise concluída, foi possível compreender as percepções dos professores sobre a inclusão e daí definir a Ementa do curso sobre Inclusão e AHSD. Os dados da enquete também permitiram que a sistematização fosse traduzida em gráficos, que serão apresentados nos Resultados.

3.3 Elaboração do relato autobiográfico

Com base em estudos realizados ao longo do CMPDI e junto ao grupo do “Projeto Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e Diversidade”, somados às minhas experiências pessoais como mãe e pedagoga, foi elaborado uma narrativa autobiográfica, que se alinha ao tema de estudo. Foi importante a produção dessa narrativa pois a mesma foi incorporada ao curso de formação continuada, para sensibilizar os professores para a inclusão de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Além disso, o relato buscou incentivar a partilha das próprias narrativas dos professores presentes em cada Roda de Conversa. A partir dessa troca de experiências, buscou-se promover uma

reflexão coletiva sobre a importância da inclusão e as melhores práticas para atender estudantes com AHSD.

3.4 Organização do curso de formação continuada na plataforma Moodle do CEAD/UFF

Inicialmente, foi necessário criar um nome para o curso e elaborar uma ementa. As rodas de conversa ocorreram através do “ProjetoInovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e Diversidade” registrado na Pró Reitoria de Extensão (Proex) da UFF sob o número 382663.2169.28426.26052022.Solicitamos a liberação da Proex e, após a autorização, o curso foi inserido para divulgação pública. A PROEX foi responsável pelas inscrições, divulgação no site da UFF e emissão dos certificados.

Também foi necessário solicitar à Coordenação de Educação a Distância CEAD-UFF a criação do curso na plataforma Moodle.Em seguida, organizamos o curso na plataforma Moodle, com ajuda do suporte técnico da CEAD-UFF, inserindo artigos para leitura, atividades, vídeos e fóruns de discussão temática. A CEAD ofereceu suporte na inserção dos cursistas na plataforma Moodle e o setor também participou da elaboração do CARD (Figura 3) de divulgação do curso, bem como da criação de uma logo para o Curso em formato de Rodas de Conversa (Figura 4).

FIGURA 3: CARD de Divulgação das Rodas de Conversa/ CEAD UFF



CURSO
ALTAS HABILIDADES
OU SUPERDOTAÇÃO:
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Objetivo:
Conversar com os professores sobre os desafios da inclusão na educação, quando tratamos da identificação e do atendimento a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), tendo por método a Roda de Conversa.

Público Alvo:
Professores que atuam com estudantes com AHSD

Carga Horária:
10h síncronas e 20h assíncronas.

30 Vagas

Duração: 08/11 a 06/12.

Certificação :
CEAD/UFF e PROEX/UFF - 75% de participação das atividades presenciais, síncronas e assíncronas. Acesso à plataforma será disponibilizado após a inscrição.

Link de inscrição:
<http://extensao.uff.br/inscricao/?curso=8654>

PROEX
UFF
Universidade Federal Fluminense

Fonte: CEAD UFF (2023)

FIGURA 4: Logo das Rodas de Conversa



Fonte: A Autora(2023)

As inscrições foram realizadas através de um link da Proex UFF, enviado por e-mail às três escolas selecionadas de Duque de Caxias. Pessoas interessadas de outros municípios e estados tiveram acesso ao curso devido a divulgação da Proex e puderam se inscrever. O interesse pelo curso foi grande, sendo necessário ofertar mais vagas por duas vezes. Inicialmente foram ofertadas trinta vagas, mas depois ampliamos para sessenta vagas.

O curso foi oferecido com 10 horas síncronas e 20 horas assíncronas. As aulas online ocorreram uma vez por semana, no período de 08/11/2023 a 06/12/2023, com cada encontro síncrono tendo duas horas de duração.

Para cada aula, foram preparados slides sobre o tema específico a ser desenvolvido. O link para participação foi enviado por e-mail aos inscritos e, posteriormente, foi criado um grupo no WhatsApp para informes, onde o link também era divulgado.

Após as rodas de conversa (atividade síncrona), as atividades assíncronas eram acessadas na plataforma Moodle do CEAD-UFF: os cursistas precisavam realizá-las para confirmar o cumprimento da carga horária do curso. Após a conclusão de cinco rodas de conversa, foi necessário informar à PROEX os alunos que tinham cumprido a programação do curso e, assim, garantido o direito ao certificado para que este fosse emitido. As participantes do grupo do projeto de extensão também receberam certificação por contribuírem e participarem das rodas de conversa.

3.5 Execução do curso online

O curso “Altas Habilidades ou Superdotação: A Inclusão na Educação” foi realizado online através do Projeto de Extensão “Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade”. As atividades foram organizadas em rodas de conversa, abordando os seguintes temas: Sensibilização, Mitos, Identificação, Inteligências Múltiplas e a Importância da Identificação de Meninas, Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social e Adolescentes com Comportamento Superdotado em Conflito com a Lei.

Foram realizados cinco encontros online entre 8 de novembro e 6 de dezembro de 2023, das 19h às 21h, totalizando 20 horas assíncronas e 10 horas síncronas. Inicialmente, foram oferecidas 30 vagas, mas devido à alta demanda, o número foi ampliado para 65 vagas, com 38 participantes recebendo certificado de conclusão.

Cada roda de conversa contou com a participação de um convidado que, junto com a mestrande, mediou as discussões e trocas de experiências.

No primeiro encontro, focado na sensibilização, a Mestre Alexandra Britto da Silva Velásquez compartilhou a história de Lilás. No segundo, o Mestre Alex Fabiani abordou os Mitos sobre altas habilidades ou superdotação e características da superdotação e possíveis problemas. A terceira roda contou com a participação da

Mestra Aline França, que discutiu a identificação de estudantes superdotados, com ênfase nos alunos de Duque de Caxias. A quarta roda teve a presença da Mestra Gianni Izidoro, que falou sobre Inteligências Múltiplas. No quinto e último encontro, os Mestres Alex Fabiani e Thaís Souza compartilharam suas experiências sobre A Importância da Identificação das Meninas, dos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social e Adolescentes com comportamento superdotado em Conflito com a Lei.

Os integrantes do projeto de extensão auxiliaram nas demandas surgidas durante as rodas, como controle de frequência e encaminhamento de respostas às perguntas dos cursistas no chat. Os funcionários do CEAD-UFF orientaram os participantes, produziram materiais de divulgação e auxiliaram na inclusão de vídeos e outros recursos na Plataforma Moodle, conforme solicitado pela mestrandia, autora desta dissertação. Os funcionários do PROEX apoiaram nas inscrições, divulgação no site do PROEX-UFF, cadastro do curso e emissão dos certificados.

As narrativas dos professores participantes foram selecionadas e analisadas após a conclusão das Rodas de Conversa. A contribuição destas narrativas decorre da necessidade e importância de resgatar essas falas e a partir delas contar o que acontece na escola e em outros espaços da sociedade sob um ponto de vista diferente daqueles que têm sido apresentados pela historiografia como os grandes vultos e que dominaram o cenário público das ciências.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor relatarmos os resultados alcançados, bem como discutir à luz das teorias que auxiliaram na elaboração do curso de formação continuada, vamos resgatar cada objetivo específico, de modo a ressaltar os vários passos dados. Realizamos curso online sobre os desafios da inclusão na educação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, tendo a narrativa docente como parte da jornada desta pesquisa. O curso de formação continuada foi desenvolvido com rodas de conversa, entre diferentes temas e atividades, conforme mencionado na seção anterior.

4.1 Elaboração de uma enquete sobre a concepção de inclusão de alguns professores

Uma enquete, na forma de questionário eletrônico, no aplicativo Forms, foi formulada em conjunto com os integrantes do grupo do projeto de extensão (Apêndice 7.2.2). Durante os encontros do grupo, foi organizada nossa fundamentação teórica e elaboramos a enquete com base nos aspectos que envolvem a Inclusão e que estão destacadas em legislações e em referências bibliográficas.

O questionário, utilizando dados quantitativos, buscou identificar as percepções dos professores sobre inclusão e diversidade; as respostas recebidas dessa enquete forneceram subsídios para a estruturação dos cursos de formação continuada online. Na introdução do questionário, inserimos um Termo de Consentimento (Apêndice 7.2.4) que apresentava o projeto e destacava os objetivos da pesquisa realizada com a enquete.

Discutimos os perfis das escolas que receberam a enquete e, para distribuir o questionário, organizamos uma carta-convite para participação no levantamento. Foi necessário obter a autorização do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Para isso, enviamos para o Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF), da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME), a carta-convite, a enquete (Quadro 1), a documentação dos integrantes do

grupo do projeto de extensão e o projeto. A análise de nosso pedido levou aproximadamente vinte dias; enquanto aguardávamos a apreciação, o DPFPP solicitou o preenchimento de uma ficha cadastral, que foi devidamente atendida e entregue. Nessa ocasião, nos foi informado que a parceria foi aceita e recebemos um documento de Aprovação do Projeto de Extensão (Apêndice 7.1.2). Segue o Quadro 1, com uma síntese das informações introdutórias acerca da pesquisa e com as perguntas de múltiplas escolhas ou com opção de texto curto.

Quadro 1- Perguntas da Enquete

Perguntas da Enquete do Projeto de Extensão “Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade”
Declaro que sou docente e que concordo em participar da enquete. Estou esclarecido(a) com as informações acima prestadas pelos organizadores e não me sinto ameaçado(a) ou exposto(a) a riscos de minha integridade física, psíquica ou moral
E-mail para receber o retorno dos dados globalizados e divulgação da proposta de formação, caso tenha interesse.
Necessita de algum recurso de acessibilidade caso venha a participar da formação proposta?
Caso tenha respondido sim à pergunta acima, assinale o recurso necessário.
Você gostaria de declarar seu sexo?
Você deseja declarar sua cor ou raça.
Baseando-se no salário mínimo nacional o seu rendimento mensal na atividade docente está em qual faixa?
Informações Profissionais
1. Há quanto tempo você leciona?
2. Em qual estado você trabalha?
3. Em qual (is) cidade(s) você exerce a docência?
3.1. Se respondeu outro, pode declarar?
3.2 A escola fica em qual área territorial?
4. Quais são os segmentos de ensino que você atua como docente?
5. Em quais redes trabalha como docente?
6. Qual a sua formação inicial para a docência?

7.Quais as suas outras formações na área de educação?
8.Em seu processo de formação, você teve contato com a temática da inclusão em educação?
Informações Profissionais (continuação)
9.Quando se fala em inclusão em educação, em quais grupos descritos abaixo você pensa?
10. Quais das temáticas listadas lhe remete para a necessidade de discussão sobre inclusão em educação?
11.Durante sua trajetória profissional sentiu falta de conhecimentos para lidar com as ocorrências do cotidiano escolar relacionados à temática da inclusão?
12. Em sua rede/ escola são realizadas ações pedagógicas que atendem às especificidades dos estudantes?
13. Se estiver à vontade, conte algo sobre a ação inclusiva
14.Caso tenha a oportunidade de participar de uma formação sobre a temática da inclusão, o que você acredita que não pode deixar de ser abordado neste espaço?

Fonte: A Autora (2024)

4.2 Aplicação da enquete sobre a concepção de inclusão para professores de algumas escolas municipais de Duque de Caxias-RJ

Obtivemos a autorização do DPFPF da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, a parceria foi firmada e três escolas foram selecionadas: a Escola Municipal 21 de Abril, Escola Municipal Carlos Drummond e Escola Municipal Santo Agostinho. As três U.E. têm como público a Educação Infantil até o 5º ano de escolaridade, sendo que a E.M. Santo Agostinho atende, também, a Educação de Jovens e Adultos.

Uma carta de apresentação foi concedida pelo DPFPF e apresentada às escolas selecionadas. As equipes das Unidades Escolares auxiliaram na divulgação do projeto para os professores e compartilharam a enquete.

Para uma leitura preliminar do contexto escolar, partimos dos dados do Censo Escolar de 2020 que aponta o quantitativo de alunos e turmas por ano de escolaridade. As escolas foram selecionadas por possuírem alunos com AHSD e por terem recebido acompanhamento para os alunos através das visitas das implementadoras do Programa de Altas Habilidades ou Superdotação do DAIE.

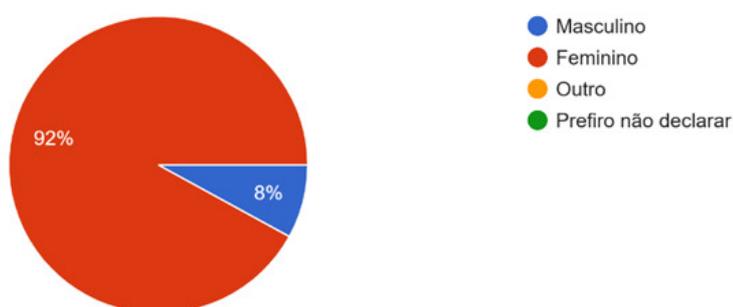
As três Unidades Escolares possuem um total de oitenta e cinco professores. Apesar das diversas ações de divulgação e solicitações para participação, apenas vinte e cinco professores responderam. Reunimos as informações colhidas e, ao analisar as respostas da enquete, foi possível entender o perfil dos respondentes e suas perspectivas e concepções sobre a inclusão em contexto escolar.

A grande maioria dos entrevistados é do sexo feminino, conforme Gráfico 1, representando 92% do total de respondentes, enquanto o sexo masculino totalizou 8%. Esse quantitativo retrata uma docência sendo predominantemente ainda exercida pelo sexo feminino. A posição de maior presença da mulher na pedagogia, decorre de fatos históricos enraizados na sociedade, e sua origem remete à ideia dela ser ligada ao cuidado com a criança, ou seja, a maternidade,tem relação na escolha de sua profissão.

Segundo Santos (2019) as mulheres escolhem a docência por ser uma profissão voltada ao amor ao que se faz, não só apenas pela questão financeira, mas também pela vocação materna. Em seus estudos, Amado e Bruschini (1988) reforçam que a escolha que as mulheres fazem ao optarem pela docência na educação infantil, é uma questão de “chamado”, pois não existe só o amor, mas o esforço, dedicação e competência, além do espírito de classe.

Gráfico 1 - Você deseja declarar seu sexo.

Você gostaria de declarar seu sexo?
25 respostas

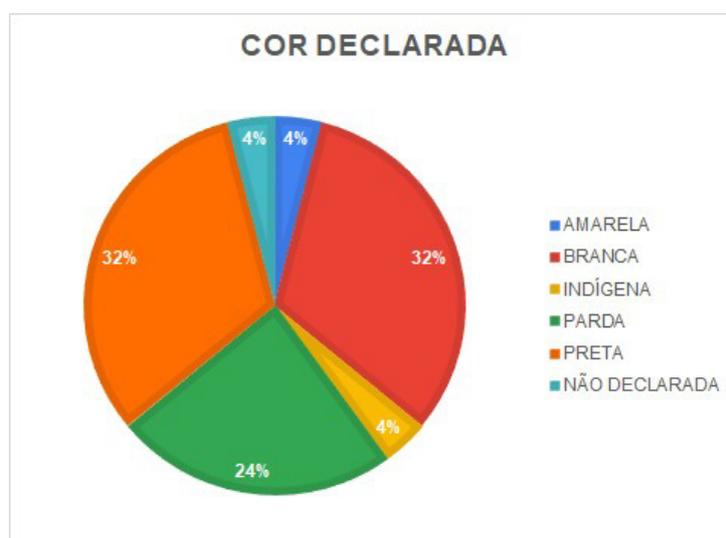


Fonte: Enquete (2023).

Em relação a cor ou raça, apresentado pelo Gráfico 2 – Você deseja declarar sua cor ou raça, foi identificado o seguinte resultado, dentre o grupo de vinte e cinco

professores. Dois professores preferiram não declarar nem a sua cor ou raça, representando 4%. Os demais respondentes apresentaram autodeclaração com a seguinte distribuição: 32% se declararam brancos, 32% se declararam pretos, 24% se declararam pardos; 4% se declarou amarelo e mais 4% se declarou indígena. Como 96% das respondentes se declararam do sexo feminino, compreendemos que a maioria são mulheres pretas e pardas que responderam a enquete eletrônica.

Gráfico 2 - Você deseja declarar sua cor ou raça.

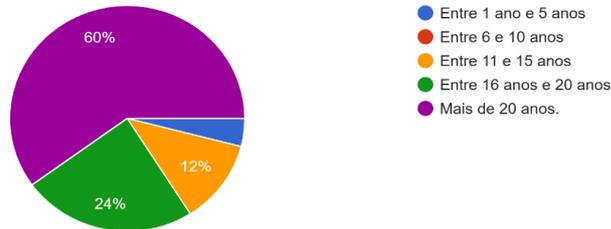


Fonte: Enquete (2023).

Dentre o grupo de docentes, 60% dos entrevistados atuam há mais de 20 anos, constatação que demonstra uma longevidade no exercício da profissão dos professores no Estado do Rio de Janeiro, tendo em vista, que a demanda é sempre contínua de profissionais qualificados; 24% representavam professores que estavam ativos de 16 anos a 20 anos, enquanto 12% estavam há 11 anos a 15 anos e 4% entre 1 ano e 5 anos. Tais dados constam abaixo, no Gráfico 3.

Grafico 3 – Há quanto tempo você leciona.

1. Há quanto tempo você leciona:
25 respostas



Fonte: Enquete (2023).

Os dados do Gráfico 3 permitem inferir que esses professores se adequaram e acompanharam dinâmicas de inovações das tecnologias e implementaram de forma positiva durante o período de aprendizagem dos seus alunos. Nesse sentido, pode-se afirmar que é possível reconhecer uma flexibilidade e dinamismo ao ensino dos mesmos, permitindo assim identificar que o corpo docente têm se adequado em todas as exigências realizadas pelas esferas públicas nas duas últimas décadas. É válido registrar que atravessamos um período com mudanças profundas na profissão docente, na formação de professores e na aprendizagem dos alunos. De acordo com Freire (1996,p.39) “A prática docente crítica implica um compromisso com a transformação da realidade” fazendo assim um laço de compromisso com a educação e com as mudanças que ocorreram nas escolas nos últimos anos.

Entre os professores pesquisados, 52% tinham formação inicial para a docência no curso normal médio, 24% tinham curso de licenciatura em pedagogia, 12% possuem outros tipos de licenciaturas, enquanto os outros 12% têm complementação pedagógica, ou seja, pós-bacharelado, além dessas formações na área de educação. Podemos observar no Gráfico abaixo.

Gráfico 4: Qual a sua formação inicial para a docência

9. Qual a sua formação inicial para a docência?
25 respostas

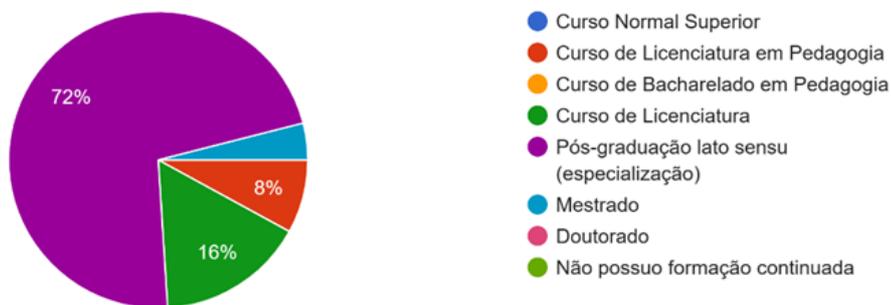


Fonte: Enquete (2023).

Os professores também destacaram, de acordo com o Gráfico 5, que entre eles 72% também têm pós-graduação lato sensu, 16% curso de licenciatura e 8% curso de licenciatura em pedagogia.

Gráfico 5: Quais suas outras formações na área da educação?

10. Quais as suas outras formações na área de educação?
25 respostas



Fonte: Enquete (2023).

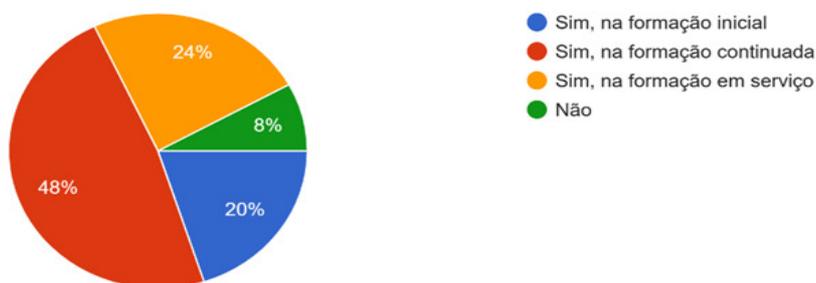
Essas informações complementam o exposto anteriormente que muitos docentes por exercerem a profissão por muito tempo, alguns optaram por não se aprimorarem e nem darem continuidade à sua formação continuada, por já apresentar idade próxima à aposentadoria. Porém, percebe-se que os novos docentes têm buscado cada vez mais não apenas se adequarem às constantes dinâmicas que o ambiente educacional infantil requer devido às novas tecnologias,

mas também devido à necessidade real da formação continuada e ao longo da vida. Constatou-se que 72 % desses docentes estão atuando no ensino fundamental I, enquanto 16 % estão na educação infantil, 8% estão no ensino fundamental II, enquanto o restante no ensino superior e no médio.

Quando perguntados sobre o contato com a temática da inclusão na educação, 92% afirmaram já terem algum conhecimento durante sua trajetória acadêmica e/ou profissional (Gráfico 6).

Gráfico 6: Contato com a temática da inclusão no processo de formação

11. Em seu processo de formação, você teve contato com a temática da inclusão em educação?
25 respostas



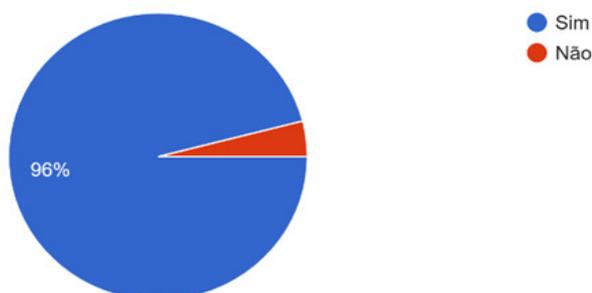
Fonte: Enquete(2023).

De forma contraditória ao contato com a temática da Inclusão, conforme expresso no Gráfico 6, ao serem perguntados se em algum momento sentiram falta de conhecimentos acerca da inclusão escolar para lidar com as ocorrências no ambiente escolar, 96% responderam que sim (Gráfico 7).

Gráfico 7: Falta de conhecimentos sobre inclusão no ambiente escolar

14. Durante sua trajetória profissional sentiu falta de conhecimentos para lidar com as ocorrências do cotidiano escolar relacionados à temática da inclusão?

25 respostas



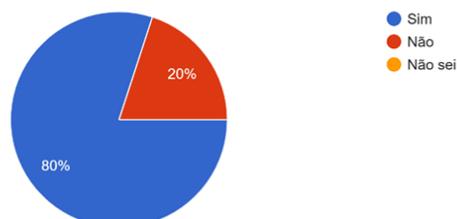
Fonte: Enquete (2023).

