



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESPG
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - DPG
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI/UNIFAP
LINHA DE PESQUISA: INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E
TECNOLOGIA ASSISTIVA**

JUCIRENE ABREU DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DO *KAHOOT!* COMO
ESTRATÉGIA DE GAMIFICAÇÃO PARA ALTAS HABILIDADES E
SUPERDOTAÇÃO**

**MACAPÁ-AP
2024**

JUCIRENE ABREU DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DO *KAHOOT!* COMO ESTRATÉGIA DE
GAMIFICAÇÃO PARA ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada por Jucirene Abreu dos Santos, à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Federal do Amapá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva. Linha de Pesquisa: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva.

Orientadora: Profa. A Dra. Elane de Nazaré Magno Ferreira.

Coorientadora: Profa. A Dra. Janielle da Silva Melo.

**MACAPÁ-AP
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

S237f Santos, Jucirene Abreu dos.

Formação docente para o uso do kahoot! como estratégia de gamificação para altas habilidades e superdotação / Jucirene Abreu dos Santos. - Macapá, 2024.
1 recurso eletrônico. 110 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva. Macapá, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Elane de Nazaré Magno Ferreira.

Coorientadora: Profa. Dra. Janielle da Silva Melo.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Altas Habilidades - Superdotação. 2. Formação Docente. 3. Gamificação - Kahoot. I. Ferreira, Elane de Nazaré Magno, orientadora. II. Melo, Janielle da Silva, coorientadora. III. Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

CDD 23. ed. – 370.15

SANTOS, Jucirene Abreu dos. **Formação docente para o uso do kahoot! como estratégia de gamificação para altas habilidades e superdotação.** Orientadora: Elane de Nazaré Magno Ferreira. Coorientadora: Janielle da Silva Melo. 2024. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Educação Inclusiva. Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2024.

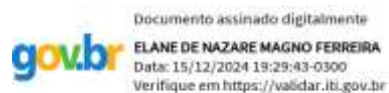
TERMO DE APROVAÇÃO

JUCIRENE ABREU DOS SANTOS

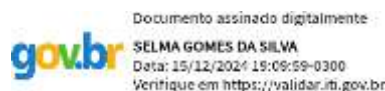
“ FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DO *KAHOOT!* COMO ESTRATÉGIA DE GAMIFICAÇÃO PARA ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Pró- reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá, pela seguinte banca examinadora:

Banca examinadora:



Prof^a. Dra. Elane de Nazaré Magno Ferreira
Presidente – (PROFEI/ UNIFAP)



Prof^a. Dra. Selma Gomes da Silva
Membro interno - (PROFEI/ UNIFAP)

Prof^a. Dra. Ivone Antonia da Silva
Membro externo - (UNADES)

Data de Aprovação
23 de outubro de 2024

Dedico este trabalho a todos os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, em especial aos professores do Centro de Altas Habilidades e Superdotação/CAAH/S/ Macapá - Amapá.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, aquele que me amou primeiro, por ter me guiado e ajudado a superar todas as dificuldades em minha vida.

A CAPES pelo apoio e fomento à Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Ao PROFEI/UNIFAP, por fortalecer a minha paixão pela educação e por acreditar que posso fazer a diferença.

Ao corpo docente, em especial ao querido professor Doutor Klaus Schlünzen Junior, que despertou em mim a busca por novos conhecimentos e por minha formação continuada. Vi em sua pessoa um rico conhecimento de mundo, e se tornou uma inspiração a sua dedicação e respeito com os seus alunos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elane Magno Ferreira, e coorientadora Profa. Dra. Janielle da Silva Melo gratidão pelas orientações e correções.

Aos membros da banca composta pelos professores Dra. Elane de Nazaré Magno Ferreira, Dra. Selma Gomes da Silva, Dra. Janielle da Silva, Dra. Ivone Antônia da Silva, Prof. Dr. Jhonata Jankowitsh, grata pelas contribuições e sugestões para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao Centro de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (CAAH/S), gratidão pelo apoio.

Aos professores participantes desta pesquisa, pelas contribuições e lições advindas dos nossos encontros.

Ao meu pai (In Memoriam), minha mãe e à minha família, aos meus irmãos, em especial à minha querida e amada irmã Juciley Abreu dos Santos (in memoriam), à minha querida tia Deolinda Abreu Guerreiro (in memoriam), pelo amor, carinho e atenção que sempre me deram.

De forma incondicional ao meu esposo, pelo amor, compreensão, incentivo e paciência em todos os momentos, aos meus filhos Jhonatan e Enzo, que em muitos momentos ficaram sem a minha presença e companhia, por um motivo de muita relevância para a nossa família.

Aos meus colegas de caminhada, mestrandos, que me ajudaram, que por muitos momentos se propuseram ajudar e colaboraram com a minha formação e à todos, que de alguma forma contribuíram com esta pesquisa, os meus agradecimentos e respeito. A todos a minha eterna gratidão.

“... para uma educação inclusiva, a formação de professores se torna a chave essencial para o desenvolvimento máximo do potencial dos alunos, independente de suas habilidades...”

SANTOS, JUCIRENE

SANTOS, Jucirene Abreu dos. **Formação Docente Para O Uso do Kahoot! Como Estratégia de Gamificação Para Altas Habilidades e Superdotação**. Orientadora: Elane de Nazaré Magno Ferreira. Coorientadora: Janielle da Silva Melo. 2024. nº de folhas 130. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Macapá (UNIFAP), integra a Linha de Pesquisa Inovação e Tecnologia Assistiva e tem como título “Formação docente para o uso do *Kahoot!*, como estratégia de gamificação para Altas Habilidades e Superdotação”, a proposta desta pesquisa foi desenvolver uma formação docente para os professores do atendimento educacional especializado/ AEE, em Altas Habilidades e Superdotação/AHSD, Macapá – Amapá. A pesquisa envolveu oito professores que participaram de uma formação presencial no CAAH/S. A metodologia incluiu questionários sociodemográficos e entrevistas semiestruturadas, cujas respostas foram organizadas pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e analisadas através da Análise de Conteúdo (AC), na modalidade Temática (AT). A pesquisa buscou responder se o Kahoot!, enquanto ferramenta de gamificação, pode contribuir para a inclusão de alunos com AH/SD, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem e se os professores estão preparados para utilizar tais estratégias. A partir da formação docente proposta neste estudo, foi desenvolvida uma cartilha educacional, visando auxiliar outros docentes no uso do Kahoot! em suas práticas pedagógicas, com foco em aulas mais atrativas e inovadoras. A pesquisa evidenciou a importância da formação docente para o uso eficaz de ferramentas de gamificação na educação inclusiva, com o objetivo de proporcionar uma educação mais igualitária e inclusiva para alunos com altas habilidades.