Os resultados apresentados nos gráficos apontam que existe uma importância de discutir este tema e outros, por se justificar pelo fato de que, ainda hoje a inclusão não é uma realidade em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas e conseqüentemente grande parte dos profissionais da educação ainda não estão preparados para as demandas que podem surgir. Porém mesmo com todas as adversidades apresentadas, 80% dos professores ressaltaram que a rede escolar realiza ações pedagógicas para atender as especificidades dos estudantes (Gráfico 8), isso demonstra que mesmo com as barreiras na separação das escolas regulares dos alunos público alvo da educação inclusiva, as escolas estão dando o primeiro passo para o processo de inclusão e pela luta dos direitos, junto às famílias e docentes.

Gráfico 8: Ações pedagógicas

15. Em sua rede/ escola são realizadas ações pedagógicas que atendem às especificidades dos estudantes?

25 respostas

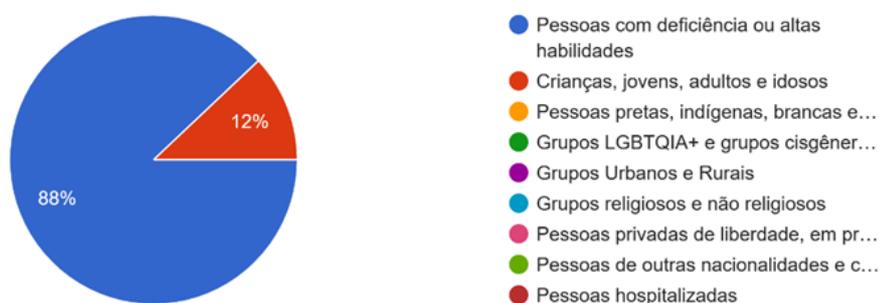


Fonte: Enquete(2023).

De acordo com Martins, Chacon e Almeida (2020), é essencial que os temas de inclusão e altas habilidades ou superdotação sejam incorporados aos cursos de formação inicial de professores. Esses cursos devem abordar de maneira aprofundada a fundamentação teórica, as características mais comuns, os processos de identificação e avaliação, além das estratégias de atendimento educacional. No entanto, muitos programas de formação ainda negligenciam a importância desses conhecimentos na preparação dos futuros docentes. Diante disso, torna-se evidente a importância dos cursos de formação continuada para que os educadores se sintam preparados para incluir todos os seus alunos de maneira eficaz.

Gráfico 9: Inclusão em educação

12. Quando se fala em inclusão em educação, em quais grupos descritos abaixo você pensa?
25 respostas



Fonte: Enquete (2023).

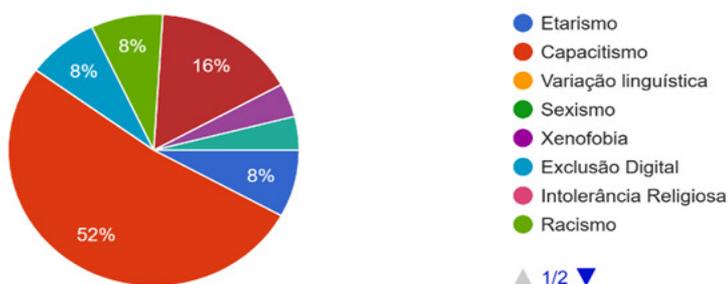
Por fim, a inclusão nas escolas não é apenas uma ideologia, mas um direito. Por isso, a busca por essa condição igualitária é um papel fundamental para o desenvolvimento psicoemocional dos estudantes com necessidades especiais, é inevitável destacar que nesta pesquisa 88% dos professores pensaram apenas na inclusão em educação de pessoas público da educação especial, enquanto 12 % falaram das crianças, jovens, adultos e idosos, porém a inclusão abrange diversos grupos, como os grupos urbanos e rurais, pessoas que se declaram pretas, indígenas, grupos LGBTQIA+, grupos cisgêneros, pessoas de outras nacionalidades, até pessoas hospitalizadas, ainda foi mencionado que 52% dos docentes acreditam que precisa ser discutido sobre o capacitismo, 8% sobre

sexismo, exclusão digital e etarismo, enquanto 16 % intolerância religiosa, perante o exposto a inclusão é uma lição de cidadania e de responsabilidade social, mas que não se limita, ela percorre diversas vertentes e se atualiza conforme as mudanças sociais e demandas, de forma que toda sociedade deve entender que não apenas os estudantes, mas todos são sujeitos com interesses, necessidades próprias e modos de aprender diferentes.

Gráfico 10: Necessidade de discussão sobre inclusão em educação

13. Quais das temáticas listadas lhe remete para a necessidade de discussão sobre inclusão em educação?

25 respostas



Fonte: Enquete(2023).

Os demais gráficos e informações levantadas na aplicação da enquete encontram-se no apêndice 7.2.3.

4.3 Uma narrativa autobiográfica sobre a Inclusão, as AHSD e a formação de professores

Eu sou Daniela, professora das redes municipais do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. A questão de trabalhar com público da Educação Especial não começou com o nascimento da minha filha, atuo na Educação Especial em Duque de Caxias desde o ano de 2013, entretanto o desejo de atuar nessa modalidade de ensino se deu desde a graduação. Sou pedagoga, minha graduação foi na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tenho especialização em Orientação Educacional e Pedagógica, em Alfabetização Leitura e Escrita e em Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar. Atualmente estou como implementadora do Programa de Altas Habilidades ou Superdotação, do

Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional, na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Sou mãe solo de uma menina superdotada e, ao mesmo tempo, acompanho minha mãe na fase da terceira idade. Como chefe da minha família, enfrento tanto as dificuldades quanto as alegrias da maternidade, além dos desafios e responsabilidades de ser mulher e líder de um lar.

A escolha pela profissão docente aconteceu sem o apoio da família, a ideia de ser professora remete a salários baixos, desvalorização profissional e desrespeito. Os pais de classe média almejam que os seus filhos tenham uma profissão segura, sejam concursados e ser educador atende a tais expectativas. Ao que parece, a profissão de professor ocupa um “entre lugar” no Brasil.

A Educação foi a melhor escolha que eu poderia ter feito, não apenas como conquista no mundo do trabalho, como também em termos pessoais. Posso dialogar, mediar, ensinar a ler e escrever e construir novos conhecimentos com jovens, adultos e crianças. Afinal, a escola é um território para cada cidadão se desenvolver e exercitar sua autonomia, conforme a Constituição Federal assegura.

Sou filha única, oriunda de uma família com poucos recursos financeiros e, desde muito cedo, soube que precisava estudar para mudar minha realidade. Guardo a fala de uma professora da graduação, em uma das suas aulas sobre a polifonia de Bakhtin: “um texto é constituído de várias “vozes”². Compreendo que somos o resultado de várias vozes. Minha mãe me impulsionando todos os dias a estudar; uma professora de Práticas, que dizia que eu só mudaria minha realidade ao estudar; e tantas outras vozes que me tornaram a professora de hoje. Espero que as tenha perpetuado em muitos dos meus alunos. Estar em um curso de graduação, sendo a primeira pessoa e mulher de uma família a chegar naquele espaço, considero como uma grande conquista.

Ser educadora é uma constante descoberta, é descortinar os olhos, é ser ponte. Sou professora, cursei Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro e guardo em minhas memórias a primeira vez que entrei no prédio da Faculdade de Educação, na Praia Vermelha. A minha trajetória neste espaço foi construída no dia

²BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Traduzido por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: ed. Forense-Universitária, 1981.

a dia, ao caminhar pelos corredores, ao ouvir os sons, sentir os cheiros, observar a arquitetura e descobrir a história daquele prédio. Apesar de parecer um sonho, era realidade, eu estava estudando em uma universidade pública e maravilhada com tudo que percebia ao meu redor.

Na graduação conheci Jeane Alves da Silva, uma grande amiga, pessoa com deficiência visual e aprendi com ela a necessidade de termos uma sociedade mais inclusiva para as pessoas com deficiência visual. Conhecê-la fomentou o interesse em estudar sobre a Educação Especial, busquei cursos no Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos para que eu pudesse atuar com alunos da educação especial.

Ainda como alunas da graduação, eu e Jeane, apresentamos trabalhos sobre a inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ) e na Universidade Federal de Uberlândia. A viagem até a cidade em que apresentamos o trabalho foi um desafio devido à falta de acessibilidade, entretanto, com o apoio das pessoas pudemos propagar a necessidade da inclusão da pessoa com deficiência.

Quando fui aprovada em concursos para professora, optando pelos municípios de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro, trabalhei com alunos da educação inclusiva. Como professora regente, atuei em Turmas Regulares, Educação de Jovens e Adultos, Classes Especiais de Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas, Atendimento Educacional Especializado, mas, há três anos, faço parte da equipe da Educação Especial em Duque de Caxias. Foi realizada uma permuta de minha matrícula com o município do Rio de Janeiro para eu atuar em Duque de Caxias com as duas matrículas. Atualmente, trabalho com o Atendimento Pedagógico Domiciliar e como Implementadora no Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional acompanhando o Programa de Altas Habilidades, juntamente com a implementadora Aline França.

A implementadora pedagógica é a profissional, desta rede, que acompanha uma quantidade de escolas do município que recebem aluno público alvo da educação especial. É quem orienta o preenchimento dos documentos, protocolos de avaliação inicial, orienta a equipe diretiva da escola, os professores e oferece os grupos de estudos voltados para a formação continuada de professores.

O Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional é dividida em programas: Programa de Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas, Deficiência Visual, Surdez, Altas Habilidades ou Superdotação, Atendimento Pedagógico Domiciliar e Atendimento Pedagógico Hospitalar. Cada implementadora tem atribuições específicas nos programas.

Em minha trajetória, percebo a importância da formação continuada, cada nova oportunidade profissional me fez aprofundar os estudos sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A fim de proporcionar uma educação inclusiva, as leituras teóricas têm sido fundamentais para a prática docente.

A formação continuada é essencial para buscar novas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. É importante considerar o conteúdo, mas também respeitar o tempo e as especificidades dos professores e a realidade dos alunos. Segundo Gardner, os oito tipos de inteligências estão presentes em todas as pessoas, incluindo os educadores. Algumas dessas inteligências podem se sobressair mais e influenciam o tipo de aprendizagem dos docentes. Portanto, a formação deve ser planejada levando em consideração também o tipo de aprendizagem de cada professor.

Ao ler “Ressignificando a Escola na Proposta Inclusiva”, de Mônica Pereira dos Santos (2009), foi possível repensar o papel do professor diante da possibilidade de exclusão. Nós, professores, quando tratamos de inclusão dos alunos público alvo da educação especial, precisamos criar práticas, políticas cotidianas e cultura de participação deste grupo na vida curricular. Diante de situações que favoreçam a exclusão, devemos ter ações, medidas e atitudes para evitá-las, minimizá-las em busca de extingui-las.

4.4 Construindo e planejando a formação continuada com Rodas de Conversa

As integrantes do grupo de extensão participaram de uma oficina de arteterapia focada em refletir sobre processos de exclusões, promovendo debate sobre a importância da sensibilização, favorecendo para que os professores pudessem compartilhar suas narrativas. Durante a oficina, houve uma palestra sobre narrativas autobiográficas. Em encontros posteriores do grupo, estudamos o livro “O

método (auto)biográfico e a formação”, lido capítulo a capítulo, e discutido com todo o grupo.

A partir desses encontros de estudo, internos do projeto de extensão, do resultado da enquete e da minha autobiografia planejamos as Rodas de Conversa. Inicialmente, elaboramos uma ementa (Quadro 2) e, em seguida, discutimos as datas, o período de realização, os temas de cada roda e os convidados.

Quadro 2: Resumo da Ementa do Curso em Formato de Roda de Conversa

Título: Altas Habilidades ou Superdotação - A Inclusão na Educação		
Rodas de Conversa	Data	Tema
1º Encontro	08/11/2023	Acolhimento e Sensibilização
2º Encontro	14/11/2023	Mitos sobre altas habilidades ou superdotação, características da superdotação e possíveis problemas.
3º Encontro	23/11/2023	Identificação
4º Encontro	28/11/2023	Inteligências Múltiplas
5º Encontro	06/12/2023	A Importância da Identificação das Meninas, dos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social e Adolescentes com Comportamento Superdotado em Conflito com a Lei.

Fonte: A Autora (2024)

A seleção dos temas foi realizada em conjunto com a orientadora e com a coorientadora, enquanto outros foram escolhidos com base na minha experiência profissional com AHSD. Esses assuntos são de grande relevância e importância para serem tratados com os professores. Em alguns casos, foi necessário ajustar a ordem dos temas devido à disponibilidade dos convidados em relação às datas.

4.5 Construindo as Rodas de Conversa para acolher as narrativas docentes

As Rodas de Conversa foram realizadas semanalmente, das 19h às 21h, no Google Meet. Os links para participação foram enviados aos inscritos por e-mail e WhatsApp.

Em cada encontro, um convidado especial compartilhou seus conhecimentos e experiências sobre AHSD, atuando como mediador da discussão juntamente com a mestranda.

Por ser de natureza exploratória e observacional, a investigação contou com as Rodas de Conversa que foram momentos de escuta e de fala de cunho pedagógico. Elas aconteceram através do Projeto de Extensão: “Inovações pedagógicas” para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade. Visamos o aprendizado através das trocas de experiência e de reflexão. As Rodas de Conversa necessitam que um profissional assuma o papel de mediador do diálogo para que o mesmo não perca sua característica pedagógica de aprendizagem e troca Warschauer(2001) e tal papel foi assumido pela aluna do mestrado profissional.

Buscamos incluir todos os docentes e suas histórias, pois partimos do pressuposto de que não só o aluno precisa ser incluído, mas o professor também precisa se sentir pertencente ao grupo e parte do processo.

Nas Rodas de Conversa, dialogamos com o docente e estimulamos a interação entre docentes, levando em conta que cada um precisa ser ouvido, precisa narrar, participar, se avaliar e ser avaliado, pois nas relações com nossos pares há aprendizagem.

Não inventamos nada de novo, pois “A narrativa é uma modalidade de escrita histórica, modalidade esta, porém, que também afeta e é afetada pelo conteúdo e pelo método” (Stone, 1979, p.3).

Dessa forma, foi possível pensar na narrativa como método que perpassou o relato pessoal da mestranda, a partir das suas experiências, assim como, método que coletou experiências de outros docentes e refletimos sobre caminhos necessários para a construção de uma formação continuada de professores que

saia do formato de cursos aplicados com palestras por “sabedores referenciados pela tradição universitária” e o espaço escolar se torne, ele mesmo, um espaço de troca e de autoformação em diálogo com outros espaços.

De acordo com Nóvoa (2014), o plano de formação continuada de professores deve ter como um dos seus objetivos estimular a reflexão sobre a sua formação e sua trajetória profissional. Neste sentido podemos observar que ao utilizarmos como método a narrativa autobiográfica em nossa pesquisa, cada professor foi estimulado a refletir sobre a sua história de vida e sobre alguns aspectos que contribuíram para a sua formação. A partir dos relatos dos participantes nas Rodas de Conversas foi possível analisar as distintas trajetórias, a “escrita de si” de cada participante, aspectos da formação continuada e da prática docente. Através da narrativa autobiográfica foi possível compartilhar com o professor reflexões sobre o papel central que ele ocupa na escola para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e também de seus alunos. O professor não pode ser identificado como um mártir que deve doar-se ao sacrifício, mas como um profissional cuja prática o engrandece por meio das reflexões e aprendizados: um interagente dos conhecimentos escolares.

Para melhor compreendermos a formação do adulto e mesmo a formação continuada de cada professor, foi importante ressaltar que no projeto visamos colaborar com o desenvolvimento de cada participante. As narrativas sobre as histórias de vida e as trocas de experiências entre professores podem estimular o ato reflexivo sobre o fazer docente.

Foram criados espaços de aproximação entre os sujeitos, a mestrande e demais participantes do projeto compartilharam suas experiências pessoais sobre os desafios e possibilidades para o trabalho educacional com as pessoas com AHSD.

A partir das narrativas de experiência, foi possível criar um ambiente de empatia e maior proximidade entre os participantes e, desta forma, todos foram acolhidos para a troca de narrativas autobiográficas, valorizando o sujeito.

Dessa forma, a abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar (Bueno, 2002 p.22).

De acordo com Lawrence Stone (1979), é importante enfatizar a narrativa do sujeito, pois ela trata do relato particular, específico e não apenas o do coletivo. Este relato prioriza o ser humano a história da pessoa e não somente das circunstâncias.

Por meio das narrativas autobiográficas, os participantes, juntamente com os pesquisadores e extensionistas, organizaram os materiais respeitando uma cronologia, o conteúdo e mantendo a coerência dos assuntos que foram abordados pelos participantes. A narrativa que obtivemos dos docentes foi descritiva e não analítica, pois buscamos a história e não os resultados estatísticos (Stone, 1979) ou análises aprofundadas.

4.5.1 As Rodas de Conversas e os Relatos dos Professores

As Rodas de Conversas aconteceram através do Meet e as atividades foram disponibilizadas na Plataforma Moodle do CEAD da UFF, no período compreendido entre 8 de novembro e 6 de dezembro de 2023, no horário das 19h às 21h, com duas horas de duração em cada encontro, perfazendo um total de cinco encontros com carga horária de dez horas no total. As rodas foram divididas por temas: Sensibilização, Mitos sobre as altas habilidades ou superdotação e características da superdotação e possíveis problemas, Identificação, Inteligências Múltiplas e A importância da identificação das meninas, dos estudantes em situação de vulnerabilidade social e adolescentes com comportamento superdotado em conflito com a lei. A seguir será apresentado cada roda de conversa e suas respectivas narrativas.

Para garantir a privacidade dos participantes, todos os nomes dos cursistas mencionados nesta dissertação são fictícios, sendo utilizado para nomeá-los nomes de flores e plantas. Já em relação aos integrantes do projeto de extensão e dos palestrantes são reais e foram utilizados com o consentimento deles.

4.5.2 Primeira Roda de Conversa: Sensibilização

Na primeira Roda de Conversa (Figura 5), participaram setenta e sete professores e, após a exposição do tema de altas habilidades ou superdotação desenvolvida por mim, Daniela Mendes, e do tema acerca da pedagogia Waldorf, com foco na diversidade e inclusão, oferecida por Fabiane Waldhelm, houve uma

breve apresentação pessoal, na qual eu e Fabiane, com quem dividi a primeira Roda de Conversa, contamos um pouco da nossa história pessoal, quando nos sentimos incluídas e excluídas, e a nossa relação com a educação.

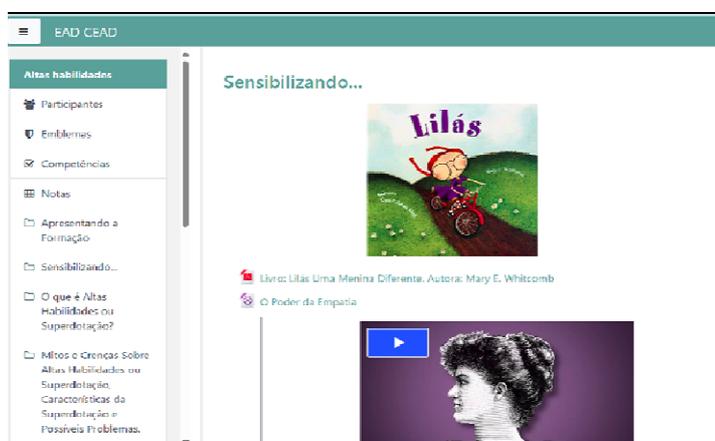
Houve uma sensibilização através da narração de *Lilás, uma menina diferente*, de Mary E. Whiteomb com ilustrações de Tara Calahan King, realizada pela mestre e contadora de histórias Alexa Britto Silva y Velásquez. Após a narração, foi gerada uma discussão sobre a diversidade e houve o relato de uma professora que foi identificada com altas habilidades apenas na fase adulta, além de outros relatos de professores que observaram alguma diferença no comportamento escolar de seus filhos ou dos alunos nas escolas em que atuam ou atuaram. Tratou-se do diferente, divergente, da necessidade de ser aceito, de fazer parte de um grupo, do pertencimento.

Seguem abaixo alguns trechos da história de Lilás:

No primeiro dia de aula, os alunos levaram vários presentes para a nova professora: café italiano, perfumes franceses, lencinhos bordados, porta-joias em forma de coração, estojo de maquiagem etc. Lilás, por sua vez, levou um presente que ela mesma tinha feito: uma caixa de papelão onde havia sete pedrinhas, o seu cadarço vermelho favorito e meio ovo de pardal. Lilás era diferente (Whiteomb, 2011, p. 2).

[...] Lilás era toda diferente: seu nariz era coberto de sardas, seu estojo só tinha oito lápis e suas roupas eram sempre as da irmã mais velha. Nada parecia certo em Lilás. Ainda que seus colegas a tratassem com educação, ninguém a convidava, assim, pra brincar ou para um passeio depois das aulas (Whiteomb, 2011, p.7).

Figura 5:Primeira Roda de Conversa - CEAD/UFF



Fonte: A Autora (2024)

Após a narração, foi gerada uma discussão sobre a diversidade e houve o relato de uma professora que foi identificada com altas habilidades apenas na fase adulta, além de outros relatos de professores que observaram alguma diferença no comportamento escolar de seus filhos ou dos alunos nas escolas em que atuam ou atuaram. Tratou-se do diferente, divergente, da necessidade de ser aceito, de fazer parte de um grupo, do pertencimento. Segue a narrativa da professora Violeta identificada com AHSD somente na fase adulta.

Então, eu sou uma pessoa identificada com altas habilidades ou superdotação, né, fui identificada agora na idade adulta. Então, eu sempre me vi Lilás, a vida inteira. Né? [...] Vocês falaram sobre essa questão de quando se sentiu excluída, né? Eu passei a minha vida inteira me sentindo diferente, me sentindo excluída porque eu não sabia quem eu era. E depois da identificação, tudo mudou. Eu comecei a me sentir incluída porque agora eu tinha um grupo ao qual eu pertencia e antes não. Então, assim, pra mim, a identificação fez total diferença na minha vida. Tanto profissionalmente, quanto pessoalmente, sabe, assim, principalmente no lado pessoal, A questão do autoconhecimento, da auto aceitação, isso tudo fez uma diferença gigantesca. E eu, sim, hoje luto pela identificação de todas as pessoas que estão aí na invisibilidade por conta disso, porque eu sei o quanto eu fui afetada por conta disso, então, hoje eu vejo a importância de ter esse trabalho, de falar sobre altas habilidades ou superdotação, porque realmente, assim, eu vivi isso na pele durante quase 40 anos.