Palavras-chave: Altas Habilidades e Superdotação; Educação Inclusiva; Formação Docente; Gamificação; Kahoot.

SANTOS, Jucirene Abreu dos. Teacher Training for the Use of Kahoot! As a Gamification Strategy for High Ability and Giftedness. Supervisor: Elane de Nazaré Magno Ferreira. Co-supervisor: Janielle da Silva Melo. 2024. number of pages 130. Dissertation (Master's Degree in Inclusive Education) - Federal University of Amapá, Macapá, 2024.

ABSTRACT

This research, carried out as part of the Postgraduate Programme in Inclusive Education (PROFEI) at the Federal University of Macapá (UNIFAP), is part of the Innovation and Assistive Technology Research Line and is entitled 'Teacher training for the use of Kahoot! as a gamification strategy for High Ability and Giftedness'. The purpose of this research was to develop teacher training for teachers of specialised educational care in High Ability and Giftedness/AHSD, Macapá - Amapá. The research involved eight teachers who took part in face-to-face training at CAAH/S. The methodology included socio-demographic questionnaires and semi-structured interviews, the answers to which were organised using the Collective Subject Discourse (CSD) method and analysed using Content Analysis (CA) in the Thematic Modality (TA). The research sought to answer whether Kahoot!, as a gamification tool, can contribute to the inclusion of students with AH/SD, improving the teaching-learning process and whether teachers are prepared to use such strategies. Based on the teacher training proposed in this study, an educational booklet was developed to help other teachers use Kahoot! in their teaching practices, with a focus on more attractive and innovative lessons. The research highlighted the importance of teacher training for the effective use of gamification tools in inclusive education, with the aim of providing a more equal and inclusive education for students with high abilities.

Keywords: Inclusive Education; High Ability and Giftedness; Teacher Training; Gamification; Kahoot.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC -	Análise de Conteúdo
AH/SD -	Altas Habilidades/Superdotação
AT -	Análise Temática
CAAH/S -	Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
DSC -	Discurso do Sujeito Coletivo
E-CH -	Expressões Chave
NAAH/S -	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação
ODS -	Objetivo de desenvolvimento sustentável
ONU -	Organização das Nações Unidas
PNEEPEI -	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI -	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
UNIFAP -	Universidade Federal do Amapá
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução da política	28
Figura 2 - <i>Kahoot!</i>	40

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 - A identificação do sexo dos participantes	74
Gráfico 2 - Faixa etária desses participantes	74
Gráfico 3 - Nível de escolaridade e nome.....	75
Gráfico 4 - Quanto tempo os participantes atuam na docência	76
Gráfico 5 - Autoavaliação sobre seu conhecimento geral em tecnologia.....	78
Gráfico 6 - Conhecimento no uso de tecnologias	79
Gráfico 7 -Conhecimento dos participantes a respeito de gamificação e plataforma <i>Kahoot!</i>	82
Gráfico 8 - Como você define o termo gamificação na educação	83
Gráfico 9 - O que você entende sobre o <i>Kahoot!</i>	84
Gráfico 10 - Durante a sua formação universitária você foi um usuário de tecnologias?	85
Gráfico 11 - Você considera que uma formação específica em tecnologia inclusiva seja necessária?.....	86
Gráfico 12 - Durante sua graduação houve alguma disciplina (s) que abordou (aram) o uso de gamificação na Educação?	87
Gráfico 13 - Ocorre a oferta de cursos de formação continuada na sua escola? Com que frequência?.....	88
Gráfico 14 - Nas ações de formação continuada promovida pela sua escola ou município houve alguma que abordou a temática de gamificação na educação e altas habilidades?.....	89
Gráfico 15 - Você participa dos cursos de formação continuada ofertados na sua escola ou município?.....	90
Gráfico 16 - A escola onde você atua disponibiliza recursos tecnológicos para os estudantes e professores na sala de aula ou no laboratório?.....	91
Gráfico 17 - Qual frequência você utiliza o laboratório de informática com os estudantes?.....	93
Gráfico 18 - Quais elementos de jogos em suas práticas pedagógicas	95
Gráfico 19 - A gamificação pode aprimorar o processo de ensino e aprendizagem para alunos com altas habilidades e superdotação?.....	96

MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: DESAFIOS E APRENDIZADOS INCLUSIVOS

Eu, Jucirene Abreu dos Santos, nasci em Amapá, estado do Amapá, e desde jovem desenvolvi uma paixão pela educação e pelas possibilidades transformadoras e inovadoras que ela proporciona na vida das pessoas. Minha trajetória acadêmica e profissional reflete o compromisso com a inclusão educacional, a inovação tecnológica e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e as potencialidades de cada estudante.

Iniciei minha jornada acadêmica com a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), onde desenvolvi meu interesse por práticas inclusivas. Minha pesquisa de conclusão de curso abordou “A Inserção dos Deficientes Auditivos nas Séries Iniciais”, tema que marcou meu compromisso inicial com a educação inclusiva.

Posteriormente, aprofundei meus estudos ao me especializar em Mídias na Educação, também pela UNIFAP, explorando o potencial das tecnologias no ensino-aprendizagem. Essa especialização fortaleceu minha compreensão sobre a importância das ferramentas tecnológicas na superação de barreiras educacionais.

Atualmente, concluo o mestrado no programa PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, com a linha de pesquisa em Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva. Minha dissertação intitulada “Formação Docente para o Uso do Kahoot! como Estratégia de Gamificação para as Altas Habilidades e Superdotação”, destaca a relevância de práticas inovadoras no contexto da educação inclusiva. Além disso, desenvolvi uma Cartilha Educacional como fruto do meu Produto Educacional intitulado: “Gamificação: A Utilização da Ferramenta Kahoot como Prática Inclusiva Inovadora”, que tem como base contribuir com estratégias educacionais inclusivas no uso de tecnologias digitais.

Desde 1994, sou professora efetiva das séries iniciais no quadro civil do estado do Amapá, atuando na Secretaria de Estado de Educação (SEED). Durante essa trajetória, acumulei experiências significativas em formação docente, educação tecnológica e inclusão:

- Professora e Coordenação do Laboratório de Informática do Colégio Amapaense: Desenvolvi projetos voltados à integração das tecnologias digitais no ensino;
- Atuação no Núcleo de Formação Continuada (NUFOC/SEED): Como professora e formadora, contribui para a capacitação de educadores que atuam em diversas áreas, atendendo escolas como, por exemplo, das águas, localizadas nas áreas ribeirinhas, das florestas, localizadas nos assentamentos e áreas de florestas, promovendo assim, práticas pedagógicas contextualizadas;
- Docência no Timor-Leste: Como bolsista do Programa de Qualificação de Professores e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP/CAPE), tive a oportunidade de colaborar internacionalmente na formação de educadores em um contexto multicultural desafiador;
- Atuação no Núcleo de Tecnologia Educacional Marco Zero (NTE): Desenvolvi projetos que incentivaram o uso de tecnologias educacionais como ferramentas de ensino transformadoras;
- Educação a Distância (EAD): Minha atuação no Centro de Valorização de Educação do Amapá (CVEDUC/SEED) consolidou minha experiência em metodologias EAD e formação continuada de professores.

Atualmente, exerço minhas funções como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (CAAH/S), em Macapá/AP. Nesse espaço, dedico-me à formação de professores do AEE e ao atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, desenvolvendo práticas pedagógicas que promovem o engajamento, a criatividade e o protagonismo dos alunos.

Minha trajetória nasceu da combinação entre curiosidade, paixão pelo aprendizado e o desejo de fazer a diferença na vida das pessoas. Desde cedo, percebi o impacto transformador da educação, especialmente para aqueles que muitas vezes não encontram no ensino tradicional o apoio necessário para explorar todo o seu potencial.

Meu interesse por práticas inclusivas e estratégias inovadoras, como a gamificação, foi despertado ao perceber como essas abordagens podem tornar o aprendizado mais significativo e envolvente, particularmente, para alunos com altas habilidades e superdotação. Essa paixão guiou minhas escolhas

acadêmicas e profissionais, alimentando meu desejo de não apenas compreender, mas também implementar métodos que valorizem e estimulem a individualidade de cada estudante. Minha atuação é marcada pelo compromisso com uma educação que respeite as diferenças, valorize as potencialidades de cada indivíduo e incorpore a inovação tecnológica como meio de inclusão. Acredito que a formação contínua de professores é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, especialmente no atendimento à estudantes com necessidades específicas.

Com base em minha experiência e formação, meu objetivo é continuar contribuindo para a transformação do cenário educacional, ampliando as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade para todos. A prática pedagógica inovadora e inclusiva, fundamentada no uso consciente da tecnologia, será sempre o norte de minha atuação profissional e acadêmica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 OBJETIVOS.....	18
1.1.1 Objetivo Geral.....	18
1.1.2 Objetivos Específicos.....	18
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
1.3 PROBLEMAS ESPECÍFICOS.....	18
1.4 JUSTIFICATIVA.....	19
1.5 DELIMITAÇÃO DE ESCOPO.....	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
2.2 MODELOS E ABORDAGENS EDUCACIONAIS.....	32
2.3 AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	34
2.4 SOBRE GAMIFICAÇÃO.....	36
2.5 O USO DO KAHOOT! EM SALAS DE AULAS INCLUSIVAS.....	42
3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	44
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	47
3.2 ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	49
3.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES.....	50
3.4 O PAPEL DA EQUIPE DIRETIVA NA INCLUSÃO.....	56
3.5 ENVOLVIMENTO DOS PAIS E DA COMUNIDADE.....	58
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	62
4.1 MÉTODOS/TÉCNICAS.....	62
4.2 SOB O PONTO DE VISTA DA FORMA DE ABORDAGEM DO PROBLEMA	62
4.3 SOB O PONTO DE VISTA DE SEUS OBJETIVOS.....	63
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	64
4.5 PARTICIPANTES.....	65
4.6 SUJEITO DA PESQUISA.....	65
4.7 LÓCUS DE PESQUISA.....	65
4.8 PRODUTO EDUCACIONAL.....	68

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	69
5.1 RESULTADOS E AVALIAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	71
6 CONCLUSÃO PRELIMINAR.....	108
7 CRONOGRAMA.....	111
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A: REQUERIMENTO AO CENTRO DE ATIVIDADES PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (CAAH/S).....	122
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	127
APÊNDICE D: CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO.....	128
APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO - PERFIL IDENTIDADE DOCENTE.....	134
APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DO <i>KAHOOT!</i> COMO ESTRATÉGIA DE GAMIFICAÇÃO.....;	135
APÊNDICE G – PLANO DO CURSO FORMAÇÃO DOCENTE.....	135
ANEXO.....	140
ANEXO A: NORMAS APLICÁVEIS A PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.....	135
ANEXO B PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....	151
ANEXO C: TERMO DE ANUÊNCIA AO CENTRO DE ATIVIDADES PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (CAAH/S).....	154
ANEXO D: CRONOGRAMA.....	155

1 INTRODUÇÃO

A compreensão das características inerentes às pessoas com altas habilidades e superdotação requer uma análise abrangente e multifacetada, que transcenda meras definições. Conforme estabelecido pelo Ministério da Educação brasileiro (MEC/SEESP, 1995), a alta habilidade é manifestada através de “traços consistentemente superiores” em comparação com a média em diversas esferas, tais como idade, produção ou série escolar. Estes traços, por sua vez, devem ser interpretados como padrões de comportamento persistentes, capazes de serem observados em diferentes épocas e situações semelhantes. Envolvimento na tarefa, evidenciado pelo expressivo interesse e motivação, e criatividade, manifestada em diversas formas, representam aspectos distintivos desses indivíduos.