A seguir, podemos observar outro trecho no qual Fitônia, mãe e professora que trata diariamente da questão da diversidade em casa e na escola, pontua:

Eu, assim, observo muito ouvindo o texto, né? Eu vejo muito o meu filho como um lilás dos gostos, né? De ele todo dia se questionar, que não se encaixa, que é diferente. Ele se avalia, assim, né? E eu sempre questiono pra ele, mas o que é ser igual a todo mundo? E a gente tenta incluir, e eu vejo muitos alunos em diversas situações, mas o que eu convivo é o meu Lilás, é o Benício e que, na verdade, eu acho que todo mundo quer se encaixar de alguma maneira, né? Às vezes, imitando e sendo alguém diferente em casa e na escola para se encaixar em algumas situações, não se deixa mostrar de verdade como a Lilás se apresentava. E pôde se apresentar em casa, no mundo dela onde ela se sentia à vontade. Então, eu observo muito que ele não se encaixa e que a gente sempre diz para ele tá tudo bem, essa é mágica, o ser diferente, gostar de coisas diferentes.

Em resposta, destacamos o ponto de vista de Fabiane Waldhelm ao comparar a diversidade a um caleidoscópio ao mencionar o livro *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* de Maria Tereza ÉglerMantoan:

Esses dias eu estava lendo um pouquinho sobre diversidade e aí eu me deparei com um livro da Maria Tereza Mantoan. [...] E ela trouxe uma imagem de diversidade que eu gostei, que me tocou bastante. ela trouxe a figura do caleidoscópio e aí dizia que o caleidoscópio precisa de todos os pedaços para compor as imagens que ele cria e se a gente for retirando

pedaços dele o desenho vai ficando menos complexo, menos rico, menos colorido menos sem forma, né? E aí eu fiquei pensando como é isso mesmo, né? Então, como as nossas salas de aulas ou nossas relações na nossa vida, a gente tem que... como essa diversidade se torna, né? Compõem esse mosaico que dá beleza, né? Que transforma esse ambiente que a gente vive em algo rico, em algo múltiplo, plural. Então, essa imagem do caleidoscópio me marcou bastante.

Ainda sobre a questão da diversidade e da percepção de quem se sente diferente e excluído na escola, a professora Lambari observou:

Então, eu fiquei refletindo muito na leitura da história, na fala dos colegas. Tem um texto que eu gosto muito, que diz que a escola é o primeiro lugar que a gente se vê diferente, que a gente percebe algumas situações de exclusão na nossa vida, que a gente percebe que a gente é gordo ou magro ou alto, baixo, que é dentro da escola que a gente vai se percebendo. E aí, eu vou me apoiar em Candau³, quando ela fala que as diferenças não devem ser entendidas como sinônimo de desigualdade, né, mas como vantagem pedagógica. Então, acho que, penso muito que se é na escola que a gente percebe tudo isso, né, porque não a gente enquanto professor e professora, né, acho que a maneira como a gente usa, né, essas diferenças e valoriza elas dentro da sala de aulas que é mais importante, assim, acho que é um caminho. E aí, quando eu me sentir Lilás, eu fiquei pensando, assim, porque eu estudei numa escola católica de classe média alta, assim, e eu lembro que todas as pessoas lá tinham cabelos muito lisos, muito claros, todo mundo era muito branco, assim, e eu não me sentia pertencente àquele espaço. E aí eu comecei a alisar o meu cabelo com 11 anos e eu só parei de alisar meu cabelo quando eu entrei na faculdade, que foi a primeira vez que eu me percebi, assim, em um ambiente mais diverso e aí me senti mais acolhida. Então acho que demorou muito, assim, foram marcas que eu carreguei durante muito, muito tempo e a como a escola, assim, deixou marcas em mim e pode deixar em outras pessoas. Então, acho que era um pouco disso.

Ao relembrar a história de Lilás, a Profa. Fabiane falou do momento em que a professora valorizou a maçã desenhada pela aluna e como os alunos foram influenciados por essa atitude. Ela acrescentou: “nós alunos também nos enxergamos através dos olhos dos professores”

Diante disso, eu ressaltai o importante papel que o professor exerce na vida do estudante e como isso pode contribuir para a inclusão do aluno ou não: “É o professor quem vai fazer acontecer a inclusão ou a exclusão. E como isso se torna tão profundo, tão intenso na vida desse aluno, seja qual for a inclusão necessária”

³ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, Desigualdades e Educação Escolar: Desafios da Perspectiva Intercultural In: Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2017.

Ainda pensando na diversidade e na inclusão, tratei de forma breve dos Três Anéis de Renzulli(1986) e das características observadas em estudos já realizados sobre alunos com altas habilidades ou superdotação e complementei:

Nós vamos pensar na diversidade e na inclusão desse estudante, porque eles têm um comportamento, eles se diferem dos demais, assim como todos nós, porque nós temos características, cada um tem uma característica, tem um comportamento, mas existe um comportamento desse aluno, desse estudante superdotado. Então, quando nós pensamos na inclusão dele, no atendimento para eles, entendemos as características, nós estamos incluindo e pensando na diversidade também. E aí, eu trouxe os três anéis de Renzulli, porque achei importante, porque a gente ainda citou ele no outro slide. E quem é esse aluno com comportamento superdotado? É a junção, a interseção desses três anéis. É a habilidade acima da média, a criatividade, o comprometimento com a tarefa. Então, quando há a interseção desses três anéis, aí a gente encontra, a gente identifica esse aluno com comportamento superdotado.

A fim de continuar o diálogo e provocar mais reflexões, a Profa. Dra. Rejany Dominick propôs ao grupo que assistisse ao vídeo “O Poder da Empatia” com a narração da Dra. Brené Brown⁴. Posteriormente, houve a discussão sobre a questão da empatia.

Através de uma animação e da narrativa, foi apresentada a diferença entre empatia e simpatia. “Empatia é uma escolha e é uma escolha vulnerável, porque para se conectar com você, eu tenho que me conectar com algo dentro de mim que conhece essa sensação” (Brown, 2015). Ao que parece, a empatia, diferente da simpatia vista como superficial, implica em uma verdadeira conexão com quem está passando por algum problema ou uma situação dolorosa.

Então, o que é empatia? E por que é muito diferente da simpatia? Empatia alimenta conexão, simpatia conduz desconexão. Empatia é muito interessante, Teresa Wiseman é uma escola de medicina que estudou profissões, profissões muito diversas, onde a empatia é relevante, e veio com quatro qualidades de empatia: perceber a perspectiva, a capacidade de perceber a perspectiva de outra pessoa, ou reconhecer a sua perspectiva como a sua verdade. Ficar fora do julgamento não é fácil quando você gosta tanto quanto a maioria de nós faz. Reconhecer a emoção em outras pessoas e então comunicar isso (Brown, 2015).

⁴ “O Poder da Empatia” conta com a narração da Dra. CasandraBrené Brown, professora, pesquisadora, palestrante e escritora norte-americana, com as animações de Katy Davis (AKA Gobblynnne), produção e edição de Al Francis-Sears e Abi Stephenson RSA. A Dra. Brené Brown é conhecida por sua pesquisa sobre vulnerabilidade, coragem, empatia e vergonha.

Após o vídeo, alguns participantes expuseram suas percepções. A Yuca escreveu no *chat*: “I seeyou. - É uma gíria usada no inglês americano para dizer, eu te compreendo, eu te vejo. É necessário ver o outro para entendê-lo.”

A professora Tillandsia citou o caso de um atendimento de uma adolescente de 12 anos que estava com medo de refazer um procedimento com dreno no hospital e ressaltou a importância da escuta, da hospitalidade, da empatia.

Eu sou professora da faculdade de medicina da UFF e gosto muito do que eu faço. E sempre levo os meus alunos à reflexão sobre a empatia e o vídeo me tocou profundamente, sabe? E eu me sinto muito tocada pelas histórias. E é muito diferente realmente da simpatia, muito diferente da visão de tornar algo positivo para alguém, como se demonstrar um sentimento de se sentir triste, de se sentir mal, fosse algo altamente proibido. E muitas vezes quando nós mesmos compartilhamos nossos sentimentos, nossas emoções, esses são os relatos. Ah, vai ficar tudo bem, que Deus te abençoe, e não é essa questão. A questão é a escuta, é a hospitalidade e que nos falta tanto, sabe? Eu já vivi experiências, não só na docência, mas experiências no atendimento ao paciente altamente profundas, sabe? [...] uma adolescente estava se recusando a fazer um procedimento e ela tava chorando, chorando, e aí eu saí da minha salinha né, aí eu, oi, tudo bem? Ela chorava, chorava e um irmão bem grande né, os dois negros e muito bonitos. E aí ela tava com uma blusa da Marvel. Nossa, você gosta do Flash? Aí eu falei assim, você já viu o último filme? Aí eu fui tentando tirar o foco dela, né? E aí entendendo a história. No dia anterior ela havia sido submetida a um procedimento que foi mal sucedido. Fizeram uma drenagem de um cisto, alguma coisa que estava bem infeccionada, e aí não colocaram um tubinho que era pra continuar drenando. Então, no dia seguinte ela voltou para o nosso ambulatório, não porque ela havia ido anteriormente, com aquilo doendo muito. E aí queriam fazer novamente o procedimento, sendo que ela tinha vivido o histórico do dia anterior e ninguém mais tinha vivido. Só que as pessoas não escutam muito isso. E aí eu fui conversando com ela, eu falei e eu falei, olha, vamos lá dentro e tal, aí começamos a conversar, ela parou de chorar, né, e aí me acalmou e aí eu falei, olha, eu tô aqui junto de você, eu entendo, eu sei que dói, a gente chora mesmo porque dói mas eu tô aqui junto, e aí dei a mãozinha, né, e quando ela acalmou, chegou um dos médicos e falou assim: - Nossa, essa menina ainda não fez o procedimento? Não, vamos lá, vamos lá. -Aí ela olhou, aí começou a chorar. Ai meu Deus, a gente construiu tudo que eu tô aqui construindo. E é assim, tá? E é assim, tem horas que acontecem essas coisas e a gente trabalha com pessoas que têm uma visão empática e pessoas que não têm. E daí ele chegou e falou assim: - Você está chorando porque quer [...].

Ainda sobre a questão da empatia, a participante Hibisco ponderou sobre a empatia, valendo-se de sua experiência como mãe atípica de um menino autista e de sua atuação como professora.

[...] eu tenho um filho autista e sou professora também, mas eu vivo hoje essa realidade da necessidade da empatia comigo mesmo, para comigo, com a mãe atípica sabe, a mãe que muitas vezes é a que precisa deixar o trabalho para se dedicar única e exclusivamente ao bem-estar desse filho com a mãe que vive as tensões do dia a dia e as adaptações para poder

fazer com que a vida dessa criança seja melhor. E quando você escuta, muitas vezes é eu sei o que você passa, isso é tão confortante, isso é a empatia de saber realmente o que você vive. E sobre a minha experiência como mãe, muitas vezes, eu não posso relatá-la com outras pessoas, com pessoas[...] que não conhecem bem a realidade de uma mãe atípica, porque senão ela soa sempre como reclamação. Então, essa necessidade da empatia, do outro saber o que você vive, de segurar a sua mão e dizer: - Olha, eu sei bem o que é isso.- Isso é muito importante. E é lógico, que isso, como ser humano, me fez levar muita coisa para a sala de aula dessa experiência da mãe atípica, que conhece bem o que é uma realidade diferente. E aí, quando chego na sala de aula, o meu olhar também é diferente para todos eles. Então, é uma troca e uma necessidade de empatia constante, né?

A participante Antúrio tratou da questão da leitura como inclusão e relatou a sua experiência na infância em comparação com a sua atual função como mediadora de um aluno com Síndrome de Down que tem 13 anos, está no quinto ano, não sabe ler e se sente excluído.

[...]eu me lembrei muito da minha infância, que eu demorei muito a aprender a ler, eu lembro que todo mundo na sala, na hora da leitura, lia, e aí quando chegava a minha vez, assim, eu travava, não conseguia, e isso me fazia assim, ver que eu era diferente da turma, que não sabia, e isso me deixava muito angustiada. E aí, depois de um tempo, eu mudei de escola, fui estudar numa escola da roça e lá, assim, floresceu tudo, eu comecei a aprender a ler e a biblioteca, pra mim, era um lugar de refúgio, ali eu me sentia acolhida e aí pronto, foi muito bom. Então, pensando agora nessa questão da empatia, esse ano eu tô sendo mediadora de uma criança que tem síndrome de Down, e ela tem 13 anos e ainda não sabe ler. Então quando eu soube que ia fazer a mediação com ela, e que aí eu fui observando que ela não sabia ler, e aí eu fiquei lembrando de mim, como que muitas vezes é angustiante ele está numa sala de quinto ano, que todo mundo lê, está num processo, e eu vejo que muitas vezes ele se sente muito excluído, ele ama ler, ler imagens e tudo, aí eu fiquei comigo, que essa seria a minha missão, que eu ia de alguma forma incentivar ele a ler, a ler as palavras. E, assim, para que ele pudesse se sentir incluído, onde quer que ele fosse, seja na escola, na sociedade, assim, em tudo. Então, essa, acho que assim, o que toca para mim, assim, nessa questão da educação inclusiva, acho que esse ponto-chave, assim, da empatia, de você poder se colocar no lugar do outro, se sensibilizar para, de alguma forma, você poder ajudar ela no seu processo de aprendizagem ou, enfim, né? Mas era um pouco disso, assim, que eu fiquei sentindo de compartilhar com vocês.

No segundo momento da Roda de Conversa houve uma divisão do grupo, uma parte foi direcionada através de outro link do Google Meet para o “Teias da Inclusão”, a fim de tratar da Pedagogia Waldorf, com Fabiane Waldhelm, e a outra parte permaneceu na sala comigo para tratar de Altas Habilidades ou Superdotação.

Após a divisão, a primeira participante que se posicionou foi a professora Begônia, de Duque de Caxias, que se descobriu com altas habilidades na fase adulta e acompanhou, no mesmo período, a identificação de dois alunos gêmeos.

Eu sou professora das séries iniciais, já consegui ter experiência em várias áreas da educação, eu trabalhei na Pestalozzi, já trabalhei em sala de recurso de surdos, já dei aula para surdos, já trabalhei com crianças, acho que a maioria das professoras, com crianças em situação de inclusão nas classes regulares, eu sou formada em letras e tenho mestrado em linguística pela UFRJ e estou fazendo doutorado também na mesma área, com ênfase na aquisição de linguagem, na aquisição de escrita, na aquisição de leitura, no comportamento neuronal durante a aquisição de leitura e escrita. E eu, recentemente, me deparei com alunos de superdotação durante a pandemia. [...] E aí eu fiquei curiosa para saber, porque eu gostava muito dos jogos de raciocínio, e fiquei curiosa, e acabei me descobrindo nessa situação de superdotação. E quando eu voltei para a escola, em agosto de 2021, me deparei com um casalzinho de gêmeos, dois alunos gêmeos com comportamentos muito peculiares. A Daniela conhece esses alunos hoje, e eles eram muito diferentes, e aquilo me intrigava muito, porque eu ainda não tinha me identificado, eu tinha uma suspeita, e aquela menina, principalmente a menina, porque ela era muito evidente. Ela trouxe uma situação de tanto incômodo para mim e acabei descobrindo, eu e ela ao mesmo tempo, praticamente. E eu digo que a Cróton está comigo até hoje, a gente está encerrando o terceiro ano desse ano e a gente acompanha os alunos. E aí, no primeiro momento, a gente tem aquela... Quando a gente descobre, tem uma paralisia e um... é assim você se conforma. Ah, ok, não vai mudar nada na minha vida. Só que aí eu comecei a ouvir as pessoas dizendo que existiam características para isso, condições específicas para isso e aquilo. Falei, vou procurar saber mais sobre isso. E aí foi o que a colega também falou, acho que é a Orquídea, se não me engano, é o nome dela? Que muitas coisas que eu me culpava, aquela sensação de estar sempre na borda e as pessoas num lugar que elas pertenciam e eu estar sempre na borda tentando entrar ali, aquela sensação, parece que foi um peso imenso que saiu das minhas costas e comecei a observar os meus filhos também, esses alunos, a gente concluiu a identificação deles há algumas semanas e eu tenho procurado, tenho estudado, tenho procurado me aprofundar para entender o que eu posso oferecer de melhor para eles. Eu sou casada, tenho dois filhos, tenho aquela vida padrãozinha, assim, né? E as coisas que eu tenho visto nos meus filhos também, eu comecei a enxergar de uma outra perspectiva, né? E eles também estão fazendo avaliação. Algumas coisas que me irritavam extremamente, eu não sabia, eu achava que eram defeitos, sempre os defeitos, sempre como se o diverso fosse defeito. E aí eu estou tentando recalculando a minha rota como um todo, 360 graus, ressignificar tudo o que eu vinha sentindo, tanto para mim, como para os meus filhos, como os meus outros alunos, não apenas os que têm características de superdotação, mas sempre fazer um tratamento realmente individual com cada um deles, percebendo as angústias, as dificuldades, as facilidades, e estou aí num processo.

A professora Kalanchoe, de Duque de Caxias, compartilhou a sua experiência com alunos e professores com altas habilidades, o seu medo inicial e a sua dedicação atual para melhor compreender e estimular o desenvolvimento dos alunos identificados com altas habilidades ou superdotação.

Eu sou professora da rede, eu já passei por vários alunos, várias professoras com altas habilidades, [...] confesso que levei um grande susto, foi horrível pra mim ter que entender o que quê era tudo isso dentro da

minha sala, são dois alunos com altas habilidades, um que me tocou muito, o outro que eu tentei esconder, como a minha vida toda, eu sempre tentei. Não, deixa eu ver, não, eu sei que ele é, eu ia lá, tudo bem, ele é ótimo, ele é maravilhoso, que tenha um bom caminho, e deixa eu ficar quieta no meu canto, né, porque a gente realmente, acho que é uma autodefesa dos professores, não só em Caxias, eu acho que é uma autodefesa do professor, eu vou tentar ficar quieta na dele, porque é muito problema. Esses alunos estão girando a minha cabeça 360 graus, né, para poder adaptar currículo, adaptar atividade, adaptar tudo. E o pior de tudo é que eles são, eu acho que o pior de tudo, é que eles tocam os outros, e aí agora é como se fosse aquele dedinho do ET, né, que vai tocando um, vai tocando o outro, e todo mundo quer ser também, todo mundo tá competindo, tá virando uma turma assim, que eu digo, é uma turma de altas habilidades. Isso é, é assim, estranho pra mim, né, porque eu não tive esse curso de altas habilidades no curso normal, em todas as faculdades que eu fiz, que eu já fiz duas duas faculdades. Nunca tive isso, sempre bem, o Gardner sempre passou na minha cabeça assim como, ah, tá, altas habilidades e tal, mas é uma coisa assim estranha, que eu tô estudando muito, tô tentando tocar nos outros também, como eu tô vendo que eles tocam, né, eles vão tocando neles, um no outro, é muito interessante, a sala de A aula se transforma numa outra coisa, que não numa sala assim, morta, parada, não, é todo mundo questionando, é todo mundo crescendo, é muito engraçado. E eu também tô tentando, né, com a professora Begônia aí, eu tô criando situações, eu tô provocando direção, eu tô provocando todo mundo, já tô sendo considerada a professora das altas habilidades, não quero ser isso, não. Eu quero apenas, é por isso que eu tô estudando já o terceiro, é o terceiro já, posso dizer que isso é um curso, né? É o terceiro curso que eu tô fazendo, do MEC eu não consegui ainda a entrada, mas tô estudando muito, tô lendo muito, e mais um encontro agora pra gente aprender um pouco mais.

Nesta parte, a professora Violeta tratou da identificação de seu filho e de sua própria identificação na fase adulta.

[...]Eu já falei um pouquinho sobre a minha trajetória, eu sou professora da rede de Duque de Caxias também, recentemente a gente teve uma vitória maravilhosa que a gente conseguiu inaugurar na nossa escola, acho que a terceira sala de recursos da rede, não é? Se não me engano, então, para a gente é super gratificante isso, né? A minha identificação veio através da nossa escola, porque Maranta, que eu acho que também está aqui no grupo, levou uma palestra uma vez para a escola para falar sobre altas habilidades? Eu já tinha estudado sobre isso na UFF, porque eu fui aluna da UFF, no curso de pedagogia, mas sempre rodeada pelos mitos, né, da superdotação? Então, eu não conseguia me identificar, e quando veio essa palestra, para mim foi tremenda, porque eu sempre percebi o meu filho diferente, mas eu não sabia o porquê. Mesmo estudando, mesmo pesquisando um monte de coisas, eu não conseguia identificar de onde vinha essa diferença. E foi durante essa palestra, na escola que eu trabalho, que eu consegui identificar o meu filho, e aí a gente foi correr atrás de avaliação e tudo mais, e aí ele estava em sofrimento muito profundo, então fui estudar, fui pesquisar, e aí eu comecei a me especializar em altas habilidades, aí depois fiz um monte de cursos, mas assim, eu queria falar sobre essa questão da importância de se trazer esse tema para a escola. Eu passei durante 40 anos da minha vida praticamente dentro da escola e na invisibilidade, né? Então, assim, foi através desse conhecimento dentro da escola que eu pude identificar o meu filho, que eu pude ser identificada e que hoje eu consigo identificar os meus alunos, né? Então, se não tivesse

tido essa iniciativa, da Maranta, de todo o restante, né? Do pessoal que vem trabalhando há muito tempo dentro da UFF e em outros locais, lugares, né? Para trazer esse conhecimento para dentro das escolas, talvez até hoje eu estaria na invisibilidade, né? Então, assim, conhecer outras professoras da rede também, na mesma condição, então, assim, para mim esse local está sendo de grande conhecimento, um enriquecimento maravilhoso, de fazer, poder fazer essas conexões. Então, assim, é trazer mesmo essa questão da importância de se falar sobre a superdotação, a questão da empatia também, porque normalmente só quem fala sobre altas habilidades ou quem luta pelas altas habilidades é quem tem essa dor, né? Dificilmente outras pessoas típicas vão se envolver nessa questão. Então, está tudo muito relacionado, né? Tudo o que vocês trouxeram aqui hoje é de um enriquecimento muito grande para a gente.

Abaixo, a professora Bromélia falou da sua formação, da presença de alunos com altas habilidades ou superdotação e sobre compartilhar experiências, aprender práticas e dar visibilidade aos discentes em prol de uma educação inclusiva.

[...] atualmente, eu sou professora da Sala de Recursos da Escola Municipal 21 de Abril, a escola é na Vila São Luís, em Duque de Caxias, eu estou muito feliz em estar participando dessa roda de conversas, porque a Daniela já me ajudou bastante lá na escola, com todas essas questões das altas habilidades, eu tenho dois alunos, e tem total importância, né, a educação especial, todo esse suporte que a gente, né, tem na rede. Poderíamos ter mais, né, mas a gente agradece tudo que vocês vêm fazendo, e proporcionando, né, até mesmo esse momento dessa roda de conversas. Na minha formação em pedagogia, pela UNIGRANRIO, eu fiz uma especialização em gestão escolar, pela FEBF, que é a UERJ, ali, da Vila São Luís. Recentemente, eu terminei a especialização em educação especial e inovação tecnológica, que foi feito pela aula rural, né, em parceria com a CCIERJ, e eu tô aqui também para aprender, né, como vocês falaram aí desde o início, compartilhar, né, aprender bastante, dividir, né, e aprender essas práticas, até para que a gente, né, consiga, cada vez mais, né, atingir os nossos alunos, modificar a realidade, né, tudo que vocês vêm falando, tudo, né, desde o início, sobre toda essa questão da invisibilidade, né, e conseguir dar visibilidade para essas crianças, que é a nossa missão, dentro da educação inclusiva

Expliquei sobre os demais encontros e temas relacionados ao assunto, com ênfase no tema do próximo encontro: mitos e características do estudante com altas habilidades ou superdotação.