De acordo com Gardner (1999), a superdotação transcende uma mera predisposição intelectual, sendo definida como um “potencial biopsicológico para processar informações”, que pode ser ativado em contextos culturais específicos para resolver problemas ou criar produtos valorizados na cultura em questão. Nesse sentido, a capacidade de resolver problemas emerge como um elemento crucial, permitindo à pessoa abordar situações desafiadoras e encontrar caminhos adequados para atingir objetivos, com a criação de produtos culturais desempenhando um papel essencial nesse processo (Gardner; Veronese, 1995).

Ourofino e Guimarães (2007), concebem a superdotação como um fenômeno multidimensional, incorporando aspectos cognitivos, afetivos, neuropsicomotores e de personalidade. Salientam, no entanto, que este conceito é permeado pelo contexto histórico e cultural, variando entre diferentes culturas ao longo do tempo. Destacam que a superdotação não se manifesta de maneira uniforme, podendo apresentar-se em diversas facetas, como competência elevada em múltiplas áreas, competência excepcional em uma única área ou habilidade superior associada à imaturidade emocional ou desenvolvimento físico menos acentuado (Alencar; Fleith, 2001).

A abordagem de Winner (1998), destaca a singularidade das crianças superdotadas, não apenas em termos de rapidez, mas também na natureza de suas descobertas e capacidade de autoaprendizado. Ela enfatiza que essas

crianças não se destacam apenas pelo esforço extremo, mas pela capacidade de fazer descobertas independentes e inventar novas formas de compreensão, o que as distingue das demais.

Identificar alunos com altas habilidades/superdotação torna-se um desafio complexo, e Virgolim (2007), destaca a importância de uma abordagem abrangente, que incorpore múltiplas formas de avaliação. Esse processo deve integrar dados provenientes de testes formais, bem como de procedimentos informais e de observação. A autora ressalta a necessidade de adotar uma postura inclusiva na identificação desses alunos.

Por fim, Vieira (2005), coloca o (re)conhecimento e o atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação como um desafio intrinsecamente ligado à nossa própria conscientização e aceitação. Destaca a importância de perceber esse fenômeno como algo distinto do “nós”, necessitando do envolvimento coletivo para que sua identidade seja devidamente organizada e (re)significada.

No campo desta pesquisa, busca-se uma contribuição significativa para uma compreensão mais aprofundada das características das altas habilidades, com foco primordial na influência direta da formação docente para o uso do Kahoot! como estratégia de gamificação¹. Destaca-se a relevância dessa formação, não apenas como um mero recurso pedagógico, mas como uma ferramenta que pode potencializar a identificação, compreensão e atendimento adequado às necessidades específicas de alunos com altas habilidades.

A proposição e implementação de uma formação docente especializada para o uso do Kahoot! como estratégia de gamificação não apenas introduzem uma abordagem inovadora no contexto educacional, mas também oferecem uma oportunidade única de integrar dinâmicas pedagógicas diferenciadas.

¹ Importante ressaltar que a origem linguística do termo “gamificação” trata-se de um aportuguesamento do termo em inglês “*Gamification*”.

Estrutura da Dissertação

A dissertação é estruturada em seção seguindo uma sequência lógica, cada uma desempenhando um papel específico no desenvolvimento e na conclusão do trabalho. A seção 1, Introdução, estabelece o contexto do tema proposto, delineando objetivos e delimitações, proporcionando uma visão clara do escopo proposto, das contribuições esperadas e a metodologia adotada.

A seção 2, a fundamentação teórica é apresentada de forma aprofundada, abrangendo conceitos essenciais relacionados à educação inclusiva. Esse capítulo oferece a base teórica necessária para a compreensão dos elementos-chave do estudo.

A seção 3, formação docente para educação inclusiva. Depois a metodologia e os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos, revelando insights obtidos a partir da aplicação da proposta de formação docente. A análise qualitativa dos dados e a avaliação da eficácia da formação são detalhadas, proporcionando uma compreensão mais profunda das contribuições do estudo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Propor estratégias de formação docente para o uso efetivo do kahoot! como ferramenta de gamificação, para atender às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades e superdotação (AH/SD).

1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar o impacto da gamificação com o Kahoot! no engajamento e aprendizado de alunos com altas habilidades e superdotação, e identificar possíveis benefícios e desafios específicos para esse público;
- Desenvolver e implementar uma abordagem integral de formação docente, que combine aspectos técnicos do Kahoot! com estratégias pedagógicas específicas para alunos com AH/SD, visando aprimorar a adaptação da ferramenta às suas necessidades educacionais;
- Avaliar a eficácia da formação proposta, por meio da análise da confiança e competência dos professores no uso do Kahoot! para alunos com altas habilidades e superdotação.

1.2 Problema de pesquisa

Como propor estratégias de formação docente para o efetivo uso do Kahoot! como ferramenta de gamificação, para atender às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades e superdotação (AH/SD)?

1.3 Problemas específicos

1. Como o impacto da gamificação com o Kahoot! no engajamento e aprendizado de alunos com altas habilidades e superdotação, pode identificar potenciais benefícios e desafios específicos para esse público?

2. Como uma abordagem integral de formação docente, que combine aspectos técnicos do Kahoot! com estratégias pedagógicas específicas para alunos com AH/SD, pode aprimorar a adaptação da ferramenta às suas necessidades educacionais?

3. Como a eficácia de uma formação continuada, por meio da análise da confiança e competência dos professores no uso do Kahoot! para alunos com altas habilidades e superdotação, pode captar a percepção dos alunos sobre o impacto dessa abordagem em seu engajamento e aprendizado? No âmbito das hipóteses de pesquisa, a primeira propõe que a gamificação com o Kahoot! teve um impacto positivo no engajamento e aprendizado de alunos com AH/SD, refletindo-se em maior participação e motivação.

A segunda hipótese sugere que a abordagem integrada reduzirá os desafios enfrentados pelos professores na adaptação do Kahoot! para atender às necessidades desses alunos.

A terceira hipótese busca avaliar a eficácia da formação integral, antecipando que essa abordagem resultará em professores mais preparados e confiantes no uso do Kahoot! para alunos com AH/SD.

A quarta hipótese relaciona-se à percepção dos alunos, prevendo que, quando adaptado eficazmente, o Kahoot! será percebido positivamente, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e estimulante.