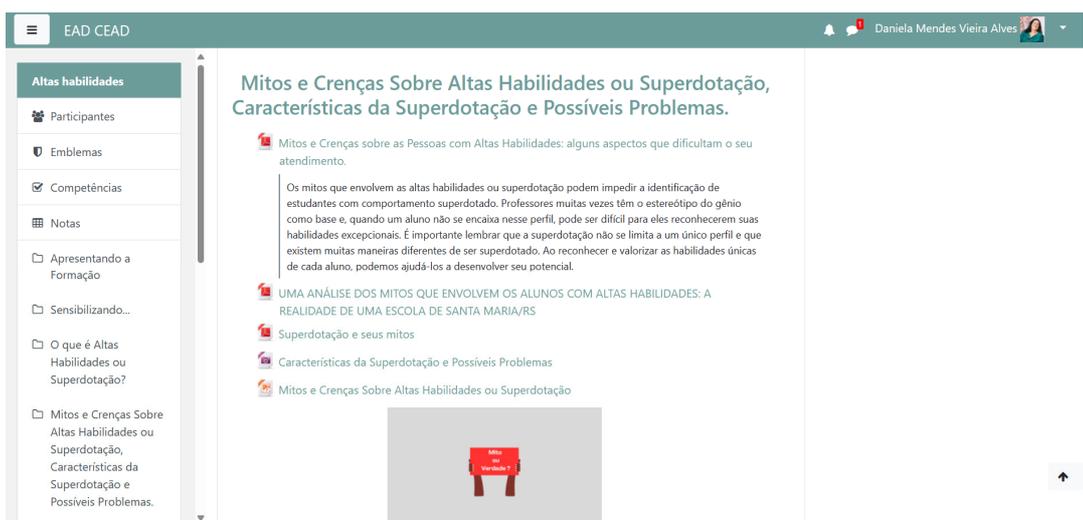
Com base nas falas dos participantes durante o primeiro encontro, percebe-se uma clara necessidade de mais informações sobre altas habilidades ou superdotação. No entanto, possuir apenas o conhecimento teórico não é suficiente. O professor deve saber aplicar esse conhecimento na prática e estar atento às constantes mudanças, adaptando-se às novas circunstâncias no contexto educacional (Perrenoud, 2001). Vale destacar que os participantes se sentiram à

vontade para compartilhar suas experiências e vivências relacionadas às altas habilidades ou superdotação.

4.5.3 Segunda Roda de Conversa

Na segunda Roda de Conversa (Figura 6), após a minha apresentação, o professor mestre Alex Fabiane, exibiu uma série de slides sobre os mitos que permeiam as AHSD e cada participante expôs a sua relação com a questão, observando os alunos identificados ou não, os recursos das instituições em que atuam e os mitos acerca do tema, dentre eles, sobre o aluno gênio que não precisa de estímulos.

Figura 6: Mitos e Crenças sobre Altas Habilidades ou Superdotação - CEAD/ UFF



Fonte: A Autora (2024)

Abaixo destacamos algumas passagens do encontro, como a da participante Agave que afirmou:

[...] a inclusão efetiva de alunos com altas habilidades pode exigir colaboração entre educadores, pais e profissionais especializados para criar estratégias personalizadas de ensino e suporte. Muitas vezes, percebo que a ênfase está no acesso à escola, mas a verdadeira inclusão vai além disso. O sistema de ensino está mais focado em seguir um ensino padronizado do que em reconhecer as diferenças entre os alunos. Nas instituições que eu estive, relato que não estão preparadas para identificar tais alunos.

Também apresento o trecho da professora Singônio que relatou algumas etapas da identificação e como a palestra de Alex Fabiane foi esclarecedora neste processo.

A conscientização dos professores sobre os mitos e características associadas às altas habilidades ou superdotação (AHSD), na escola em que trabalho, resultou da palestra ministrada por Alex Fabiane. Este evento representou um avanço significativo na promoção da inclusão, instigando os professores a identificar os estudantes com tais características e encaminhá-los para uma avaliação inicial conduzida pela equipe técnico-pedagógica. Este processo incluiu o preenchimento de documentos específicos, entrevistas com os responsáveis e a realização de avaliações diretas com os estudantes, que foram encaminhados ao Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional, para validá-las. O número significativo de estudantes identificados possibilitou que fosse implementada uma turma de AEE exclusiva de AHSD. Nessa perspectiva, considero que a identidade dos nossos estudantes foi construída a partir de um processo que se empenhou no compromisso de fornecer uma educação adaptada às necessidades individuais dos estudantes, e, portanto, inclusiva.

Diante da ausência de um programa de atendimento diferenciado, a participante Tillandsia, que é professora da UFF, explica como atua de forma inclusiva ao lecionar e coordenar projetos para alunos adultos que apresentam AHSD e TDAH.

Sou docente do ensino superior, leciono na UFF no Curso de Medicina. Nas disciplinas que ministro, bem como nos projetos que coordeno, percebo que alguns alunos apresentam AHSD, bem como TDAH. Nas aulas regulares, incluo todos nas atividades, valorizando suas peculiaridades. Nos projetos, apresento desafios, segundo suas características. No curso inexistente um programa de atendimento diferenciado.

Ao tratarmos dos mitos acerca das altas habilidades, observamos que ainda há muitas concepções, dentre elas, a de se pensar que apenas crianças e jovens pertencentes a uma determinada classe social, que estudam em colégios particulares, podem ser superdotados. No entanto, como sabemos, a superdotação não está relacionada ao poder econômico de uma família ou de um determinado grupo social.

O exemplo deste mito pode ser encontrado na fala da professora Aglaonema:

Nas escolas em que trabalho atualmente, estes alunos não são percebidos e nem identificados. A maioria dos professores acredita que, na periferia da cidade não tem criança com superdotação, isso só é encontrado nas famílias ricas que estudam nas escolas particulares.

Também é possível observar outra questão, quando o aluno está matriculado, frequentando a escola, mas não está de fato incluso. Pode se dizer que ele se torna invisível. E essa situação não é rara, ela se apresenta comumente no dia a dia escolar como delineia a professora Pleomele:

Na escola em que atuo e em outras que atuei, inclusive como professora de Sala de Recursos Multifuncional (SRM), não tive a oportunidade de atender alunos com altas habilidades ou superdotação (AHSD), porém acredito que se recebesse um aluno AHSD de início ficaria meio perdida de como trabalhar com este aluno, porém acredito que seria por pouco tempo, pois o mesmo iria sinalizar suas necessidades através de atividades que atendessem as suas perspectivas imediatas, pois conforme PEREZ(2002) cita que "O fato de o aluno com Altas habilidades estar inserido na escola e aparentemente atendido por ela é um dos fatores que impedem visualizar a necessidade de sua inclusão". Dessa forma, o professor precisa estudar sobre o assunto, pesquisar atividades viáveis com o seu perfil para que o mesmo possa interagir com a turma de forma inclusiva. Assim, não devemos excluir o aluno do seu contexto escolar e das suas necessidades individuais enquanto cidadão no seu processo de aprendizagem e inclusão.

O avanço e a relutância no sistema escolar são pontos destacados quando se trata de AHSD, assim como, o "pouco conhecimento" sobre o assunto. A professora Palmeira Ráfia é quem tratou desse assunto ao compartilhar a sua experiência como mediadora em uma instituição privada.

Hoje atuo com mediação, embora não atue diretamente com aluno AHSD, consigo observar que há um avanço na oferta de adequação e suplementação curricular do aluno que, hoje, já foi identificado e avaliado como AHSD na esfera em que atuo na iniciativa privada. O referido aluno já foi acelerado e, ainda assim, recebe suplementação da série subsequente ao qual se encontra. Concomitante a este aluno, onde já houve uma abordagem partindo da família e, a escola, de pronto, tem feito as adequações necessárias, contudo, observo ainda relutância do sistema escolar em movimentar-se em prol de alunos com comportamentos superdotados, alunos estes que deveriam ter olhar diferenciado, bem como sinalizar a família, não raramente leiga no assunto, e órgãos competentes, por parte do corpo discente, com relação a suas características que os diferenciam dos demais, solicitando assim, que seja realizada avaliação. Sendo assim, é evidente que devido ao pouco conhecimento que se há acerca do tópico, ainda há um longo caminho a ser trilhado de mais de pró-atividade vinda dos professores na notificação de alunos que deveriam ser submetidos a avaliação técnica de seu diferencial, a fim de identificá-los e submetê-los ao manejo correto não apenas pedagogicamente, mas em outras esferas como a psicossocial, pensando em sua qualidade de vida, também, a médio e longo prazo.

Quando pensamos no processo de identificação e nos alunos identificados com AHSD e atendidos, é necessário atentarmos para o prévio conhecimento do tema por parte dos professores e técnicos da unidade escolar. Além disso, é de

suma importância, quando pensamos em inclusão, integrar os alunos atípicos na rotina escolar e promover uma integração entre os atípicos e os típicos, minimizando a distância e respeitando as diferenças. Neste sentido, jogos lúdicos e cognitivos, música, artes plásticas, contação de histórias, vídeos, podem ser ferramentas tanto para o desenvolvimento individual, em grupo e para a incitar a troca de experiências e a integração dos alunos.

A professora Begônia relata a sua experiência no atendimento aos alunos atípicos, na relação com os alunos típicos, enfatizou a necessidade de uma capacitação para os professores e profissionais da educação e a importância de se obter o conhecimento específico sobre AHSD para que haja de fato a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Tudo tem sido muito novo, na escola onde trabalho. Tenho dois alunos que foram formalmente identificados há pouco tempo. Estamos buscando ampliar o conhecimento acerca do tema, até mesmo porque para incluir é preciso conhecer. Estes alunos ainda não estão participando do AEE, por ser tudo muito recente. Na turma regular, busco atender as necessidades específicas destes alunos, combinando com as necessidades gerais da turma, levando em conta suas características, com aprofundamento dos temas abordados, fomentando pesquisas mais detalhadas, instigando e desafiando com temas desconhecidos. Levo atividades desafiadoras, como jogos cognitivos, direcionados a alunos AHSD, mas que acabam despertando interesse e curiosidades dos demais alunos. Essa rotina também auxilia na redução do distanciamento de interesses entre os alunos típicos e atípicos, tentando diminuir também a sensação de não pertencimento que acompanha muitas crianças nessa condição.

A participante Primavera deseja aumentar o seu conhecimento sobre como se dá de fato a inclusão do aluno identificado com AHSD e para tanto fez suas reflexões com base nos apontamentos de Suzana Pérez.

Ela explicou que:

A presença aparente do aluno com altas habilidades na escola pode mascarar a necessidade real de sua inclusão. O simples acesso à escola, embora já garantido para muitos desses alunos, representa apenas o primeiro passo no processo inclusivo. Superar esse desafio é fundamental para pensar em formas de assegurar a permanência bem-sucedida desses alunos, destacando a necessidade de ir além da mera presença física na escola.

Sob outro aspecto, no que tange ao atendimento aos estudantes, com destaque para os estudantes que têm necessidades específicas, a professora Lambari destaca o déficit no número de profissionais que atuam no AEE, a importância do trabalho em equipe, e a necessidade de se obter mais conhecimento sobre AHSD.

Estou como professora substituta de Educação Física no COLUNI UFF, e acredito que a escola tem um olhar atento às necessidades específicas dos(as) estudantes. No entanto, o número de professoras e mediadores(as) responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado ainda é muito pequeno em detrimento ao número de estudantes atendidos por essa parte da escola. Nesse sentido, acho importante enfatizar que todo o corpo escolar é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem desses(as) estudantes. Entendendo que essa responsabilidade às vezes é negligenciada e esses atendimentos acabam ficando compartimentalizados a apenas um grupo. A partir dessa barreira estrutural acredito que por vezes os(as) estudantes com AHSD não recebem tamanha atenção em detrimento dos(as) estudantes com necessidades específicas que demandem mais atenção. Especificamente nas minhas aulas de Educação Física, em que o corpo e o movimento são instrumentos para essa formação crítica, acho que pouco se é abordado sobre essa questão das AHSD, por isso gostaria de saber mais sobre.

Segundo a professora Flamboyant, para que os professores possam atender aos alunos adequadamente em suas demandas e possam criar atividades que integrem e estimulem, é necessário que haja “conhecimento, formação e sensibilidade.” Abaixo ela aponta para os problemas recorrentes na instituição em que atua e destaca a presença do mito da genialidade.

Em minha escola, a inclusão de alunos com altas habilidades e superdotação ainda é muito complicada, confusa e talvez emaranhada. Acredito que a falta de informação e conhecimento tem levado a graves falhas na inclusão escolar desses alunos. Primeiro, há problemas quanto à identificação. Quando um professor percebe um aluno possivelmente superdotado em sua sala de aula dificilmente é bem aceito como tal, tendo em vista que muitos ainda acreditam que altas habilidades é sinônimo de genialidade. Falta formação para professores e funcionários.

Em entrevista à Revista Ciência Hoje, a Doutora em Educação Suzana Pérez Barrera Pérez explica que uma pessoa superdotada apresenta características marcantes:

[...] tem capacidade acima da média em uma ou mais áreas específicas, mas é absolutamente ‘normal’ em outros campos, envolve-se demasiadamente com uma área – como o personagem do filme Billy Eliot [do diretor inglês Stephen Daldry, lançado em 2000] sobre um garoto cuja vida gira em torno da dança: ele dança no quarto, vai para a escola dançando, tem aulas de dança...–, algo muito próprio de pessoas com alta habilidade; possui elevado potencial para realizar coisas novas, criativas, na área em que tem capacidade acima da média. Muitas vezes não se consegue identificar claramente esses três atributos. Algumas pessoas não têm oportunidade de demonstrar sua criatividade ou de se envolver com seu aspecto mais desenvolvido⁵ (Pérez, 2008, p. 6).

⁵Entrevista da Doutora em Educação Suzana Pérez Barrera Pérez, concedida à Laura Ceretta Moreira, do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade Federal do

Ainda sobre a questão da identificação do aluno, a professora Flamboyant explica como funciona o processo no dia a dia de sua instituição e quais são os desafios e os obstáculos encontrados na prática:

Os encaminhamentos e a avaliação inicial solicitada pelo professor geralmente acontecem em um período prolongado tendo em vista a grande demanda que minha escola possui em relação a quantidade de alunos especiais e a pequena equipe de orientação educacional e pedagógica. Por falta de tempo, muitas vezes a equipe é direcionada aos alunos que possuem déficits na aprendizagem e cujos problemas comportamentais têm sido gritantes, impedindo outros alunos de assistirem aulas. Quando finalmente esse aluno com AHSD recebe um encaminhamento, a família encontra dificuldade para encontrar um profissional para fazer uma avaliação adequada. Após a possível identificação ou avaliação, para esse aluno com AHSD, nem sempre é construído um planejamento educacional individualizado a não ser que o próprio professor da classe regular construa-o ou adeque ao seu planejamento objetivos relacionados a esse aluno incluso. Os alunos identificados no turno que trabalho frequentam a sala de recursos em outras unidades, o que dificulta a conversa entre professor regular e o professor da sala de recursos. Então, a inclusão ocorre quase que exclusivamente pelo empenho do professor da classe regular.

Apesar das dificuldades, a professora, Flamboyant, vislumbra uma possibilidade de mudança no processo de identificação, acolhimento e atendimento às demandas dos alunos identificados com AHSD para que de fato haja a inclusão de forma “descomplicada”. Para ela, é possível se obter o conhecimento necessário através dos cursos de formação continuada para os professores. Flamboyant compreende que não só os professores devem se atualizar, mas as equipes profissionais da escola também devem se comprometer com a questão e buscar o conhecimento necessário.

Nesse momento entendo que a permanência de um aluno com altas habilidades em minha escola depende do professor, mas não deveria ser

Paraná e ao Célio Yano, Especial para Ciência Hoje/PR. Revista Ciência Hoje, Paraná, p. 01-07, Jan-Fev, 2008. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/entrevista-suzana-perez-barrera-perez-inclusao-para-superdotados/> Acesso em: 02 jul.2024.

responsabilidade exclusiva dele. Precisamos de grupos de estudos específicos, momentos de formação para conhecimento dos professores e equipe sobre as características de um aluno com altas habilidades. Se houver conhecimento, formação e sensibilidade por parte dos profissionais da escola, creio que a inclusão desses alunos com AHSD possa ser descomplicada e tangível.

A psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974) destaca que a educação inclusiva deveria promover uma mudança estrutural e cultural nas escolas, de modo que todas as especificidades dos alunos fossem atendidas. As escolas precisam se adaptar para acolher e apoiar todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais.

Todavia, na prática, a ideia mais comum é a de incluir apenas aqueles alunos cujo desenvolvimento ou habilidades são considerados inferiores em comparação com outras crianças da mesma idade ou nível de desenvolvimento. A inclusão, muitas vezes, é vista como algo necessário apenas para alunos com dificuldades ou deficiências, em vez de ser uma abordagem que beneficie a todos os alunos, reconhecendo e valorizando suas diferenças.

Essa visão pode levar a uma inclusão que não é verdadeiramente eficaz, pois não considera a diversidade de todos os alunos, mas foca apenas naqueles que são percebidos com dificuldades e prejuízos. A verdadeira educação inclusiva, segundo Antipoff, deveria ser mais abrangente e atender a todos os alunos, promovendo um ambiente escolar que valorize e respeite as diferenças individuais.

Muitos professores não sabem identificar crianças com altas habilidades ou superdotação. Mesmo quando os professores conseguem identificar essas crianças, eles muitas vezes não sabem como ajudá-las a desenvolver suas habilidades. Isso pode ser devido à falta de recursos, formação ou estratégias específicas para lidar com essas necessidades. O fato é que as crianças com altas habilidades não recebem o suporte necessário para desenvolver seu potencial e, em muitos casos, há uma crença errônea de que essas crianças podem se desenvolver sozinhas, sem a necessidade de apoio.

Vitória Régia apresentou o caso da evasão escolar de seu filho devido o atendimento inapropriado e provocou uma reflexão no interlocutor sobre a frequência desses equívocos nos atendimentos aos estudantes e sobre o despreparo e a falta de conhecimento dos profissionais da educação no trato e identificação dos estudantes. Equívocos estes que acabam por estimular o

desinteresse e a inadaptação do estudante à escola e, propiciam a evasão ou ainda uma falsa inclusão, na qual o estudante está matriculado na escola, mas na prática, não participa das atividades, não se interessa e tampouco desenvolve o seu potencial. Este aluno como observamos, não está integrado ao ambiente, não se identifica ou se reconhece como parte daquele contexto escolar e pode evadir ou mesmo se manter matriculado mas não incluso de fato, como já fora colocado anteriormente. Observemos, abaixo, o caso de Vitória Régia segundo o seu relato:

Em todas as escolas em que já trabalhei nos últimos 17 anos, nunca ouvi falar de atendimento voltado para AHSD ou sequer identificação deste público. Raros foram os casos em que algum funcionário qualquer fez algum comentário sugerindo uma suspeita, mas nada foi feito e morreu o assunto. O impressionante é que as instituições divulgam que prestam o serviço, mas ninguém tem conhecimento como, onde, quando ou para quem, muito menos do tipo de atividade que é desenvolvida, o porquê, os objetivos, os resultados etc. Meu filho evadiu da escola municipal do Rio de Janeiro em que ele estudava (e que já trabalhei) porque após Ministério Público solicitar que prestassem o AEE de suplementação, tomaram a atitude de imprimir do Google algumas folhinhas a mais de exercícios de português e matemática básicos para ele resolver uma ou duas vezes na semana, com apoio da Agente de Apoio à Educação Especial, profissional de nível médio, cujas atribuições do cargo são cuidados e higiene de alunos com deficiências. E, devido a recusa da criança em aceitar a situação, o colocaram no ano seguinte na sala de recursos, para fazer lembrancinhas de datas comemorativas e se re-alfabetizar em atividades de alfabetização junto com as crianças com deficiências e transtornos no atendimento de complementação.

Há divergências entre os pesquisadores sobre os termos, conceitos e significados relacionados às altas habilidades ou superdotação. Isso significa que não há um consenso claro sobre como definir e entender esses conceitos.

Essa diversidade de opiniões pode gerar confusão e levar a interpretações errôneas quando se discute sobre indivíduos superdotados. Em outras palavras, a falta de uma definição unificada pode resultar em dúvidas e atitudes incorretas em relação a essas pessoas.

Todavia, em meio a tantas dificuldades em identificar, acolher e incluir os alunos que apresentam altas habilidades ou superdotação nos deparamos com um relato inspirador numa escola municipal de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro:

Sou Pleomele, atuo como Orientadora Educacional há dezessete anos nesta função, em uma unidade escolar pública municipal de Duque de Caxias-RJ. Esta escola apresenta atendimento a setecentos estudantes, aproximadamente, em Educação Infantil, Educação Especial na perspectiva da Inclusão (AEE) ,e duas classes Especiais multi-etárias em anos

escolares, anos iniciais e EJA sob a modalidade de Ensino Fundamental. Temos cinco Salas de Recursos, sendo uma sala de AHSD. É uma escola pública que nasceu e vem crescendo sob a inclusão escolar e social-humana ao ritmo da rede pública municipal de Duque de Caxias. Ainda precisamos de muitas formações em serviço, focado e delineado ao nosso perfil. As práticas de inclusão do diurno estão mais adequadas e em compasso da inclusão didático-pedagógico educacional aos estudos acadêmicos, mas no noturno com a Educação de Jovens e Adultos, ainda precisamos dinamizar esta perspectiva seja nas políticas públicas desse AEE, formações para o professorado dos anos finais, também. Vale ressaltar, que os sujeitos profissionais, que compõem a escola, como um todo, vem na busca de avanços para tornar nossa escola diferenciada. E estamos chegando lá aos pouquinhos! A Educação Especial é um conhecimento vivo e transformador. Vamos crescendo, sempre ajustando e aprimorando aqui e ali.

Winner (1998) destaca que mitos e mal-entendidos são comuns em várias áreas de estudo, mas ela prioriza a superdotação. Ela define um mito como uma “suposição fortemente mantida”.

Apesar da legislação, apontar para as necessidades dos alunos com AHSD, na prática, percebe-se que somente ela não é suficiente, pois é necessário que haja formações para professores e ações que façam com que os mitos diminuam, permitindo assim a identificação, o atendimento e a inclusão desse grupo de educandos. Há uma escassez de profissionais qualificados para identificar e atender alunos com altas habilidades ou superdotação. É essencial desconstruir os mitos que envolvem esses estudantes, pois eles dificultam que os professores reconheçam e atendam às necessidades específicas desse grupo.