Finalmente, a quinta hipótese propõe uma correlação positiva entre a formação docente adequada no uso do Kahoot! e o desempenho acadêmico dos alunos com AH/SD, indicando a criação de um ambiente educacional alinhado às suas necessidades e potencialidades.

Essas hipóteses foram testadas e avaliadas ao longo da pesquisa, proporcionando uma compreensão aprofundada e abrangente do tema em questão.

1.4 Justificativa

A justificativa para a realização desta pesquisa reside na necessidade premente de explorar e endereçar os desafios enfrentados na formação docente para o uso do *Kahoot!* como estratégia de gamificação para altas habilidades e

superdotação (AH/SD). Esta pesquisa se fez relevante em virtude da conjunção entre a crescente popularidade do Kahoot! como ferramenta educacional e a necessidade de adaptar práticas pedagógicas inovadoras para atender às demandas específicas de alunos com características diferenciadas.

A relevância, teórica, metodológica e prática para formação continuada dos docentes como pré-requisito para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

A afinidade e encantamento da pesquisadora com a área de tecnologia educacional surgem da nossa paixão por explorar ferramentas que transformem a experiência de ensino-aprendizagem, a possibilidade de integrar a gamificação ao ensino do aluno do AEE/AH/SD. O que motiva a contribuir cientificamente para melhorias no aprendizado, no suporte tecnológico para aclarar as formas de aprendizagem dos alunos com AH/SD, bem como nas práticas pedagógicas dos professores.

O cenário educacional contemporâneo está cada vez mais permeado por tecnologias e estratégias inovadoras, e a gamificação, em especial por meio do *Kahoot!*, emerge como uma abordagem atrativa e promissora. No entanto, a eficácia dessa ferramenta para alunos com AH/SD requer uma formação docente que vá além do conhecimento técnico, abordando nuances pedagógicas específicas.

Além disso, a inclusão de alunos com AH/SD nas práticas educacionais é um desafio constante, e a gamificação pode representar uma ferramenta valiosa para estimular o interesse, a participação ativa e o desenvolvimento desses alunos. Entretanto, a falta de direcionamento claro na formação docente para a adaptação do *Kahoot!* a suas necessidades pode comprometer a eficácia dessa estratégia.

Ao justificar esta pesquisa, reconhecemos a lacuna existente no entendimento dos impactos da gamificação com o *Kahoot!* na educação de alunos com AH/SD, assim como na formulação de estratégias de formação docente específicas para esse público. Portanto, este estudo se propõe a preencher esse espaço de conhecimento, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, alinhadas às exigências de um ambiente educacional diversificado e tecnologicamente integrado. A relevância desta pesquisa reside na sua

capacidade de oferecer insights e orientações práticas para educadores, pesquisadores e gestores educacionais, promovendo avanços significativos na promoção do aprendizado para todos os alunos, independente de suas habilidades e potencialidades diferenciadas.

1.5 Delimitação de Escopo

Neste estudo, o objetivo principal consistiu em contribuir para a compreensão e superação dos desafios na formação docente para a utilização do *Kahoot!*, como estratégia de gamificação para as altas habilidades e Superdotação. No entanto, foi fundamental delimitar claramente o escopo da pesquisa, delineando o que seria abordado e o que ficaria fora do alcance deste trabalho.

Focalizamos nossa análise na avaliação do impacto da gamificação, particularmente com o uso do *Kahoot!*, sobre o engajamento e aprendizado de alunos com AH/SD. Além disso, propusemos uma abordagem de formação docente que integrasse aspectos técnicos do Kahoot! com estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades desses alunos.

Ao longo da pesquisa, as hipóteses formuladas foram rigorosamente testadas utilizando métodos científicos, análise de dados e avaliação do impacto da formação proposta. No entanto, é importante destacar o que não foi abordado neste trabalho. Não buscamos generalizar os resultados para todos os contextos educacionais, reconhecendo as variabilidades entre diferentes ambientes escolares.

Além disso, limitamos nossa análise ao Kahoot!, sem aprofundamento em outras ferramentas ou estratégias de gamificação que poderiam ser igualmente relevantes. Questões específicas relacionadas à infraestrutura tecnológica, conectividade ou características técnicas do *Kahoot!* não foram exaustivamente exploradas, mantendo o foco central na formação docente.

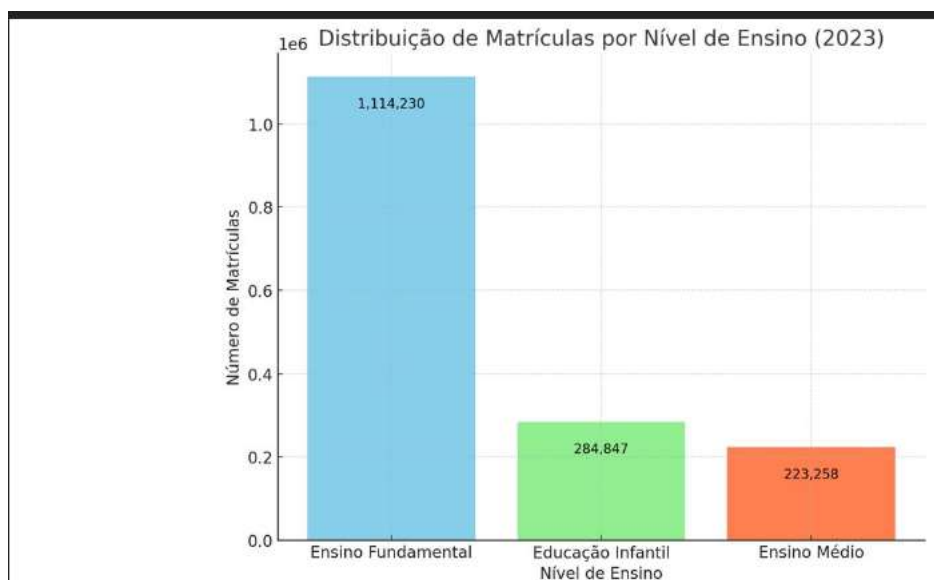
Estas delimitações foram fundamentais para assegurar a qualidade e viabilidade do estudo, evitando a criação de expectativas irrealistas e garantindo a integridade das análises e conclusões apresentadas ao longo do trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo o Censo Escolar/Inep (2023), os dados apontam para um aumento no número de matrículas na educação especial de 41,6% entre 2019 e 2023. Dos 1.771.430 registros computados na modalidade, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas (1.114.230). Em seguida, estão a educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, que contabilizou 12,6% dos alunos (223.258).