Arantes-Brero e Capellini (2021) frisam a necessidade da formação continuada para instrumentalizar o professor e dar condições dele perceber os indicativos de altas habilidades ou superdotação em seus alunos. Só a partir do conhecimento o professor poderá desmistificar as AHSD e reconhecer seus alunos superdotados.

A roda de conversa proporcionou uma reflexão profunda, permitindo que os professores adquirissem conhecimento sobre esse fenômeno e, assim, possam identificar e incluir adequadamente seus alunos.

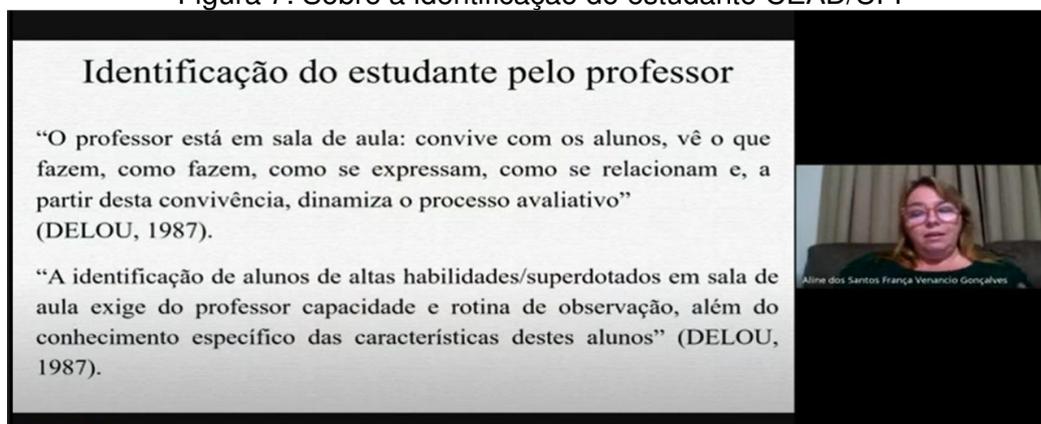
4.5.4 Terceira Roda de Conversa

Tratamos dos principais pontos da identificação do estudante com altas habilidades ou superdotação, realizamos a terceira Roda de Conversa, na qual Aline França, Mestre em Diversidade e Inclusão pelo CMPDI, da turma de 2016, que atua junto a mim acompanhando o programa de altas habilidades no município de Duque de Caxias foi a nossa convidada.

Quando falamos de identificação no contexto escolar, novas perspectivas se abrem para uma melhor compreensão do papel do professor na prática, pois ele deve estar apto, capacitado para identificar alunos com altas habilidades e não somente ou exclusivamente um profissional da área da saúde deve fazê-lo. Aline França nos explica que:

No dia a dia é comum nos perguntarmos sobre qual profissional irá identificar as altas habilidades? Essa é uma pergunta muito comum, muito recorrente quando nós fazemos visitas às unidades escolares, porque ainda existe uma impressão, vamos dizer assim, que o aluno com altas habilidades precisa de um laudo para participar da sala de recursos do atendimento educacional especializado, e que só um profissional da área da saúde pode dar esse laudo. Mas, desde 2014, nós temos uma nota técnica que diz que não só o aluno com altas habilidades, mas outros alunos com deficiência não precisam de laudo. Essa nota técnica número 4, se eu não me engano, fala da não exigência de laudo para que o aluno participe da sala de recursos. Então, o profissional da área de saúde pode, sim, fazer essa identificação, essa avaliação, um psicólogo, um psicopedagogo, um neuropsicólogo, mas muitas vezes a maioria dos alunos não vão ter acesso a esse tipo de avaliação. São avaliações caras, inclusive, e principalmente em se tratando de redes públicas, vai ficar mais difícil ainda o acesso. E muitos teóricos falam a respeito da identificação pedagógica, porque quem é o profissional que passa mais tempo observando as características desses alunos? É o professor quem está com os alunos ali todos os dias em sua sala de aula. Então, ele vai ser esse profissional capacitado.

Figura 7: Sobre a identificação do estudante CEAD/UFF



Fonte: A Autora (2024)

A identificação do estudante pelo professor (Figura 7), que é o profissional que vê o que os alunos fazem, como eles se expressam, como se relacionam, também é destacada nas pesquisas sobre AHSD de Cristina Delou. Segundo Delou(1987), o professor vai ter condições de identificar os alunos através de uma rotina de observação, no entanto, ele precisa conhecer as características dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Ao pensarmos no comportamento do superdotado, nos voltamos para a teoria dos três anéis de Joseph Renzulli e França explica, de forma resumida, as principais características observadas pelo pesquisador em questão acerca do comportamento do superdotado:

Joseph Renzulli é quem cria a teoria dos três anéis, ele é considerado um dos teóricos mais importantes no estudo das altas habilidades. E vocês veem que cada um desses círculos, que são os anéis, traz aí uma característica que a interseção desses anéis vai formar o comportamento superdotado. Então, Renzulli diz que, se a pessoa tiver capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, ou se ela tem condições de apresentar essas características, então, ele pode ser incluído nesse grupo de pessoas superdotadas. E esse não é um fenômeno raro, esse é um dos mitos de que seria um fenômeno raro, mas não é. A Organização Mundial de Saúde fala que de 3 a 5% de uma população são pessoas com altas habilidades. E alguns teóricos falam em até 20%. Renzulli coloca essa teoria dos três anéis em um pano de fundo que são as questões sociais. Então, vocês estão vendo ali família, colegas, escolas, tudo isso interfere nesse comportamento superdotado. Então, Renzulli afirma que a interação desses grupos de traços humanos é que vai manifestar esse comportamento superdotado. Às vezes, a pessoa tem muito clara ali a capacidade acima da média em uma ou mais áreas, tem um envolvimento com a tarefa, que é aquela necessidade de realizar coisas do seu interesse, mas não manifesta muito a criatividade, porque não teve muitas oportunidades. Mas se ela tem condições de desenvolver esse traço humano, a criatividade, ele pode também ser considerado uma pessoa com altas habilidades. Nós vamos falar um pouquinho a respeito de cada um desses traços.

E, diante das falas apresentadas, reitero sob o meu ponto de vista de profissional da educação, que há uma coerência em atribuir a responsabilidade de identificação dos alunos para o professor, pois é ele e não outro quem recebe o aluno desde o primeiro dia de aula é ele quem vai olhar, perceber e construir um cotidiano com este aluno.

Em pleno diálogo sobre a identificação e o papel do professor neste processo, a professora Xaxim sentiu desejo de compartilhar a sua experiência com alunos que, segundo ela, apresentam comportamento de superdotação, mas ainda não foram identificados formalmente:

Acredito que tenho dois alunos com altas habilidades na minha turma do quarto ano. Ontem, um deles me disse três teorias evolucionistas. A criatividade deles só fala, e o requinte da fala é baseando-se em informações científicas divulgadas nos meios de comunicação. Quase me convenceu em uma das suas teorias que a minha origem é Marte. E é bem assim, a linha está fechada. Eles são tão efusivos nas suas explicações, na criatividade, que quase nos convencem das teorias que, às vezes, nem existem, ou existem e nós é que não temos o conhecimento ainda.

Neste momento, eu e França também compartilhamos uma experiência em sala de aula com um aluno que quis testar o nosso conhecimento sobre mitologia grega para posteriormente expor o seu conhecimento sobre o assunto. Ele queria saber quem era o filho mais forte de Zeus. Diante de tal questão, França respondeu que não se lembrava muito bem da mitologia grega. Ela ponderou sobre o acontecimento e sobre a identificação:

Porque quando se fala de Zeus, da mitologia grega e força, a gente logo vai para o Hércules, não é? mas eu desconfiei, pensei, se ele está perguntando é porque não deve ser o Hércules, mas eu não sabia quem era. Realmente, a pegadinha era que o Hércules não é filho de dois deuses, ele é filho de Zeus com uma humana, então ele não era considerado um deus completo, por assim dizer. Já até esqueci o nome do filho mais forte de Zeus, para ser sincera, é um semi-deus, isso mesmo. Então, a gente precisa ter essa humildade e dar oportunidade para os alunos se expressarem, para os alunos mostrarem o seu conhecimento e não se esconderem. Porque, na verdade, muitas vezes o que acontece é que o aluno com altas habilidades não quer ser diferente. Então, ele esconde o seu conhecimento, ele cria estratégias para poder ficar ali na média. Às vezes, até, ele não vai bem em algumas áreas porque também ele não está interessado naquelas áreas, ele quer estudar só o que ele gosta. E quem está vendo isso tudo? A gente está falando de identificação, não é? Quem está vendo isso tudo? São os professores que estão mais próximos. A professora Xaxim está contando que levou o aluno na coordenação e ele falou todas as teorias pré-orientadoras. Vai ficar todo mundo na escola, diz ele, com a pulga atrás da orelha, se vem de Marte. É interessante que isso vai provocando um movimento, não é? Na escola, vai todo mundo... São movimentos, quando acontece a identificação dos estudantes, isso beneficia a turma toda, às vezes, a escola toda. Porque todos ficam engajados em saber um pouco mais a respeito daqueles assuntos.

França explica que a questão da identificação e o papel do professor neste processo é também um assunto tratado pela Doutora Denise Arantes, uma pesquisadora da área, que justifica o porquê de não se exigir laudo médico para a identificação do estudante, visto que AHSD não é uma doença. França apresentou um vídeo com uma apresentação de Arantes e observa os traços humanos que formam o comportamento do superdotado:

É interessante esse olhar atento para a gente não confundir, ela chama a nossa atenção para não confundirmos características de superdotação

quando não são atendidas com sintomas. Então, muitas vezes também na nossa prática nós já encontramos alunos com laudo de TEA, mas nós temos dúvida desses laudos, não é? Se não foi porque, em algum determinado momento, o profissional que atendeu não viu o potencial, viu só as dificuldades, alguma situação de interação social diferenciada, e aí confunde com outros transtornos, não é? Eles contagiam. Eles nos envolvem, não é? E aí vamos ver alguns indicadores de cada um desses traços humanos que formam o comportamento superdotado. Os primeiros são os indicadores de habilidade acima da média. Então nós temos aí alguns indicadores, não estão todos aqui. Nós temos algumas listas de características que foram selecionadas pelos profissionais ao longo da sua prática, não é? Então, aqui estão os principais: vocabulário avançado em relação aos colegas, capacidade analítica e intuitiva muito desenvolvida. Aquele aluno com pensamento divergente, não é? Como a gente brinca que pensa fora da caixa. Memória muito destacada. Agora, não quer dizer que todos vão ter todas essas características. Alguns vão ter umas mais desenvolvidas, outros vão ter outras. Mas, geralmente, se destacam nas atividades que são do seu interesse. A professora Sálvia está dizendo que está muito encantada com os alunos dela. Que bom, Sálvia. A gente também fica com essa vontade de contagiar os professores para terem esse olhar, não é? Aprende fácil e rapidamente os assuntos do seu interesse, capacidade de generalização, pensamento abstrato desenvolvido e raciocínio lógico-matemático muito desenvolvido. Não só capacidade acima da média na execução de atividades matemáticas, mas o raciocínio lógico-matemático. Então, geralmente, gostam de jogos, de desafios, de se sentirem desafiados. Esses são alguns dos indicativos de habilidade acima da média. Lembrando que pode ser em uma ou em mais áreas. Não quer dizer que o aluno tem que ser bom em tudo. Que ele vai ser um gênio. Não. Ele pode ser bom, às vezes, até em áreas que não são áreas acadêmicas. Como, por exemplo, artes ou esportes, área esportiva. Certo?

Neste momento da terceira Roda de Conversa, tratamos dos indicadores de criatividade onde observamos o desenvolvimento dos alunos. França pontuou:

Lembrando que criatividade, principalmente, a gente tem que ficar atento se a criança já desenvolve ou se tem condições de se desenvolver. Então, aquele aluno muito curioso que está ali levantando a mãozinha toda hora, às vezes, nem deixa o professor falar direito, porque ele quer perguntar, ele quer saber tudo. Isso, às vezes, incomoda um pouco, dependendo da rotina da sala de aula, como que o professor está conduzindo ali, isso pode incomodar e o professor precisa ver quais estratégias para saciar essa curiosidade. Por isso, ele tem direito ao enriquecimento curricular, não só na sala de recursos, mas no ensino regular também. Às vezes, é aquele aluno visto como diferente, que sempre traz ideias esquisitas, às vezes, a gente até brinca, Você é estranho, mas nesse sentido, assim, de diferente, não é? Está propondo situações inusitadas. Então, esse é um indicativo de criatividade também. Ele gosta de criticar, de fazer críticas construtivas. Se for tratado com autoritarismo, ele não vai gostar. Bater de frente com um aluno com indicativo de altas habilidades Geralmente, não dá muito certo. É muito imaginativo, inventivo, está sempre criando alguma coisa, construindo, está sempre trabalhando com projetos, envolvido com projetos da sua área de interesse. E essa é a proposta das salas de recurso para esses alunos, que eles trabalhem com projetos de pesquisa mesmo. Tem muitas ideias, respostas incomuns, gosta de se arriscar, enfrentar desafios, provocar, fazer perguntas. Se tem que repetir um exercício que ele já sabe fazer, ele não vai gostar. Ele vai ficar entediado, e aí vai começar questões de indisciplina. Descobre novos caminhos para a solução de problemas, já

falamos do pensamento divergente. quando um adulto fala alguma coisa que ele não concorda, ele vai questionar, e as regras, se na concepção dele forem injustas, ele vai protestar. Uma das frases que nós mais ouvimos de alunos com altas habilidades é, não é justo, mas isso não é justo. E a gente precisa ali entender e responder e procurar mostrar que, realmente, nem sempre o mundo é justo, mas a gente vai trabalhando para melhorar as condições de justiça da sociedade, não é? Então, são questões que são indicativas de criatividade. Às vezes, a gente chega em uma escola e o que a gente mais vê são as questões de indisciplina, de aluno que está questionando, brigando, porque, na verdade, ele não está satisfeito com aquele sistema que ele está vivenciando, alguma coisa lhe está incomodando. Então, ele precisa ter suas necessidades atendidas.

Destaquei o assunto supracitado sobre a relação do aluno crítico com o adulto. E, observei que o aluno considerado desafiador é aquele que questiona a fala do adulto, pois discorda em algum assunto, seja em casa ou na escola. Diante desse perfil desafiador e opositivo, muitas vezes, esse aluno recebe o diagnóstico errado de Transtorno Opositor Desafiador (TOD). E, este aluno recebe tal classificação apenas por se colocar, questionar, reclamar, por não ser aquele aluno que só recebe informações.

França pontuou o comportamento do aluno superdotado quando o mesmo perde o interesse em participar das atividades em sala de aula, questiona tudo de forma crítica, se ausenta e parece desatento:

E, às vezes, também acontece o contrário. Ele vai se fechando, ele vai ficando desinteressado, fica entediado e também se confunde com aquele aluno desatento. Mas, na verdade, ele está desatento para aquela situação que está sendo apresentada ali, porque a atenção dele está voltada para outras situações. A Profa. Alfazema diz que a frase preferida do aluno dela identificado com Altas Habilidades é: "Não é justo!" - É isso aí, não é justo. E, às vezes, a gente brinca com alguma coisa, a gente não concorda: "mas isso não é justo!" - Porque a gente sabe que é uma fala muito presente, né?

Neste momento, avançamos com os indicadores de comprometimento com a tarefa e França destacou a motivação.

A gente pode substituir também por motivação, né? Aquele envolvimento com determinadas situações ou tarefas que o aluno fica motivado a realizar. Então, sabe aquela pessoa que não consegue largar um livro? A pessoa que gosta de ler e não consegue largar o livro enquanto não termina? Quem não consegue parar de montar o quebra-cabeça enquanto não coloca a última pecinha? Isso é o envolvimento com a tarefa. Então, ele vai esquecer as outras coisas que ele tem que fazer, outras tarefas que para outras pessoas talvez fossem importantes, porque ele está envolvido numa atividade que lhe interessa. Então, é muito comum o aluno com altas habilidades deixar de realizar tarefas que o professor pede ou que a família pede, porque ele, na verdade, está envolvido, tão envolvido com uma tarefa que é do seu interesse, que ele não consegue fazer mais nada. Isso pode

parecer uma desorganização, mas, na verdade, é uma organização própria, pessoal. Ele tem as suas metas e ele quer cumprir aquelas metas que nem sempre são as metas de quem está ao redor dele. Ele é muito seguro e, às vezes, teimoso. Então, ele não gosta de errar. Então, ele vai também sustentar ali o seu argumento até o fim. Muitas vezes, lembrando que nem todos têm todas as características. Ele dedica muito mais tempo e energia a temas ou atividades que gosta ou que interessa. Então, eles são colecionadores, eles procuram assistir e ler tudo sobre o assunto que lhes interessa, e aí eles gastam muito tempo e energia nessas atividades. Exigente, crítico consigo mesmo, nunca fica satisfeito com o que faz, é perfeccionista, mas está sempre querendo buscar soluções para os problemas. Então, é aquela pessoa que, no futuro, vai ver os problemas da sociedade e vai conseguir propor soluções para as situações que a sociedade enfrenta, não é? Ele é persistente, ele busca concluir as tarefas que forem do seu interesse. As que não forem, nós conhecemos uma menina que vimos alguns indicadores de altas habilidades, uma jovem, e ela falou assim, ah, eu adoro desistir daquilo. Foi na minha cabeça, porque, sim, ela tem indicativo de altas habilidades, provavelmente, foi um contato muito rápido, mas ela afirmou que gosta de desistir, ou seja, ela escolhe as tarefas dela, não é? Por que ela gosta de desistir? Ela gosta de desistir daquilo que é proposto para ela, mas que não é do interesse dela. E isso chamou a minha atenção. Se for do interesse, eles vão até o fim, vão concluir. Mas, se não, eles vão ser os primeiros a desistir também e passar para outra atividade.

Ao tratar da motivação, destaquei o seu oposto, quando os alunos começam a ter resistência para ir à escola, porque perdem o interesse pela mesma. De alguma forma, o que está sendo oferecido como conteúdo e atividade não parece importante para o discente, seja porque não desperta o seu interesse ou porque ele já alcançou algum conhecimento sobre aquilo que está sendo apresentado, e lhe parece repetitivo, então não se vê motivado, não tem estímulo.

Resta-nos o questionamento de como lidar com situações desafiadoras e, principalmente, alunos desafiadores, sejam eles crianças, jovens ou adultos, para que os mesmos não percam a motivação.

A Profa. Dra. Rejany observa o comportamento dos alunos e destaca que o que parece teimosia é de fato um perfil desafiador do estudante por algum motivo. Ela questiona: “Como a gente está olhando esses indicadores, como a gente lida, porque é isso, são desafiadores. Vocês têm algumas dicas para nós, profissionais, de como trabalhar com essas pessoas, com essas crianças, jovens e, às vezes, até adultos, não é?”

França respondeu sobre como lidar com estudantes desafiadores para impedir a desmotivação e posteriormente a evasão escolar. Ela também destacou quão importante é a complementação em caso de deficiência e a suplementação quando for um aluno com Altas Habilidades:

Muitas vezes, os adultos e as mulheres, principalmente, vão se acomodando e desistem de se envolver com as coisas do seu interesse. E aí a gente começa a pensar sobre as habilidades desperdiçadas. Mas quando isso não acontece, eles seguem sendo teimosos, perguntando, questionando, e, às vezes, a gente tem uma sensação de que o que está sendo oferecido não é suficiente. Eu acho que é essa a sensação, o que eu estou fazendo, o meu trabalho não está sendo suficiente. Então, o que eu posso fazer? Por isso, o atendimento educacional especializado, ele é complementar, principalmente para os alunos com deficiência, mas com altas habilidades também, pode ser que precise complementar, mas, principalmente, para os alunos com altas habilidades, ele é suplementar, eu preciso oferecer mais. Se eu ofereço mais, eu atendo às necessidades dele. E aí, todas essas questões vão se acomodando. Ele não vai precisar ficar exigindo tempo de qualidade porque ele já vai ter esse tempo para desenvolver os projetos que são do interesse dele. Então, ele desenvolve os projetos na sala de recursos e aí ele consegue, na sala do ensino regular, participar com mais envolvimento nas atividades propostas para a turma. Eu acho que a dica principal é essa, é suplementar. Às vezes, essa suplementação, ela vai ser feita na sala regular. Isso não quer dizer mais tarefas, porque senão também ele vai dizer: “Não é justo!” Por que o meu colega tem que fazer duas e eu tenho que fazer oito? Sendo que ele faz muito rápido, mais tarefas e mais complexas, tarefas que ele se sinta desafiado. Às vezes, essa suplementação pode ser em parceria com outras instituições, com universidades, com museus, aulas-passeio. Sempre estar suplementando.

Quanto à questão do que parece teimosia, pontuei a importância dos combinados para que a professora tenha algum domínio e não recorra ao embate com um aluno desafiado. Posteriormente, tratei da questão da metodologia:

Os combinados são necessários, porque, às vezes, a professora quer ter o domínio. “Eu sou professora, eu que dou as ordens”, enfim, mas a gente precisa ter os combinados com esse aluno, porque se você vai para um embate com ele, é pior, porque ele vai provar que ele que vai mandar de alguma forma, que ele vai tentar de alguma forma te direcionar do jeito que ele quer. Porém, se existem os combinados, apesar de haver uma resistência no início, em relação aos combinados, mas aí se você faz, você tem isso em troca, o aluno entende que tem uma parceria com o professor e que deve também fazer a sua parte. Eu acho que uma questão muito importante nesse sentido é a adoção das metodologias ativas de aprendizagem. Então, se a gente está com uma metodologia, também, que não atende a essa, a toda essa curiosidade, todo esse envolvimento, não é? Se é uma aula mais expositiva, e também levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem. Porque tem alunos que vão aprender, que tem um estilo de aprendizagem mais analítico, outros, né, de outras formas. Então, eu acho que a gente tem que aprender a conhecer o aluno também e ver qual a área de interesse dele, qual o seu estilo de aprendizagem, para poder ir diminuindo essas situações. Uma questão interessante são os casos de dupla excepcionalidade. E a gente observa que alunos, por exemplo, com TEA, quando têm suas necessidades das altas habilidades atendidas, demonstram que as questões do TEA estão se acomodando. Então, acho que isso serve para todos os alunos, para atender as necessidades deles.

Conforme eu e França lemos em um artigo de Felderman e Silverman (2013) que tratava dos estilos de aprendizagem, é importante destacar que cada aluno aprende de uma forma diferente. Há, inclusive, alunos que são visual-verbal, E aí o professor está ali tentando que ele aprenda de um jeito, mas o cérebro dele funciona de outro. Ele é visual-verbal, e eu preciso entender isso. A Profa. Sálvia destacou um caso na escola em que atua:

Hoje recebi um *feedback* da mãe de um aluno que ia ter. Ela afirmou que ele não se sente motivado para ir à sala regular. Já para o AEE, ele conta os dias, né? E aí você falou, e eu até escrevi, amei. Por que isso, né? A escola tradicional é veneno. Ela é veneno para as crianças com altas habilidades, ela é veneno para as crianças com alguma deficiência, que não são neurotípicas, não é? E é isso, a gente precisa pensar em atividades que potencializem essa convivência na sala de aula, que não fique apenas assim... Por que gostam de ir para a sala de recursos multifuncionais? Porque lá eles têm, vamos dizer assim, uma possibilidade de desenvolver aquilo que a sua inteligência demanda.