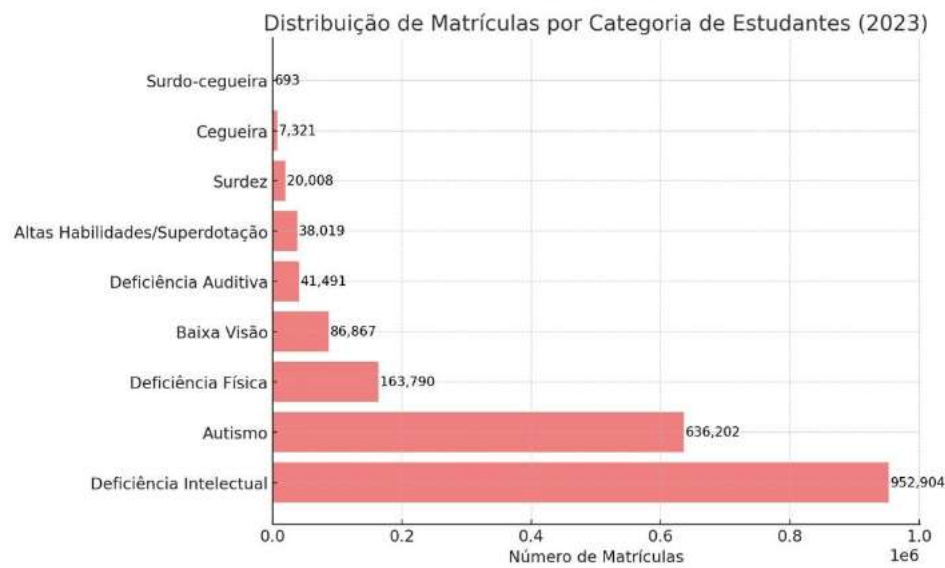
Gráfico 1: Distribuição de matrículas por nível de ensino em 2023.



Fonte: Censo Escolar/Inep, (2023). Elaborado pela autora (2024).

De acordo com a pesquisa estatística, ao se analisar a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vêm aumentando gradativamente. Passando de 94,2% (em 2022) para 95% (em 2023).

Grafico 2: Distribuição de matrículas por categoria de estudantes na educação especial em 2023.



Fonte: Censo Escolar/Inep, (2023). Elaborado pela autora (2024).

Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Logo após, estão aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% delas (636.202). Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdo-cegueira (693).

Conforme Silva (2023), o movimento denominado de inclusão escolar é relativamente novo se for considerado o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram. As ações educativas na perspectiva inclusiva têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem com a experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno, pois não contempla apenas o seu ingresso na escola, mas dá apoio à todos (professores, alunos, pessoal administrativo) para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto dessa concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa de serviços segregados. Assim, conforme explica Tajés (2021), esse processo passou por quatro vertentes distintas:

A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio,

quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (Tajes, 2021, p. 8160).

Diante desta exposição, destacamos que, a inclusão é um tema desafiador, é algo novo para a sociedade se adaptar e conhecer, isso causa muita angústia e medo, porém mesmo que esse movimento seja recente a educação especial já é uma luta antiga que culmina na educação inclusiva.

Atualmente a educação inclusiva é vista como a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos.

É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos: A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Oliveira, 2022).

A concretização da escola inclusiva tem por base a defesa dos princípios e valores éticos, os ideais de cidadania e justiça sem exceção. Contrapondo-se aos sistemas hierarquizados de inferioridade e de desigualdade. Com isso, a inclusão é o ato de incluir a sociedade em seus sistemas sociais gerais, indivíduos com deficiência e os prepararem para assumir seus papéis na sociedade. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poderem decidir, por si mesmos, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Rocha, 2021).

Nesse sentido, a inclusão de alunos com deficiência nos contextos escolares, representa um desafio significativo para as instituições de ensino e educadores, muitas vezes resultando em dificuldades emocionais para suas famílias. Professores frequentemente se veem despreparados e carentes de suporte para atender às necessidades desses alunos,

Borges (2022), acrescenta que, para a prática do processo de inclusão, é preciso compreender que as mudanças no sistema educacional dependem de diversos fatores, que envolvem os organismos político, social, econômico e cultural em que a escola se insere, assim, como é preciso compreender as concepções e as propostas pedagógicas que pretendem atender às necessidades dos educandos.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Bauer, 2021).

Borges ainda ressalta que, desse modo, a inclusão implica em mudanças: questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela implica mudanças de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A educação inclusiva é uma força renovadora na escola, ela amplia a participação dos estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma ampla reestruturação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola. É a reconstrução do ensino regular que, embasada nesse novo paradigma educacional, respeita a diversidade de forma humanística, democrática e percebe o sujeito aprendente a partir de sua singularidade, tendo como objetivo principal contribuir de forma que promova a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, para que cada um se construa como um ser global (Costa *et al.*, 2023).

Queiroz (2022), observa que a inclusão traz vários benefícios como:

(a) benefícios para todos os alunos, na medida em que, nas salas de aula, todas as crianças enriquecem por terem oportunidade de aprender umas com as outras, aprendem a cuidar umas das outras e a conquistar atitudes, habilidades e valores necessários para a sociedade apoiar a inclusão de todos os cidadãos; (b) benefícios para todos os professores, na medida em que eles têm a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe cooperativa, melhoram suas habilidades profissionais e a mantêm-se informados das mudanças que ocorrem em suas áreas e garantem sua participação nas tomadas de decisões; (c) benefícios para toda a sociedade, na medida em que a razão mais importante do ensino inclusivo é o valor social da igualdade,

pois que se ensina aos alunos que, apesar das diferenças, todos têm direitos iguais. A inclusão reforça a prática de que as diferenças são aceitas e respeitadas. A questão da inclusão não é um direito que os alunos precisam conquistar. Isto é discriminação. O ensino inclusivo é um direito básico e na escola inclusiva a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade e os resultados visíveis são os da paz social e os da cooperação. À escola inclusiva cabe a superação das experiências e padrões do passado, ou seja, da segregação e da desigualdade. A ideia tradicional de que pessoas com deficiência poderiam ser ajudadas em escolas e instituições especializadas, ambientes socialmente segregados, só serviu para fortalecer os estigmas sociais e a rejeição (Queiroz, 2022, 66132).