Renzulli destaca a relevância do Modelo de Enriquecimento Escolar, enfatizando que ao oferecer atividades enriquecedoras para alunos superdotados, toda a comunidade escolar se beneficia. Esse modelo não apenas atende às necessidades específicas dos alunos com altas habilidades, mas também promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo. Ao integrar essas atividades no currículo, a escola como um todo experimenta um crescimento acadêmico e social, criando oportunidades para que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades ao máximo. Aline pontuou sobre a importância de desenvolver o potencial de todos alunos e conseqüentemente de toda a escola

É isso, isso mesmo. E Renzulli, ele fala de um trabalho voltado para desenvolver o potencial de todos. Se a escola faz um trabalho para desenvolver o potencial de todos, os alunos com altas habilidades vão ser atendidos e toda a turma vai se beneficiar. E, realmente, eu concordo plenamente. A escola tradicional, nesse aspecto, é veneno porque só atende a um grupo. Os que não se adaptam, não se encaixam, vão ficar à margem.

Ao trabalhar com alunos superdotados, é fundamental estabelecer acordos claros e promover assembléias com a turma, garantindo que todos tenham voz nas decisões. Esses acordos devem ser significativos e relevantes para os alunos, destacando a importância de incluí-los no processo decisório. Kalanchoe destacou uma situação vivenciada com seus alunos, onde o comportamento de um estudante estava impactando a dinâmica da turma. Para resolver isso, ela estabeleceu acordos

com todos e com o aluno em questão. Desde então, o comportamento do estudante tem mostrado mudanças significativas.

Não, eu uso muito, além do projeto, né? O projeto é coletivo, né? Então, o tema surgiu a partir de um aluno que é. AHSD. Eu estou viajando pelo mundo, atualmente eu estou na Ásia com eles, por causa de um dos alunos, e a turma toda vai se envolvendo. Só que ele, por ele dirigir, ele se acha o dono da cocada. Então, ele se acha que ele pode fazer o que ele quer, desenhar a hora que ele quer, e aí a turma também reclama, turma, que a turma também quer, porque o desenvolvimento, no caso, tem que ser da turma também, não só dele ou só do outro, que tem altas habilidades. E aí, a gente para semanalmente, né, toda sexta-feira, a gente vai avaliando todas as atitudes, tanto do menino, que apresenta, né, foi visto como altas habilidades, como a turma também, porque a turma também tem que se encaixar nele, né? Nas atitudes dele, e aí tem melhorado muito essas autoavaliações. Atualmente, o menino, posso dizer assim que ele virou assim, se adaptou à turma e a turma se adaptou a ele. Então, quando eles tinham que questionar por que você roí o nosso lápis, ele roía o lápis de todo mundo, e ele não via que ele roía o lápis de todo mundo, então quando a turma colocou pra ele as coisas que não gostavam dele, aí ele foi se adequando [...]

A implementação de um planejamento educacional mais flexível é crucial para atender às necessidades dos alunos superdotados. Conhecer esses alunos permite prever a necessidade de novas estratégias que atendam suas demandas específicas. É essencial oferecer conteúdos alinhados com seus interesses particulares, além de proporcionar suplementação adequada para o pleno desenvolvimento de suas habilidades. A professora Girassol fala a esse respeito

Eu coloquei na minha apresentação exatamente sobre isso. Eu procuro desenvolver a turma como um todo. Exploro as unidades dos livros, levo vídeos e diversos outros recursos complementares. Inclusive, incentivo pesquisas suplementares.

Quando tratamos da identificação, as meninas com altas habilidades são frequentemente, sub identificadas, um fenômeno que está intimamente ligado aos constructos sociais e às expectativas que a sociedade impõe sobre elas, tanto na infância quanto na vida adulta. Ao longo da história, sempre houve mulheres que se destacaram e deixaram sua marca em seu tempo. Perez pontua sobre as mulheres e a necessidade da mulher enfrentar as barreiras para se afirmarem como superdotadas e mulheres.

Em todas as áreas do saber e do fazer humano sempre houve mulheres que se destacaram e que deveriam ser lembradas, especialmente porque o seu extraordinário desempenho geralmente teve que enfrentar o preconceito, barreiras culturais e sociais e mesmo econômicas. (Perez, p.681,2012)

Durante a Roda de Conversa, Aline destacou a importância da identificação das alunas, mencionando que elas são frequentemente menos reconhecidas e identificadas. Ela também refletiu sobre a necessidade de identificar os alunos ao longo de sua trajetória como professora, reconhecendo que, em momentos passados, houve estudantes que ela não identificou

Muitas meninas são subnotificadas, sub identificadas com altas habilidades. [...] Quando lembro de ex-aluno, eu confesso que eu fico triste, porque eu penso assim, já foi, já passou, passou pelas nossas mãos e eu não identifiquei naquele momento. [...] Por isso que a ZenitaGuinter, ela fala da urgência da identificação, ela tem um artigo que ela diz, não podem esperar mais, são alunos que já esperaram muito tempo, nesse grupo de pessoas com altas habilidades, já esperaram muito tempo, e eles não podem esperar mais, é urgente eles saírem da invisibilidade, que é uma invisibilidade sistêmica, O sistema não vê esses alunos com algumas habilidades.

A professora Palmeira Ráfia falou sobre sua experiência enquanto menina superdotada, como a tratavam diante dos seus interesses e suas características.

Eu, na minha experiência, quando eu tinha muitas dúvidas, eu fui silenciada. O perfil de menina altas habilidades é um pouco diferente, já foi falado aqui em alguns momentos. Eu era muito silenciada, eu era, de certa forma, até ridicularizada. Se eu trouxesse alguma pergunta que as outras pessoas não pensariam Nossa, para de falar besteira, do que você quer saber isso? [...]

As professoras Aglaonema e Begônia discutiram as metodologias que empregam em suas aulas, além dos recursos e suportes que utilizam para atender de maneira eficiente tanto os alunos com AHSD quanto os demais.

Só que já é uma técnica, uma metodologia (metodologias ativas) que eu uso há muito tempo. Essas propostas, eu já faço há muitos anos. Então, eu sempre propus isso. Eu era aluna que se destacava, que tinha um vocabulário muito bom, que passeava por todos os conteúdos. Eu viajava junto com eles. Então, por exemplo, a gente estava lá trabalhando sobre fotossíntese. Apareciam camadas da Terra ou planetas, a gente ia. E quando eu não sabia, eu falava, na próxima aula, a gente procura essa informação. e sem ter tanto acesso à internet, né? Tenho, o quê? 20 e poucos anos que eu sou professora [...] eu sempre precisei de uns apoios extras, de gráfico, mapa, eu sempre gostei muito de apoio visual, eu sempre tento levar. Então, sempre que eu vou fazer alguma coisa, eu sinto a necessidade de explicar além do que está escrito, porque é como se eu entendesse que, para mim, seria difícil entender daquela forma, então eu já trago outras formas, porque eu acho que é a necessidade de todo mundo. [...] Então, assim, quando eu vou dar aula, eu, geralmente, eu tenho na minha mochila, parece, assim, a bolsa do Gato Félix, é um mochilão, e ali dentro tem muita coisa. Eu tenho jogo, eu tenho vídeo, eu tenho meu computador, que eu... com vídeo, tenho caixa de som, eu tenho muita coisa dentro da minha bolsa, porque eu sempre, assim, bom, posso precisar hoje. [...] A minha internet, eu não uso a internet da escola, há pouco tempo

colocaram, eu botei uma internet, assim, forte no meu celular, porque eu uso o recurso do meu celular o tempo todo com eles.

Os alunos superdotados frequentemente apresentam características como perfeccionismo e aversão a avaliações, pois, segundo Alencar (2007), consideram o erro uma forma de humilhação. A professora Kalanchoe relatou o caso de um estudante superdotado que resistia a ser avaliado. No entanto, ao serem trabalhados seus interesses e valorizados seus conhecimentos, ele se sentiu mais confiante e seguro para se desenvolver e demonstrá-los. A professora também destacou que, em um momento anterior, não havia dado a devida importância à auto identificação desse aluno como superdotado, mas reconheceu posteriormente que essa percepção era válida e deveria ser considerada.

[...] uma coisa que me chamou atenção foi [...] a auto-identificação, aí eu me lembrei de um aluno, que ele realmente é, eu chamo ele de supra-sumo, e ele foi e falou, eu sou muito esperto, aí eu falei, ah, tá ali faltando a modéstia, e agora eu me senti culpada por isso, porque realmente ele é ele é o máximo, e até mesmo em todos os setores da escola. E a outra coisa que me chamou a atenção, que eu também registrei, foi essa questão da afetividade. Eu tenho um aluno de altas habilidades que, ano passado, ele estava no primeiro ano, era um bichinho. Se ele pudesse, no caso, se ele começou a ler, aprendeu a ler rápido. Como é que ele lia? Com papel na frente da cara dele, tipo eu não quero nem ver o que estão me olhando, né? Hoje em dia, depois que a gente descobriu que ele gostava de estudar inglês, autonomia total, ele é autodidata em inglês, tá estudando agora árabe, tá lá desenhando as letrinhas. Aí o que aconteceu, a gente também com esse negócio de trabalhar com a criança, a autoavaliação, trabalhar, a questão do carinho, da afetividade, lá na escola todo mundo diz que a minha turma é pior, que todo mundo é grudento, né? O que aconteceu com esse menino? Ele agora tá dando aula de inglês, ele agora tá querendo participar das atividades, fez dança, faz dança, vai querer apresentar no show de talentos da escola. [...]

Durante esta roda de conversa, destacamos a importância de compreender a identificação de estudantes com altas habilidades. Delou destaca sobre a necessidade de preparar o professor para identificar estudantes com comportamento superdotados, afirmando que:

Com tantas inovações há que se preparar o professor para identificar e atender adequadamente estes alunos nos sistemas regulares de ensino, pois, na verdade, eles são tão excluídos quanto os alunos com deficiências sensoriais, físicas ou mentais. Os alunos de altas habilidades/superdotados estão, com certeza, inseridos nas classes comuns. Muitas vezes passam despercebidos. Podem ser excelentes alunos ou apresentar problemas específicos de aprendizagem. (Delou, 1987, p.6)

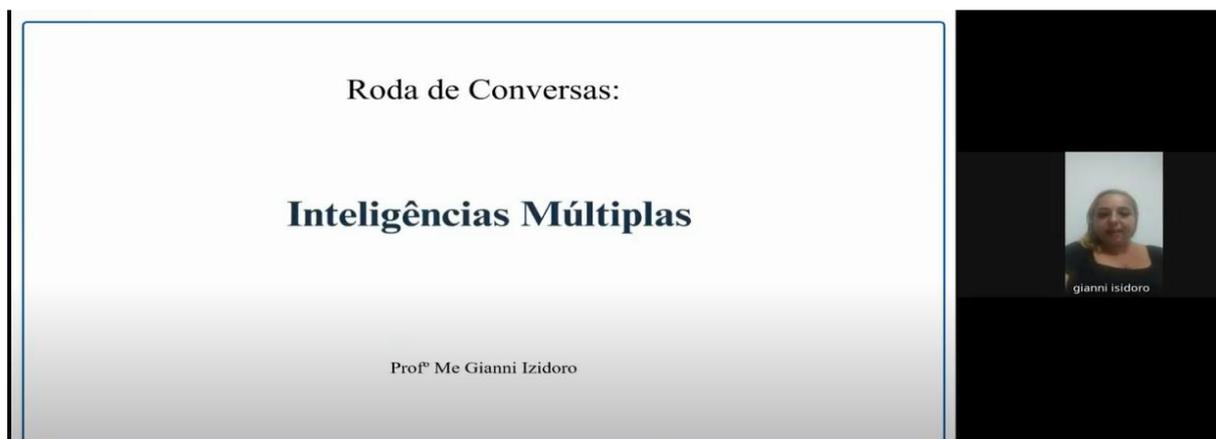
O informativo do Ministério da Educação sinaliza que o professor, por ser o profissional que melhor conhece seus alunos, desempenha um papel crucial no processo de identificação do estudante com comportamento superdotado.

São os professores quem, após a família, passam mais tempo com as crianças e os adolescentes em ambiente social e culturalmente controlado, sob o desenvolvimento de atividades pedagógicas, programadas e espontâneas, individuais e coletivas.(Brasil, 2022, p2)

Para os professores que participaram das Rodas apresentamos instrumentos como a Lista Base de Indicadores de Cristina Delou (2001) e o Manual de Suzana Pérez (2016), visando auxiliá-los na identificação e compreensão do comportamento superdotado. Martins, Chacon e Almeida (2020) pontuam a necessidade da formação continuada para que os docentes se sintam encorajados a identificar e atender esse público. Diante disso, o tema desenvolvido nesta Roda de Conversa foi de grande relevância, visto que o professor é o profissional mais indicado para a identificação do estudante com indicativos de altas habilidades ou superdotação.

4.5.5 Quarta Roda de Conversa

Figura 8 - Inteligências Múltiplas - CEAD/UFF



Fonte: Da Autora (2024)

Na quarta roda de conversa, Gianni Izidoro explorou o tema das Inteligências Múltiplas (Figura 8). Ela destacou que Howard Gardner, ao desenvolver sua teoria, não tinha como foco principal as altas habilidades. No entanto, essa teoria tem sido amplamente utilizada para compreender a inteligência e suas diversas áreas.

[...] Gardner é um autor que estudou as altas habilidades? Não, é um autor que nos baseamos, trouxemos essa teoria, porque ele fala de cada habilidade. E a gente vai falar um pouco sobre essas habilidades, levando em consideração que esse sujeito não tem todas as habilidades, mas que ele tem habilidades desenvolvidas e que a gente vai identificando isso na avaliação, principalmente na avaliação psicopedagógica, que não se baseia em teste de QI, mas em testes psicopedagógicos, que são testes lúdicos, pautados na ludicidade e nas observações desse comportamento infantil, esses marcos de desenvolvimento infantil.

Gianni destacou que os estudantes superdotados não precisam ter conhecimento sobre todos os assuntos, e que a sociedade frequentemente cria estereótipos, como o menino de óculos e gravata borboleta, que dificultam a identificação desses alunos. Ela também enfatizou que cada aluno possui uma maneira única de aprender. Portanto, é crucial compreender os diferentes tipos de aprendizagem para que os professores possam oferecer variados tipos de suporte e metodologias, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo um aprendizado eficaz.

Entender como o outro aprende é muito importante nesse processo. E a gente sabe que essas pessoas não têm habilidade em todas as áreas do conhecimento. É muita pretensão saber de tudo, saber todas as coisas. [...]É um curso de altas habilidades de uma universidade. Colocaram na apresentação um menino de óculos, de gravatinha, olhando assim para o alto. Eu falei, gente, meu Deus, estereotipam a criança. Estereótipos, reforçam isso. E isso é o que acontece demais. Então, a nossa visão não é que uma criança negra da favela tenha altas habilidades.

Em relação aos estereótipos relacionados à superdotação, destaquei que as rodas de conversa eram formadas por professores de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. No senso comum, pode haver uma crença de que não existem alunos superdotados na Baixada, mas isso é um mito, há alunos com comportamento superdotado em todos os espaços e em todas as classes sociais.

Gianni destacou também a importância de que a aprendizagem seja significativa para alunos superdotados.

Se não tiver significado... Não, tem aprendizagem. A aprendizagem para altas habilidades tem que ter significado. Então, se eu não tenho por que aprender a ler, para que eu vou aprender a ler? Se eu não tenho por que escrever com letra cursiva, para que eu vou escrever com letra cursiva? Se eu não tenho por que copiar do quadro.

Ela abordou sobre a importância dos estímulos e ressaltou que, embora uma mãe possa estimular seu filho, isso não o torna superdotado. Ainda que haja

estímulos e incentivos, isso não é suficiente para criar uma criança superdotada. Ela destacou que essa crença é um mito que precisa ser desmistificado. A superdotação é uma característica genética e não depende exclusivamente de estímulos. No entanto, o ambiente em que a criança está inserida e os estímulos que recebe são fundamentais para o desenvolvimento de suas habilidades. Ela pontuou que segundo a neurociência, cada habilidade está localizada em uma área específica do cérebro. Ela também enfatizou a importância dos estímulos no desenvolvimento infantil.

O Gardner, ele faz um mapeamento cerebral para identificar essas habilidades. Então o que a gente sabe hoje? O que a gente tem dentro do aspecto da neurociência? A gente sabe que cada habilidade está localizada em uma área do cérebro, né? E que o nosso cérebro, ele é o grande responsável por todo o nosso funcionamento, né? As nossas emoções, a nossa aprendizagem, né? E que tudo aquilo que existe dentro do nosso corpo, biologicamente, ele perpassa por esse cérebro. Através dos neurotransmissores, através das sinapses. [...] Se eu não tenho nenhum problema, se não tem nenhum acidente, todo mundo nasce com o mesmo cérebro, certo? Se não tem nenhum problema, nenhum acidente, ok. Nascemos com o mesmo cérebro. Por que algumas pessoas aprendem mais e outras não? Por que algumas pessoas conseguem atingir algumas habilidades e outras não? [...] Isso depende de uma coisa que nós chamamos de estímulo. [...] Os estímulos... A mãe pode estimular, mas não fabricar uma pessoa com altas habilidades. Um superdotado não vai ser fabricado, né? Apesar de todo estímulo, a gente não fabrica uma pessoa superdotada.

Izidoro abordou a importância de compreender como os estudantes aprendem, destacando que, para alguns, a repetição pode ser essencial. No entanto, para alunos com comportamento superdotado, essa repetição não é necessária devido à maneira como seus cérebros processam a informação. Frequentemente, a repetição excessiva das atividades pode levar esses alunos a exibirem comportamentos indesejados, como inquietação, desatenção e desinteresse. A partir dessa observação, a professora Tillandsia, faz uma colocação relevante

Eu tenho um mentorado, na verdade ele não é mais, mas um aluno que eu mentorei na medicina, ele deve estar agora no sexto período. E aí, quando ele veio para mim, ele contou a história dele, era lá do interior do Maranhão, de Timon, uma cidade até que é familiar aqui para a família do meu esposo. E aí ele falou, olha, ninguém dava conta de mim. Mas, com 11 anos, eu resolvi aprender a ler e escrever. Eu? E aí, com 11 anos, autodidaticamente, ele aprendeu. Qualquer assunto que você fala com ele, ele já leu vários livros sobre. Então, assim, ele é comedor de livros, uma pessoa altamente empática. Então, ele é de altas habilidades em comunicação também. Tem umas questões de TDAH, mas assim, é surreal. Você não diz que a pessoa aprendeu a ler com 11 anos, sabe? E é uma

dificuldade muito grande. E muitas vezes, quando a gente conversa com o professor a respeito desses estudantes, por ignorância, os gestores, diretores, coordenadores pedagógicos, falam, ah, essa criança não para quieta. Levanta cinco vezes na hora da prova, faz isso, faz aquilo. Então, a gente tem inúmeros casos, por exemplo, ficar. Mas é preciso que as nossas ações, elas ganhem uma visibilidade muito grande. Porque isso muda a vida de muitas pessoas. Tanto das pessoas que só enxergam o lado bom, é difícil falar em lado bom e ruim, porque isso vem de um conceito religioso, né? Mas o lado benéfico ou favorável, ou o que é legal, o que se destaca, e o que é prejudicial, né? Na verdade, a busca de um ponto de equilíbrio, eu vejo que é o principal desafio.

É crucial reconhecermos que alguns estudantes apresentam altas habilidades ou superdotação associadas a outras condições, um fenômeno conhecido como dupla excepcionalidade. Isso inclui alunos com AHSD e Transtorno do Espectro Autista (TEA), AHSD e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ou AHSD e dificuldades de aprendizagem. A coexistência de altas habilidades com outras condições, como transtornos de aprendizagem, TEA ou TDAH, é denominada dupla excepcionalidade. Essa combinação pode acarretar desafios educacionais, emocionais e sociais significativos.

Estudantes com dupla excepcionalidade enfrentam desafios adicionais. No que diz respeito ao suporte emocional, é essencial prestar atenção especial a esses indivíduos, pois eles podem enfrentar grandes dificuldades emocionais, comportamentais e sociais, que frequentemente acompanham suas outras condições. No entanto, os processos de avaliação e intervenção tendem a focar apenas nos aspectos cognitivos, negligenciando essas outras dificuldades importantes. Gianni abordou esse assunto

[...]altas habilidades pode ter também o que a gente chama de dupla condição. Que assim, existe até uma questão que a gente sempre comenta sobre essa questão da dupla condição, que ninguém estudou sobre isso, né? Então, eu gosto mais dessa terminologia. Porque eu acho que são duas condições num sujeito só. Mas as pessoas, o que a gente tem de estudo chama-se dupla excepcionalidade, né? Deixa eu ver. A dupla excepcionalidade. Então, eu tenho pessoas com altas habilidades aqui. Autistas, TDAH, com dislexia, com disgrafia, com desortografia. Então, a gente tem várias questões, né? Que são as dificuldades de aprendizagem e também que são as questões inerentes, né? Que é a questão inerente... Que é a questão inerente ao grupo que faz parte da necessidade educacional especial, né? Que é amparado pelo artigo 58, 59 e 60 que são os autistas. Temos crianças com impedimento auditivo e visual que são altas habilidades. Se prestarmos atenção nas dificuldades não percebemos as altas habilidades.

Após essa observação, Izidoro abordou o conceito de inteligência, mencionando os diferentes tipos propostos por Gardner (1986). Segundo Gardner, existem oito tipos de inteligência: linguística ou verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica corporal, naturalista e as inteligências pessoais, que incluem a interpessoal e a intrapessoal.

A professora Kalanchoe destacou a inteligência interpessoal de sua aluna, enfatizando seu notável poder de persuasão. Ela observou que, por meio de sua habilidade comunicativa, a aluna conseguia convencer e influenciar as pessoas de maneira eficaz.

Eu a chamo de camelô. Ela consegue me convencer, ela consegue, é incrível, ela convence a escola toda [...] Ela é uma criança que ela convence com a palavra, eu digo mesmo, essa é a camelô. O erro dela, ela justifica o erro dela e me convence que ela está certa. É incrível, a Gianni está falando, eu estou também me lembrando dela.

A inteligência lógico-matemática envolve a capacidade de raciocinar de forma lógica, resolver problemas abstratos, realizar cálculos matemáticos e identificar padrões. Pessoas com essa inteligência, bem desenvolvida, segundo Gianni, tendem a ter facilidade para lidar com números, fazer deduções lógicas e elaborar hipóteses.