De uma forma geral, é fundamental educar com e para a heterogeneidade, onde cada professor considera cada aluno como único, considerando que seu aluno, independentemente de suas necessidades, possui um conjunto de características que o torna indivíduo, pertencente à mesma espécie, porém distinto dos demais (Freitas, 2022).

A educação orientada pela inclusão é um instrumento eficaz na construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças, dando condições de uma educação capaz de atender às especificidades de cada indivíduo. Diante disso, quando se trata de inclusão, os aspectos ligados à formação do professor devem ser especialmente considerados, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com deficiência, ou seja, formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos e prepará-lo para outro modo de educar, que se altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando (Saviani, 2022).

Destarte, no processo de educação formal se realiza um modo particular de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovida e atravessam os vários níveis, outra é marginalizada, excluída, ocorre isto porque a escola é uma instituição rígida e tem dificuldades de aceitar e trabalhar as diferenças. “O princípio da Inclusão Escolar” é a certeza de que Todos têm o direito de pertencer, de que necessitamos compreender e aceitar as diferenças (Ladeira, 2022).

É imperativo ao tecer práticas pedagógicas envolvendo alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva, se pensar que o próprio currículo escolar suscita margens para adaptações, ou seja, que é possível (re)criar estratégias para atender as particularidades dos alunos e possibilitar um espaço

de formação voltado para todos os educandos. Deste modo, podemos visualizar o conhecimento como aquele em que, o ensino deve contemplar principalmente a expressão, a experiência, a vivência do aluno, utilizando seu capital cultural e seu interesse como base do conhecimento (Saviani, 2022).

A efetivação de uma educação inclusiva implica em uma mudança de postura de todos os envolvidos no processo educacional, abordando práticas corajosas, refletidas e apoiadas, uma vez que se trata de uma abordagem inclusiva. Contudo, não há receita pronta, por isso não há caminho a trilhar, mas a abrir. O único instrumento que existe hoje é a certeza de que é preciso romper definitivamente com a ideia do absoluto, do padrão homogeneizante de conduta e de corpos. Assumir a diversidade (Ponte, 2022).

Neste momento, faz-se necessário apresentar o que se modificou na legislação devido à transformação que ocorria na sociedade brasileira, que deixava de ser agrária para se tornar urbanizada e industrializada, além dos movimentos, lutas e discussões de outros países e, mesmo, dentro do Brasil, em prol das pessoas com necessidades especiais (Saviani, 2022).

Todo esse contexto colaborou para as Leis e Decretos que vieram a ser promulgados em busca da garantia dos direitos à educação em lugares não segregados para as pessoas com necessidades especiais. Com uma estrutura já organizada pela sociedade civil, a legislação para pessoas com necessidades especiais começou a ser mais reconhecida, vindo para fortalecer propostas que visavam à garantia de uma educação para todos. Um dos primeiros avanços foi a lei 4.024/61, que traçou os “direitos dos excepcionais”. No entanto, somente em 1973, é que veio a ser criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a discutir políticas e práticas para a área (Rebelo, 2016).

Outro grande avanço foi a Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, completando 35 anos agora em 2023. Esta, além de trazer pontos importantes para a educação em geral, reafirmou subsídios para a Educação Especial, indicando, no artigo 208, a “garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, dando abertura nas escolas regulares às pessoas com necessidades especiais, fortalecendo o movimento de inclusão (Brasil, 1988, p.14).

Logo em seguida, em 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA –lei 8.029/90) que, entre outras determinações, estabelece, no § 1º do Artigo 2º, o atendimento especializado para crianças com necessidades especiais. O ECA enfatiza, ainda, no artigo 5º que: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atendimento, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, p.7).

Segundo Mittler (2013), no panorama das políticas públicas governamentais brasileiras, a educação assumiu papel de destaque a partir da década de 90, quando se verifica o fortalecimento dos discursos e propostas, que revelam a intenção de garantir educação para todos através de Leis e Legislações. E essas foram formuladas, a partir de março de 1990, quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos (em Jomtien, na Tailândia), convocado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial (Mittler, 2003).

Esta conferência resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a partir do que o Brasil fez a opção da construção de um sistema de ensino educacional inclusivo. Este movimento levou a uma nova conferência, em 1994, em Salamanca (Espanha) – a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, do qual o Brasil é signatário, vindo a reforçar a posição do Brasil pelo sistema de ensino inclusivo (Freitas, 2022).

A Resultante Declaração de Salamanca (1994) propõe uma série de mudanças no atendimento educacional para as pessoas com necessidades especiais. Dentre elas, está o acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; e, a adoção, por força de lei ou como política, do princípio da educação integrada permitindo a matrícula de todas as crianças em escolas comuns (Mantoan, 2010).

Violar os direitos humanos dos alunos significa tratá-los de uma forma que não reconhece a sua igualdade e dignidade; isso prejudica a sua humanidade. Um Comentário Geral das Nações Unidas, publicado em 2001

explicou que a discriminação em razão da deficiência, “ofende a dignidade humana da criança e é capaz de minar ou mesmo destruir a capacidade da criança de se beneficiar de oportunidades educacionais” (Mantoan, 2010, p. 98).

A proposta de educação inclusiva foi inserida no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB/96), o que representou um grande marco para as transformações educacionais do atendimento para pessoas com necessidades especiais. Tais mudanças representaram também um grande desafio para o setor da educação em geral, pois entre outras questões, modificou-se com ela a atuação docente e colocou em conflito diferentes concepções de ensino às quais os educadores estavam habituados/formados (Stopa, 2023).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, no capítulo V, Arts. 58 a 60, “regulamentam a educação especial dando tratamento de destaque, uma vez que ressalta a importância da inserção dos deficientes nas escolas de ensino regular, afirmando ser dever do Estado garantir o acesso ao ensino desde a educação infantil” (Góes, 2022, p. 56).