E a inteligência lógico-matemática, essa capacidade não só de sistematização, mas assim, da questão lógica, de entender através de um raciocínio lógico. Jogar um dominó, você já jogou dominó? Resta um. Gente, não é uma questão lógica que a gente trabalha ali, não trabalha lógica o tempo todo? [...] A habilidade lógica é isso. É essa capacidade de raciocínio lógico rápido.

A teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, embora não tenha sido concebida para as altas habilidades, proporciona uma visão abrangente das diversas facetas da inteligência humana. Durante a roda de conversa, Gianni Izidoro enfatizou que essa teoria é crucial para identificar e avaliar as habilidades individuais dos alunos. Ela também destacou a importância de combater estereótipos e reconhecer que alunos superdotados podem estar presentes em todas as classes sociais e ambientes. A neurociência, ao mapear as diferentes áreas do cérebro responsáveis por cada tipo de inteligência, reforça que a aprendizagem significativa e os estímulos adequados são essenciais para o desenvolvimento dessas habilidades.

Discutir sobre as inteligências múltiplas foi fundamental para entender como o estudante aprende e quais inteligências podem ter mais desenvolvidas e, assim, elaborar estratégias eficazes de ensino-aprendizagem. Para Gardner a escola deveria ser o espaço onde propício a desenvolver as inteligências e pontua:

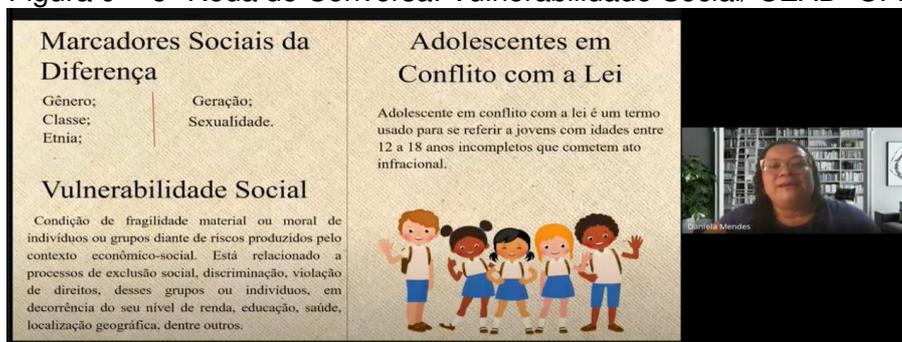
[...] o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao espectro particular de inteligências. As pessoas ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes, e portanto mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva. (Gardner, 1995, p. 16).

Portanto, é fundamental que os professores possuam um conhecimento aprofundado sobre as inteligências múltiplas. Compreender melhor esses conceitos permite que eles adequem suas práticas pedagógicas para atender às diversas formas de aprendizagem de seus alunos.

4.5.6 Quinta Roda de Conversa

A quinta e última roda de conversa abordou as vulnerabilidades sociais enfrentadas por meninas e estudantes em conflito com a lei (Figura 9). A invisibilidade dos superdotados, quando presente em tais contextos, é ainda mais acentuada, intensificando a marginalização e a falta de reconhecimento. Diante disso, é de suma importância a identificação dessas minorias e o oferecer o atendimento.

Figura 9 - 5ª Roda de Conversa: Vulnerabilidade Social/ CEAD- UFF



Fonte: Da Autora (2024)

A professora Begônia compartilhou uma experiência de sua carreira docente, na qual uma aluna, que considera com indicativos de altas habilidades, abandonou a escola.

Posso falar? Boa noite. Boa noite. Então, eu tenho uma aluna de 12 anos, ela já tem distorção de série idade, ela ficou dois ou três anos longe da escola e os pais não imaginam como isso pode trazer prejuízos assim irreparáveis, acham que dois anos passam rápido, muitas vezes eles se mudam, é isso que você está falando, da vulnerabilidade financeira, social, os obriga a mudar de um lugar para o outro, a escola acaba ficando em último plano, eu sei que essa aluna ficou um tempo fora da escola e quando ela retornou, ela sabia ler, ela sabia escrever, mas ainda não tinha a idade para avançar. [...] ela simplesmente saiu da escola, foi diminuindo, diminuindo a frequência, a gente tentando ver alguma coisa para fazer, porque nem para uma turma de alunos mais velhos ela podia ir, por conta de não ter ainda os 14 anos. E agora todos os dias meus alunos passam por ela, ela está de uniforme, mas não vai para a escola, eles já viram essa colega usando maconha [...] ela desenhava muito bem, ela lia bem, ela escrevia bem, e tudo isso se perdeu.

A identificação de estudantes com altas habilidades em contextos de vulnerabilidade social é urgente, pois suas habilidades podem ser exploradas pela criminalidade. É essencial oferecer atendimento a esses alunos para que suas competências sejam desenvolvidas e valorizadas como um patrimônio social.

O professor Alex Fabiani compartilhou com o grupo uma experiência pessoal vivenciada em uma escola do município em que trabalha

Então, vamos lá. Gente, eu por muito tempo fui professor da Rede Pública de Itaboraí. Agora, eu dou aula na Rede Pública de Marica, de Saquarema. Mas quando eu trabalhava em Itaboraí, eu trabalhei em uma comunidade muito, muito, muito perigosa chamada Visconde. E a escola era a mais recente da rede naquele momento, então atraía todo mundo para lá, com todas as perspectivas que teria. Acontece que o tráfico, muito espertamente, colocou o ponto de venda de drogas atrás da escola para a polícia não chegar, para a polícia não passar pela escola. A polícia não fazia isso, então eles colocaram o ponto de venda lá atrás. E aí, um dos meninos do tráfico era meu aluno. E aí ele me perguntou o seguinte, tio, eu dava aula de produção textual, quem é que escreve bem aí? Vou responder com as minhas palavras. Na hora veio aquela luz e eu falei, ninguém. Aqui o povo é capaz de escrever casa com Z. E rapidamente liguei para o professor de matemática que dava aula na mesma turma que eu. Falei, amanhã alguém vai te perguntar se tem algum menino que calcula bem. Ele falou, não diz, depois a gente conversa, não diz. Dito e feito, ele me ligou, me retornou, dizendo, me perguntaram, você não disse? Não, não disse. Beleza. E aí Alex Fabiani foi lá e deu uma de Alex Fabiani. Foi lá na boca perguntar para o moleque por que ele queria saber isso. E ele me respondeu com a maior tranquilidade do mundo, tio, o cara que escreve bem desenrola e abre o condomínio para nós. Então eles sabem identificar que eles valorizam. Não sei se vocês sabem dessa história, mas eu já vi, ninguém me contou, eu já vi. Aqui, para eles cooptarem alunos com habilidades interpessoais e de liderança, eles chegam no meio dos meninos e dão uma bola e vários doces. Eles não querem um menino que roube

doces. Eles querem um menino que distribua, que organize os times e que distribua os doces. Em geral, o senso de justiça e até de organização vai lá com a criança com altas habilidades. E assim eles fazem identificações sem precisarem de formulários.

Fabiani, com base em sua experiência, trouxe uma reflexão importante sobre a identificação de estudantes com comportamento superdotado em condições de vulnerabilidade social. Ele destacou que, quando essa identificação não é realizada pelo professor e escola, muitas vezes acaba sendo feita pela criminalidade.

A professora Azaléia relatou uma situação sobre um estudante captado pelo mundo do crime que sua mãe, também professora, vivenciou.

A minha mãe, como professora de História e Geografia no Estado, atuando na cidade de Duque de Caxias, comunidade Pantanal, teve um aluno que a marcou mais significativamente. Era bom em matemática e que já era chamado de O Matemático. Já era uma promessa para o tráfico local.[...] E o aluno, ela falava que era um aluno ótimo, um bom aluno, não dava trabalho nenhum, um garoto tranquilo. Mas todo mundo ficava adulando o menino, porque sabia que o menino já tinha envolvimento com o tráfico. E o menino já era chamado pelos colegas de matemático, porque ele já era uma promessa dentro do tráfico. [...]Ele era uma criança que certamente era altas habilidades, tinha altas habilidades, mas ele não era um aluno que trazia problema. Ele era um aluno tranquilo, era um aluno acima da média, tudo pra ele era facilitado e matemática era o topo dele.

A professora Singônio também pontuou a situação de um estudante envolvido na criminalidade que a escola não foi capaz de atender suas necessidades

E aí, quando você falou, se eu lembrava de alguém, aí depois me vem à memória, que eu não poderia nem ter esquecido. Nessa época, eu ainda não tinha esse processo de identificação de altas habilidades, mas eu tive, sim, um aluno que era um aluno considerado totalmente o problema da escola, de ser trazido sempre para a direção. E como eu até coloquei ele num projeto, eu amo projetos[...] A gente trabalha com projetos, a partir das necessidades. E esse menino era um menino que, sim, ele tinha essa postura arrogante. Eu olhava para ele, um menino lindo, e eu não conseguia ver o que os professores viam nele. Eu via sempre, sempre, gente, eu olhava para ele e eu via um lord. E a postura dele, sabe, a postura mesmo física dele, porque ele não baixava mesmo a cabeça para ninguém. Ele olhava nos olhos de qualquer um. [...] Só que, naquela época, eu não tinha, eu já lidava com Gardner, né, inteligências múltiplas, fiz um projeto com os alunos que tinham esse problema de comportamento e tal, mas eu não tinha essa noção clara de altas habilidades. [...] É que a escola, ela é assim, ela pode ser excludente, ela pode ser produtora de Fernandinhos Beira Mares e uma única pessoa, né, uma única palestra, uma única pessoa sensível, ela pode trazer esses frutos todos[...]

A professora Violeta, compartilhou seu testemunho sobre o reconhecimento de si mesma como uma mulher superdotada. Ela descreveu como essa auto identificação representou uma ruptura com preconceitos e mitos que cercam as altas

habilidades. Seu depoimento destaca a importância de desafiar estereótipos e promover uma compreensão mais inclusiva e precisa das capacidades excepcionais.

Então, sobre essa questão de nem todos se assumirem enquanto pessoa superdotada. Eu demorei um tempo para conseguir falar para as pessoas sobre a superdotação. Mas, depois de um tempo estudando e vendo toda essa situação, principalmente em relação a pessoas periféricas, em situação de vulnerabilidade, eu decidi colocar isso para todo mundo, para poder trazer isso para a realidade mesmo. Porque eu sou uma mulher preta, pobre, periférica. Eu falo que tenho muitos pês. E só a minha figura já quebra muitos mitos em relação à superdotação. Então, foi por isso que eu resolvi me colocar enquanto mulher preta superdotada[...] Hoje, as pessoas olham e pensam muito mais, refletem muito mais sobre a superdotação quando eu me coloco, do que antes, quando eu ficava na invisibilidade, quando eu não me colocava.

A professora Crisântemo destacou como a escola muitas vezes reforça estereótipos e negligencia seu papel, resultando na perda de alunos para a criminalidade. Ela também enfatizou a importância do professor na identificação de estudantes com comportamento superdotado, pois é ele quem está mais próximo dos alunos e os conhece melhor.

As rodas de conversa contribuíram para que eu percebesse a urgência de se identificar entre os estudantes, sejam em Escolas Públicas ou Particulares, as meninas com altas habilidades ou superdotação (geralmente negligenciadas nas avaliações e reconhecidas apenas pelos papéis que exercem na família - a própria escola, sem se dar conta, acaba reforçando este estereótipo). É preciso dar a atenção devida a elas, para que possam ter suas potencialidades desenvolvidas ao máximo. O mesmo devendo ocorrer no que diz respeito aos estudantes em vulnerabilidade social e adolescentes em conflito com a lei (geralmente rejeitados e tidos como irrecuperáveis muitas portas são fechadas diante deles, inclusive nas escolas). Enquanto a Escola vem negligenciando o seu papel, o submundo está atento e oferecendo vantagens financeiras aos adolescente e jovens que se destacam por alguma habilidade que possa ser aproveitada para majorar os seus lucros (especialmente os que estão passando por alguma crise). Mas, depois da família, quem está mais próximo desses estudantes do que seus professores? Com as informações necessárias e com as ferramentas adequadas, a Escola poderá antecipar-se à criminalidade, em favor desses indivíduos, levando-os ao exercício pleno da sua cidadania e à realização pessoal.

O papel do professor é fundamental na vida de seus alunos, especialmente quando se trata de estudantes com comportamento superdotado em situação de vulnerabilidade social. Souza, Yamasaki e Cardoso enfatizam que:

Consideramos que é imprescindível que os indivíduos com comportamento superdotado e inseridos em contextos de vulnerabilidade social sejam identificados, reconhecidos e estimulados, uma vez que as minorias traduzem a parcela da sociedade mais negligenciada nos mais diversos

Nesses casos, a responsabilidade do educador é ainda maior, pois ele é essencial para identificar e apoiar esses alunos com altas habilidades. A identificação e o atendimento proporcionarão ao aluno a oportunidade de desenvolver suas habilidades e de vislumbrar uma realidade diferente da sua.

Outras minorias que urge a identificação e conseqüentemente o atendimento são as meninas, que são subnotificadas. “Há de se considerar, também, que a representação cultural das AH/SD está alicerçada em mitos e crenças populares, assim como a da mulher” (Perez, Freitas, 2011, p.682). Ser mulher e superdotada em uma sociedade que ainda privilegia os homens e reconhece mais meninos superdotados em detrimento das meninas é um duplo desafio de romper com mitos, estereótipos e crenças.

A importância desta roda de conversa residiu em permitir que os professores compreendessem e assumissem seu papel crucial na identificação e atendimento desses estudantes.

Ao longo das cinco Rodas de Conversa, cada participante trouxe suas particularidades e especificidades. Muitos destacaram que as trocas realizadas foram extremamente relevantes para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Segundo Bueno (2002), a narrativa não se limita a relatar diversos acontecimentos, mas sim a compartilhar experiências que se inter-relacionam e se comunicam. Essas trocas de experiências criaram um ambiente rico em aprendizagem, construção de novos conhecimentos e reflexões. Ouvir os docentes foi fundamental, pois suas experiências, ao se entrelaçarem com as de outros educadores, teceram novos saberes. Espaços de formação continuada como esse são essenciais para o desenvolvimento dos educadores.

4.6 O Produto

A proposta é um curso que será oferecido no formato remoto, terá uma carga horária de vinte horas assíncronas e dez horas síncronas, utilizando como metodologia as Rodas de Conversa. O objetivo é promover a formação continuada

de professores do Ensino Fundamental I e II, focando na inclusão de estudantes com altas habilidades ou superdotação tanto em turmas regulares quanto em turmas de Atendimento Educacional Especializado.

A partir das observações realizadas ao longo das Rodas de Conversa, propomos que para ele permanecer sendo replicado seja ofertado em um formato de quatro dias. Para isso, sugerimos uma nova ementa, onde os encontros serão em quatro dias e abordarão os seguintes temas:

Quadro 3: Nova Ementa

1ª Roda	Sensibilização e Narrativas Autobiográficas
2ª Roda	Mitos sobre altas habilidades ou superdotação e características da superdotação e possíveis problemas.
3ª Roda	Identificação e A Importância da Identificação das Meninas, dos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social e Adolescentes com comportamento superdotado Conflito com a Lei.
4ª Roda	Inteligências Múltiplas e Identificação

Fonte: A Autora (2024)

Dado que a identificação foi um tema recorrente em todas as Rodas de Conversa, seria interessante dedicar mais tempo a essa discussão. Portanto, propomos adicionar um dia extra para tratar desse assunto em conjunto com o tema de Inteligências Múltiplas. Além disso, consideramos necessário um momento específico para abordar as Narrativas Autobiográficas, que será oferecido juntamente com o tema de Sensibilização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusão

A pesquisa realizada obteve seu objetivo principal que foi a criação de um minicurso para promover a formação continuada utilizando as Rodas de Conversa, como metodologia, possibilitando, por meio das narrativas dos professores, reflexões que favoreçam a inclusão de estudantes com comportamento superdotado no ambiente escolar. As Rodas de Conversa foram momentos valiosos de escuta e fala, nos quais os professores puderam se sentir pertencentes e acolhidos como agentes de grande importância no processo de inclusão dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

A narrativa autobiográfica da mestranda, que descreveu sua jornada pessoal e a inclusão de sua filha superdotada, juntamente com sua trajetória profissional, foi enriquecida pelos relatos e experiências de outros professores que trabalham com estudantes superdotados. Esse conjunto de vivências ressaltou a importância de incluir efetivamente esses alunos e salienta a necessidade de escutar atentamente os educadores.

As narrativas permitiram que os educadores fossem ouvidos, apontando as dificuldades no movimento de incluir educandos com AHSD, mas também ouvindo sobre comportamento, mitos, identificação, inteligências múltiplas e sobre aqueles que sofrem exclusões além da identidade de pessoa superdotada. Essas ações estimularam novas indagações e geraram novos saberes acerca do fazer pedagógico desses profissionais em prol da inclusão dos estudantes.

É possível observar que o curso de formação continuada, utilizando-se das narrativas nas Rodas de Conversa, incitou uma comunicação mais próxima e um acolhimento dos profissionais participantes, que por sua vez, compartilharam seus medos, inseguranças e desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula. Afinal, o caminho para a inclusão dos estudantes passa pelo conhecimento dos profissionais da educação, que devem estar preparados para identificar alunos com altas habilidades ou superdotação possibilitando a autonomia, a integração e o desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, o curso de formação continuada desempenhou um papel crucial no desmistificar de algumas crenças sobre altas habilidades ou superdotação. Acima de tudo, o curso enfatizou a importância de uma educação mais significativa e contextualizada, que possibilite a inclusão de um público frequentemente marginalizado.

A pesquisa cumpriu seu objetivo, pois contribuiu para que os docentes pudessem refletir sobre as práticas pedagógicas, motivou os profissionais a buscarem novos conhecimentos e desenvolverem estratégias em prol de uma educação que acolha, escute, potencialize e inclua todos os estudantes, em especial o estudante com comportamento superdotado.

Esperamos que esta pesquisa inspire muitas outras e se conecte a diversas narrativas, permitindo que novas histórias sejam construídas em prol da inclusão de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

5.2 Perspectivas

Com a conclusão desta pesquisa e a realização das Rodas de Conversa, acreditamos que estamos promovendo uma ação significativa para a inclusão de estudantes com altas habilidades ou superdotação no ambiente escolar, por meio da formação de professores. Esperamos que o curso proposto, por meio das Rodas de Conversa, ofereça um espaço para que muitos professores possam expressar suas histórias e trajetórias, suas opiniões e serem ouvidos, possibilitando novas reflexões e conhecimentos sobre a inclusão de estudantes com altas habilidades.

Desejamos que outros municípios e redes de ensino adotem este curso, permitindo que diversas vozes sejam compartilhadas e novas perspectivas sejam formadas, enriquecendo o conhecimento sobre o tema. Nossa expectativa é que este curso contribua para que estudantes com comportamento superdotado deixem de ser invisíveis, desmistificando mitos e proporcionando aos docentes um espaço adicional de formação continuada que os fortaleça no atendimento aos alunos superdotados.

Esperamos que este curso não seja apenas mais um produto acadêmico, mas uma ferramenta eficaz para a inclusão e atendimento das necessidades e especificidades dos estudantes com comportamento superdotado.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan; QUEIROZ; Alexandra Sudário Galvão. Inclusão em Educação: Múltiplos Olhares e a Construção de Interações. Revista Aleph, n. 34, 24 jul. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/42225>>. Acesso em: 20 mar.2023.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: D. Fleith (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Vol. 01, pp.12-24. Brasília/DF: Ministério da Educação. 2007b.

_____. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. Psicologia em estudo, v. 12, p. 371-378, 2007.

ARAUJO, Conceição Aparecida Serralha. Winnicott e etiologia do Autismo: considerações acerca da condição emocional da mãe. Estilos clin. 8(14), 146-163, 2003.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort Altas Habilidades/superdotação na vida adulta: medos de ser e trajetórias de vida. /Denise Rocha Belfort Arantes -Brero/ Curitiba: Juruá, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.

BRASIL. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.

_____. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação Especial–PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16 set. 2024.

_____. Resolução nº 1, 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União Brasília: DF. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação básica. MEC 2002.

_____. Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talento. Brasília: MEC; SEF; SEESP, 1995.

_____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 16 set. 2024.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, v. 28, p. 11-30, 2002.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Informativo Altas Habilidades ou Superdotação. MEC/Semesp/DEE. DF: Brasília, 2020.

_____. Lista Base De Indicadores. 2021. Disponível em:<<https://pt.slideshare.net/slideshow/lista-base-de-indicadores-de-ahsd-cristina-delou/257048580>>. Acesso em: 22 de setembro de 2024.

DIAS, George Paulus Pereira; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; YOSHIZAKI, Hugo Tsugunobu Yoshida. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. Revista de administração de empresas, v. 53, p. 469-484, 2013.

DRULIS, Priscila Basmage Lemos. É preciso Formar Para desmitificar sobre Altas Habilidades/ Superdotação. Revista Diálogos Interdisciplinares, v.1, n.9, p.52-67, 2021.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e pesquisador reflexivo: perspectivas do trabalho docente. Revista Brasileira de Educação, v.21,n.65, p.281-298, abr.2016.

FERNANDES, Solange & RAMBO, Michele. Comportamentos dos Alunos com Indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em Matemática em um Programa de Enriquecimento. Revista Paranaense de Educação Matemática, Campo Mourão, PR, v.7, n.13, p.295-314. Jan-Jun. 2018.

FOUCAULT, Michel. História da loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire— São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas – a Teoria na Prática. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, 2008.

LANDAU, Erika. A coragem de ser superdotado. Tradução: Sandra Miessa. Revisão técnica Gohara Yvette Yehia, Marília Ancona-Lopez. São Paulo: CERED, 1990.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel.; ALMEIDA, Leandro da Silva. Altas Habilidades/Superdotação na Formação de Professores Brasileiros e Portugueses: Um Estudo Comparativo Entre os Casos da UNESP e da UMINHO. In: EDUR Educação em Revista.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262, jul/set 1993.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação. Rio de Janeiro, v.19, nº73, p. 793. 2011.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matias (Orgs.). Trad. Maria Nóvoa. Natal, EM: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, Antonio. O professor se forma na escola. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 142, 2001.

PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/superdotação. Revista Educação e Emancipação, v.10, nº3, p. 111-129, 2017.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Manual de identificação de altas habilidades/superdotação. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Entrevista da Doutora em Educação Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez. Entrevistadores: Laura Ceretta Moreira, Célio Yano. Revista Ciência Hoje, Paraná, p. 01-07, Jan-Fev, 2008. Disponível em: <<https://cienciahoje.org.br/artigo/entrevista-suzana-perez-barrera-perez-inclusao-para-superdotados/>> Acesso em: 02 jul.2024.

_____. Gasparzinho vai à escola: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, vol.2(22), p.45-59, 2003.

PERRENOUD, Phillippe. Dez novas competências para uma nova profissão, *Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Brasil, n.17, p.8-12, maio/ jul. 2001.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos; Gomes, Candido Alberto. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, pv. 19, n. 1, p. 227-244, jan./abr. 2011.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Whatmakesgiftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, Ind., v. 60, n. 3, p. 180-184, 261, nov. 1978.

_____. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: Uma abordagem teórica em quatro partes. In A. M. R. Virgolim (Ed.), *Altas habilidades/superdotação: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp. 19-42). Juruá, 2018.

RENZULLI, Joseph Salvatore; REIS, Sally Margaret. *The schoolwideenrichmentmodel*. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

_____. *ReflectionsonGiftedEducation: Criticalworksby Joseph S. RenzulliandColleagues*. New York, NY: Routledge, 2021.

ROTH, Berenice Weissheimer. *Experiências Educacionais Inclusivas. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial. 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. *Ressignificando a Escola na Proposta Inclusiva*. 2009. Disponível em: <https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/edespecial/mod1/etapa1/Ressignificando_a_Escola_na_Proposta_Inclusiva.pdf> Acesso em: 10 mar.2023.

SODRÉ SALGADO GAMA, Maria Clara. As Teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 665–674, 2014. DOI: 10.5902/1984686X14320. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14320>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SOUZA, Thaís Barbosa Barros de Castro; YAMASAKI, Alice Akemi; CARDOSO, Fernanda Serpa. Contextos de vulnerabilidade e superdotação: revisando as produções brasileiras. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 107-124, jan./jun. 2023. DOI: 10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p107-124. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14320>.> Acesso em: 29 set. 2024.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. Trad. Denise Bottmann. *PastandPresent*, nº 85, nov. p. 3-24, 1979.

VIRGOLIM, AngelaMágda Rodrigues. 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: 1 jul. 2023.

_____. Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

7. APÊNDICES E ANEXOS

7.1 Apêndices

7.1.1 Disciplinas cursadas

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE INSTITUTO DE BIOLOGIA CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO					
HISTÓRICO ESCOLAR / POS-GRADUAÇÃO					
ALUNO:	DANIELA MENDES VIEIRA ALVES				
MATRÍCULA:	M091.221.006	NACIONALIDADE:	BRASILEIRA	DATA DE NASCIMENTO:	09/05/1979
CÉDULA DE IDENTIFICAÇÃO	09415279-0	ÓRGÃO EXPEDIDOR:	DETRAN	ESTADO EXPEDIDOR:	RJ
CPF:	087.584.237-29				
CURSO:	MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO				
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO/CAMPO DE CONFLUÊNCIA:	DIVERSIDADE E INCLUSÃO				
CONCEITO CAPES:	03				
RESULTADO DO EXAME DE SELEÇÃO:	APROVADO				
EXAME DE LÍNGUA:	APROVADO				
MÊS/ANO DE INGRESSO NO CURSO:	02/2021				
DISCIPLINAS E/OU ATIVIDADES ACADÊMICAS CURSADAS COM APROVEITAMENTO		NOTAS	NÚMERO DE CRÉDITOS	C.H	PERÍODO/ANO
CÓDIGO	DE NOMINAÇÃO				
EGB10125	Bases Legais, Políticas, Técnicas, de Ensino e Sociais da Diversidade e Inclusão	10,0	3	90	1/2022
EGB10126	Diversidade e Inclusão - Relatos de Experiência	10,0	1	30	1/2022
EGB10127	Práticas Profissionais e Processos na Diversidade e Inclusão	10,0	2	60	1/2022
EGB10128	Metodologia e Produção Científica	9,1	1	30	1/2022
EGB10129	Atualização Profissional	9,6	1	30	1/2022
EGB10131	Libras I - Uma língua a conhecer	10,0	1	30	1/2022
EGB10132	Braille I - Conhecendo uma linguagem escrita	10,0	1	30	1/2022
EGB10147	Atividades Disciplinares Intercurriculares II: Escola de Inclusão	10,0	1	30	1/2022
EGB10149	Atividades Disciplinares Intercurriculares II: Jornada Temática Especial B: Educação e Inclusão: compromisso global e os desafios contemporâneos	10,0	1	30	1/2022
EGB10164	Biologia do Conhecer	10,0	1	30	2/2022
EGB10144	Tópicos em Interações Educacionais	10,0	1	30	2/2022
EGB10149	Atividades Disciplinares Intercurriculares II: Marcos do Desenvolvimento Neuropsicomotor e o Olhar Inclusivo	8,0	1	30	2/2022
EGB10145	Orientação em Pesquisa na Área da Diversidade e Inclusão	7,5	1	30	2/2022
EGB10130	Defesa de Projeto	10,0	1	30	1/2023
EGB10168	Dissertação de Mestrado	XXXX	15	675	XXXX
TOTAL			32	1185	-
DISSERTAÇÃO - TÍTULO: "XXXXXXXXXXXX"					
DATA DA DEFESA: XXXXXXXXX			FULGAMENTO: XXXXXXXXX		
ORIENTADORES: XXXXXXXXXXXXXXX					
MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA / INSTITUIÇÃO DE ORIGEM: Fizeram ainda parte da banca examinadora como membros titulares XXXXXXXXXXXXX					
OBSERVAÇÕES:					
Niterói, 16 de setembro de 2024		Este documento só é válido sem rasuras, com selo da UFF e com a assinatura do Coordenador.			PAG.º 1
					
		Dr. Paulo Pires de Queiroz Vice Coordenador do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI SIAPE 1243584			

7.1.2 Autorização de Projeto de Extensão



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Duque de Caxias, 22 de junho de 2023

Parecer nº: 19/23 – Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada/SME-DC
Requerente: Daniela Mendes Vieira Alves
Universidade ou agência associada: Universidade Federal Fluminense (UFF)
Assunto: Autorização de Projeto de Extensão

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Referência e tendo sido observada a documentação recebida, salientamos que as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado: “Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade”, cujo objetivo geral é “compartilhar conhecimentos sobre as diferentes abordagens de inclusão por meio de tecnologias educacionais que contribuam com professores e alunos da educação básica e da universidade, estimulando o diálogo e a participação ativa dos diferentes sujeitos, seus saberes e suas culturas”, constatou-se a relevância do projeto.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas ao projeto, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. Outrossim, deverão ser respeitados o sigilo e a privacidade dos participantes e instituições envolvidas em todas as fases do projeto e mesmo após o término dele. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização do projeto. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao coordenador do projeto deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Coordenadoria de Educação Especial (CEE), Departamento de Educação Básica (DEB), Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após o projeto. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,


GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Matricula: 21134-8

SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

7.1.3 Cartas de Apresentação



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Duque de Caxias, 17 de agosto de 2023

De: Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada

Assunto: Projeto de Extensão

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Daniela Mendes Vieira Alves, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF), assim como as mestrandas Tatiana Garcia de Lima, Lenilda de Matos Pinheiro e Fabiane Aparecida Waldhelm, e as graduandas Isis Dias de Menezes e Laura de Almeida Conceição, para que possam implementar o projeto nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

À EM Santo Agostinho

SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Duque de Caxias, 17 de agosto de 2023

De: Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada

Assunto: Projeto de Extensão

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Daniela Mendes Vieira Alves, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF), assim como as mestrandas Tatiana Garcia de Lima, Lenilda de Matos Pinheiro e Fabiane Aparecida Waldhelm, e as graduandas Isis Dias de Menezes e Laura de Almeida Conceição, para que possam implementar o projeto nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

À EM Carlos Drummond de Andrade

SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Duque de Caxias, 17 de agosto de 2023

De: Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada

Assunto: Projeto de Extensão

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Daniela Mendes Vieira Alves, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF), assim como as mestrandas Tatiana Garcia de Lima, Lenilda de Matos Pinheiro e Fabiane Aparecida Waldhelm, e as graduandas Isis Dias de Menezes e Laura de Almeida Conceição, para que possam implementar o projeto nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

À EM Carlos Drummond de Andrade

SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Duque de Caxias, 22 de junho de 2023

De: Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada

Assunto: Projeto de Extensão

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Daniela Mendes Vieira Alves, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF), assim como as mestrandas Tatiana Garcia de Lima, Lenilda de Matos Pinheiro e Fabiane Aparecida Waldhelm, e as graduandas Isis Dias de Menezes e Laura de Almeida Conceição, para que possam implementar o projeto nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

À EM Vinte e Um de Abril

SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

7.2 Apêndices

7.2.1 Carta Convite



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Instituto de Biologia
Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
CMPDI



Projeto de Extensão: Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade

CARTA CONVITE

Duque de Caxias, 25 de agosto de 2023

À Secretária Municipal de Educação de Duque de Caxias

Aos cuidados da Secretária de Educação – Ilma. Iracema Costa; da Subsecretária Pedagógica – Ilma. Arlene Cavalini e da Coordenadora do Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire – Ilma. Glacione Arruda.

Venho por meio desta, solicitar autorização e parceria na divulgação, para a realização de uma enquete online, a ser disponibilizada pela plataforma Google Forms. A coleta de dados preliminares se dará junto aos professores da Escola Municipal Vinte e Um de Abril, Escola Municipal Carlos Drummond e Escola Municipal Santo Agostinho que atendem até o 5º ano de escolaridade.

O levantamento inicial apresenta questões que versam sobre a formação docente e o contexto de trabalho educacional, possibilitando-nos conhecer as demandas de formação para lidar com as inclusões no espaço escolar.

Os dados quantitativos coletados serão disponibilizados pelos mesmos meios que os respondentes receberão o formulário, sem identificação do docente ou unidade escolar. As informações balizarão a estruturação de proposta de formação continuada, on-line e gratuita a ser futuramente ofertada.

Como citado anteriormente, as escolas que devem receber a enquete são as localizadas nos bairros de Imbariê, Vila São Luís e Xerém /Duque de Caxias e que atendem o primeiro segmento do Ensino Fundamental. O grupo foi selecionado devido às características dos alunos desta localidade. Trata-se de uma clientela, constituída por um grande número de crianças que se deparam com barreiras socioeconômicas, raciais, culturais, de desenvolvimento, entre outras. Destaca-se que esses estudantes podem se beneficiar com práticas docentes voltadas para a promoção de um currículo diversificado e de qualidade, contribuindo para um ensino inclusivo da diversidade.

A proposta deste projeto de extensão é fomentar saberes e diálogos acerca da Inclusão em Educação na perspectiva da diversidade. O mesmo, está sendo coordenado pela Profª Rejany dos

Santos Dominick, com a participação de alunas do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, bolsistas de extensão e iniciação científica da Universidade Federal Fluminense.

A parceria com o projeto será finalizada após a conclusão do mestrado com a defesa da dissertação.

A enquete será disponibilizada no link: <https://bit.ly/enqueteinclusaodiversidade> para divulgação aos docentes. Segue, em anexo, a cópia da mesma.

Desde já, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir. Antecipadamente, agradecemos a colaboração.



Daniela Mendes Vieira Alves
Mestranda do Curso Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão - UFF
E-mail - danielamva@id.uff.br
Cel: (21) 99712-0493



Profa. Dra. Rejany dos Santos Dominick
Orientadora responsável
Contato: E-mail - rejany_dominick@id.uff.br
Celular - (21) 988555409
<https://pesquisadores.uff.br/researcher/rejany-dos-santos-dominick>

7.2.2 Enquete do Projeto de Extensão “Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade”

<p style="text-align: center;">Enquete do Projeto de Extensão “Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade”</p> <p>Declaro que sou docente e que concordo em participar da enquete. Estou esclarecido(a) com as informações acima prestadas pelos organizadores e não me sinto ameaçado(a) ou exposto(a) a riscos de minha integridade física, psíquica ou moral:</p> <p>Sim Não</p>
<p>E-mail para receber o retorno dos dados globalizados e divulgação da proposta de formação, caso tenha interesse.</p> <p>Necessita de algum recurso de acessibilidade caso venha a participar da formação proposta?</p> <p>Sim Não</p> <p>Caso tenha respondido sim à pergunta acima, assinale o recurso necessário.</p> <p>Tradução e Interpretação em LIBRAS Audiodescrição Fonte Ampliada Outros</p> <p>Você gostaria de declarar seu sexo?</p> <p>Masculino Feminino Outro Prefiro não declarar</p> <p>Caso tenha marcado a opção "outro" e queira nomear abaixo:</p> <p>Você deseja declarar sua cor ou raça.</p>

Branca

Preta

Amarela

Parda

Indígena

Não

Baseando-se no salário mínimo nacional o seu rendimento mensal na atividade docente está em qual faixa? (<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/medida-provisoria-MP-1091-2021.htm>)

de 2 a 4 salários mínimos

de 4 a 6 salários mínimos

de 6 a 8 salários mínimos

Superior a 8 salários mínimos

Informações Profissionais

1. Há quanto tempo você leciona:

Entre 1 ano e 5 anos

Entre 6 e 10 anos

Entre 11 e 15 anos

Entre 16 anos e 20 anos

Mais de 20 anos.

2. Em qual estado você trabalha?

Rio de Janeiro

Minas Gerais

Outro

2.1. Se respondeu outro, pode declarar?

3. Em qual (is) cidade(s) você exerce a docência?

Duque de Caxias

Juiz de Fora

Niterói

Nova Friburgo

Saquarema

Rio de Janeiro

Outro

3.1. Se respondeu outro, pode declarar?

3.2 A escola fica em qual área territorial?

Urbana

Rural

4. Quais são os segmentos de ensino que você atua como docente?

Educação Infantil

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II

Ensino Médio

Ensino Superior

5. Em quais redes trabalha como docente?

Municipal

Estadual

Federal

Privada

6. Qual a sua formação inicial para a docência?

Curso Normal Médio

Curso Normal Superior

Curso de Licenciatura em Pedagogia

Outras Licenciaturas

Complementação Pedagógica (Pós-Bacharelado)

7. Quais as suas outras formações na área de educação?

Curso Normal Superior

Curso de Licenciatura em Pedagogia

Curso de Bacharelado em Pedagogia

Curso de Licenciatura

Pós-graduação lato sensu (especialização)

Mestrado

Doutorado

Não possuo formação continuada

8. Em seu processo de formação, você teve contato com a temática da inclusão em educação?

Sim, na formação inicial

Sim, na formação continuada

Sim, na formação em serviço

Não

9. Quando se fala em inclusão em educação, em quais grupos descritos abaixo você pensa?

Pessoas com deficiência ou altas habilidades

Crianças, jovens, adultos e idosos

Pessoas pretas, indígenas, brancas e asiáticas

Grupos LGBTQIA+ e grupos cisgênero e heterossexuais

Grupos Urbanos e Rurais

Grupos religiosos e não religiosos

Pessoas privadas de liberdade, em processo de ressocialização ou em medidas socioeducativas

Pessoas de outras nacionalidades e culturas

Pessoas hospitalizadas

10. Quais das temáticas listadas lhe remete para a necessidade de discussão sobre inclusão em educação?

Etarismo

Capacitismo

Varição linguística

Sexismo

Xenofobia

Exclusão Digital

Intolerância Religiosa

Racismo

Ações Afetivas

Gordofobia

Preconceito Estético

Classicismos

11. Durante sua trajetória profissional sentiu falta de conhecimentos para lidar com as ocorrências do cotidiano escolar relacionados à temática da inclusão?

Sim

Não

12. Em sua rede/ escola são realizadas ações pedagógicas que atendem às especificidades dos estudantes?

Sim

Não

Não sei

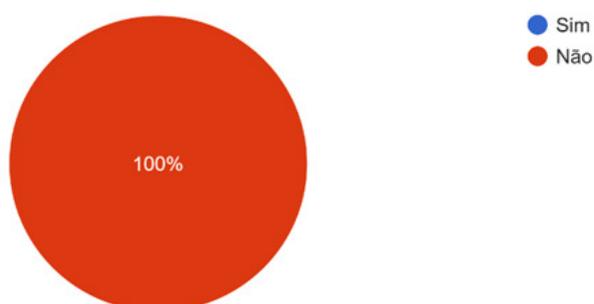
13. Se estiver à vontade, conte algo sobre a ação inclusiva.

14. Caso tenha a oportunidade de participar de uma formação sobre a temática da inclusão, o que você acredita que não pode deixar de ser abordado neste espaço?

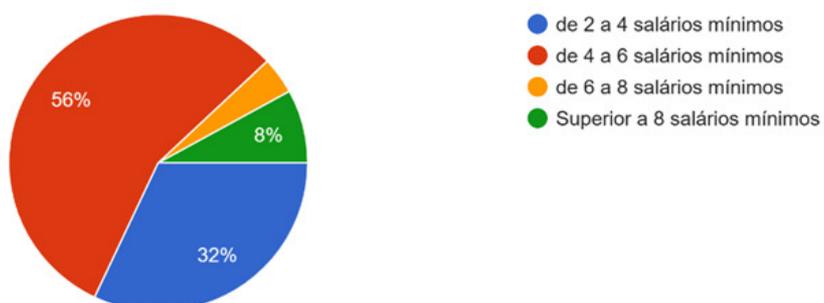
Obrigada por responder a enquête. Os resultados serão divulgados de forma globalizada pelos mesmos meios que o respondente recebeu o formulário.

7.2.3 Gráficos das respostas da enquete do Projeto de Extensão “Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade”.

Necessita de algum recurso de acessibilidade caso venha a participar da formação proposta?
25 respostas

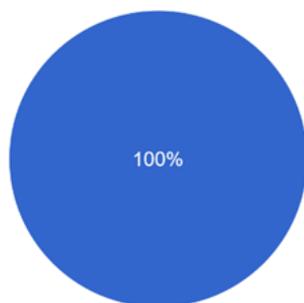


Baseando-se no salário mínimo nacional o seu rendimento mensal na atividade docente está em qual faixa? (<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/medida-provisoria-MP-1091-2021.htm>)
25 respostas



2. Em qual estado você trabalha?

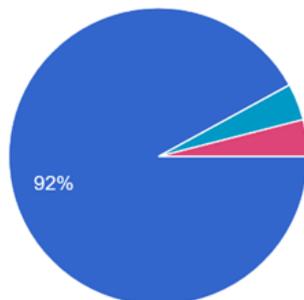
25 respostas



- Rio de Janeiro
- Minas Gerais

4. Em qual (is) cidade(s) você exerce a docência?

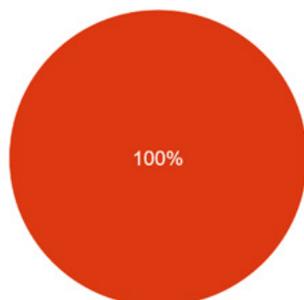
25 respostas



- Duque de Caxias
- Juiz de Fora
- Niterói
- Nova Friburgo
- Saquarema
- Rio de Janeiro
- Outros

6. A escola fica em qual área territorial?

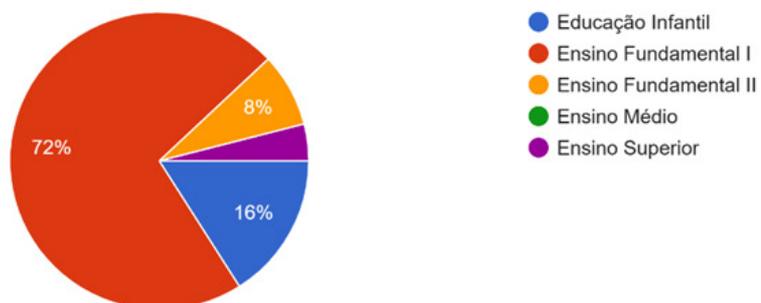
25 respostas



- Rural
- Urbana

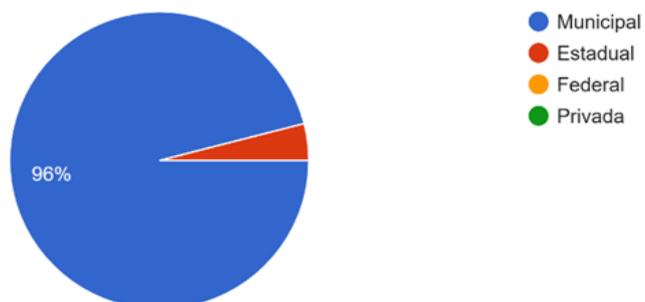
7. Quais são os segmentos de ensino que você atua como docente?

25 respostas



8. Em quais redes trabalha como docente?

25 respostas



7.2.4 TCLE para participantes maiores de 18 anos

Anexo: Cópia da enquete

<p style="text-align: center;">Registro de Consentimento Livre e Esclarecido</p> <p>Período que a enquete estará disponível para envio dos dados e respostas: 15/06/2023 a 15/07/2023.</p> <p>Prezado(a) professor(a),</p> <p>Você está sendo convidado(a) para participar de um levantamento com o tema inclusão e contexto escolar. O objetivo é identificar os saberes e as práticas dos docentes de redes públicas na perspectiva da inclusão e da diversidade. O levantamento será realizado por meio de uma enquete para avaliação preliminar e coleta de informações, disponibilizada por meio de Secretarias de Educação ou de gestores de Escolas parceiros do projeto da Universidade Federal Fluminense, com orientação da professora Dra. Rejany dos Santos Dominick. As questões versam sobre sua formação e sobre seu contexto de trabalho educacional.</p> <p>É muito importante sabermos da sua experiência para que possamos conhecer as demandas docentes ao lidar com as inclusões no espaço escolar e na sociedade e assim estruturar a proposta de formação continuada on-line e gratuita para docentes.</p> <p>A proposta de formação fará parte do produto a ser desenvolvido por estudantes do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI.</p> <p>O benefício será a contribuição para a organização da formação continuada com previsão de início no 2º semestre do ano de 2023, sendo uma oportunidade para aprofundarmos reflexões sobre os nossos saberes docentes. Os dados quantitativos serão divulgados de forma global e sem identificação individual dos informantes, pelos mesmos meios que os respondentes receberam o formulário.</p> <p>A participação é voluntária, o anonimato e sigilo das suas informações pessoais estão garantidos, não haverá despesa para participação e também não será dado qualquer apoio financeiro ao participante.</p> <p>Solicitamos também a autorização para registros midiáticos de ações do projeto, publicação na plataforma do curso no caso de registro fotográfico, gravações de imagem e voz.</p>
--

O tempo estimado para responder as questões será de aproximadamente 15 minutos. Os riscos de participar desta pesquisa de opinião são mínimos, pois trata-se de um questionário virtual, entretanto se houver desconfortos, sejam eles físicos ou emocionais, você pode interromper sua participação.

Em caso de qualquer dúvida sobre esta enquete, entre em contato com os pesquisadores responsáveis.

Rejany dos Santos Dominick

Professora da Faculdade de Educação e do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF.

rejany_dominick@id.uff.br

Tatiana Garcia de Lima

Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF.

tatianagarcia@id.uff.br

Lenilda de Matos Pinheiro

Professora da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF.

lenildapinheiro@id.uff.br

Fabiane Aparecida Waldhelm

Professora da Educação Básica e orientadora pedagógica da Secretaria Municipal de Friburgo. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF.

fabianewaldhelm@id.uff.br

Daniela Mendes Vieira Alves

Professora da Educação Básica dos municípios de Duque de Caxias e Rio de Janeiro. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão.

E-mail: danielamva@id.uff.br

Isis Dias de Menezes

Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF e Bolsista PIBIC-CNPq.

E-mail: isisdias@id.uff.br

Laura de Almeida Conceição

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense e Bolsista ProExUFF.

E-mail: laalmeida@id.uff.br