Nesse sentido, através da LDB de 1996, a Educação Especial passou a ser uma modalidade da educação escolar, devendo ser efetivada preferencialmente na escola regular e oferecendo serviço de apoio especializado para os educandos que necessitassem. A partir das modificações na área da Educação Especial, surgem outras Leis, Decretos e Planos para traçar o caminho, a fim de atingir o objetivo proposto: A Educação Inclusiva (Freitas, 2006).

Em janeiro de 2001, é então promulgada a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos. Nele, o objetivo que se coloca é o de elevar o nível de escolaridade, melhorar a qualidade do ensino e reduzir as desigualdades sociais. Nesse mesmo ano, é aprovado o Parecer 17/2001, que traz as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que busca atingir os objetivos da educação inclusiva, tendo como objetivo: a elevação da escolaridade; a melhoria do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades com relação ao acesso a permanência (Mantoan, 2010).

Os resultados observados no Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas

classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano passado. Estão em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Figura 1 – Evolução da política



Figura 1 – Evolução da política. Fonte: Censo MEC/INEP.

Considerando a perspectiva histórica da legislação, o gráfico mostra que a educação inclusiva no Brasil já teve avanços; isso aconteceu porque as leis foram criadas de acordo com as concepções do povo de decisão e do momento político de cada vez (Stopa, 2023). Assim, houve períodos em que a educação só atingia uma determinada classe social, em geral, os mais ricos., Em outros, teve como objetivo também cuidar da população menos favorecida. Esta situação mudou com a Constituição Federal de 1998, o que garantiu:

Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, consiste em um Estado Democrático de Direito e tem como fundamento:

II - A dignidade do ser humano;

Art. 3º. Objetivo fundamental da República Federativa do Brasil:

I - Para constituir uma sociedade justa, livre e solidária;

III - Erradicar a pobreza e condições de vida precárias e reduzir as desigualdades sociais e regionais

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos aqueles que não têm acesso a ele na idade própria;

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988, s.n.).

Assim, a Constituição Federal de 1998 contempla os parâmetros internacionais ao priorizar o indivíduo inserido no sistema jurídico, os direitos fundamentais, como a saúde, educação, entre outros. Desta forma, observou-se uma modificação na educação, que teve de se adaptar a novos princípios universais. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) criados em paradigmas anteriores teve de ser reformulada (1988), com destaque para a descentralização administrativa da educação que foi transferida a partir da união para a cidade, o aumento quantitativo no número de aberturas, e a nova visão da educação inclusiva (Mantoan, 2010).

Atualmente, a educação inclusiva é guiada pelas resoluções nº 95 de 2000/11/21 e nº 02, de 11 de setembro de 2001 e pela Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Elas discutem sobre acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, e as ações que compõem esta nova realidade educacional possível (Rebelo, 2016). Em consonância com a da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020, p.11), caracterizam as AH/SD como:

elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas das atividades humanas incluindo as acadêmicas, demonstradas desde a infância. Tais áreas incluem, entre outras, as áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEEPEI], 2008; Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013).

Para a identificação de crianças com AH/SD utiliza-se o referencial teórico do Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 2014), que afirma que as AH/SD ocorrem devido aos seguintes fatores: criatividade, habilidade intelectual acima da média e envolvimento com a tarefa. Em uma linguagem mais simples, trazida por Santos:

Os estudantes superdotados são os que acabam suas lições mais rapidamente. São os que levantam o dedinho para falar, dar respostas em primeiro lugar. A rapidez de aprendizagem mostra que eles dominaram intelectualmente os conteúdos ensinados (conceitos), dominaram os modos de realizar ou fazer, *hands on* - "mão na massa" ou "aprender fazendo" (procedimentos), assim como mostra que os estudantes dominaram as posturas corporais, os comportamentos e a sua conduta relacionadas ao que foi ensinado (atitudes), relacionados a pelo menos três pilares para a Educação do Século XXI: aprender a

conhecer, aprender a fazer e aprender a ser, respectivamente, postulados pela Unesco. (Santos, 2019, p. 24).

Nesse sentido, a educação inclusiva se baseia nos princípios da igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e valorização das diferenças individuais. Ela reconhece que cada aluno é único e tem necessidades específicas, e busca oferecer os recursos e o apoio necessários para que todos possam se desenvolver plenamente. Para implementar a educação inclusiva, é necessário criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, no qual os alunos se sintam valorizados e respeitados. Isso envolve adaptar os currículos, materiais e métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, bem como fornecer suporte adicional, se necessário, como recursos de aprendizagem especializados, auxílio de profissionais da área da saúde, ou modificações no ambiente físico da escola (Baldiissera, 2022).

Além disso, a educação inclusiva envolve o trabalho em equipe e a colaboração entre educadores, famílias e profissionais de saúde, de forma a garantir uma abordagem abrangente e integrada para atender às necessidades dos alunos. A educação inclusiva não se restringe apenas à inclusão de alunos com deficiência, mas também engloba a inclusão de alunos de diferentes origens étnicas, culturais, linguísticas, religiosas e socioeconômicas. É um processo contínuo que visa promover uma sociedade mais justa e equitativa, por meio da garantia do direito à educação de qualidade para todos (Schlosser, 2023).

2.2 MODELOS E ABORDAGENS EDUCACIONAIS

Na educação inclusiva, existem diferentes modelos e abordagens educacionais que são utilizados para atender às necessidades dos alunos com deficiências e promover a inclusão de todos os estudantes. Alguns desses modelos e abordagens incluem a Educação Inclusiva em Escola Regular, a Cooperação entre Escolas Especiais e Regulares, a Sala de Recursos Multifuncionais, a Sala de Aula Multisseriada e a Educação Domiciliar (Silva, 2023).

No modelo de Educação Inclusiva em Escola Regular, os alunos com

deficiências são matriculados em escolas regulares e recebem suporte e adaptações para garantir sua participação plena. Essas escolas oferecem recursos e serviços de apoio, como professores de educação especial, recursos pedagógicos adaptados, tecnologia assistiva e apoio psicossocial. Os estudantes são incluídos nas turmas regulares e têm a oportunidade de interagir com seus colegas sem deficiência, promovendo a socialização e a aprendizagem mútua (Mendes, 2023).

Na abordagem de Cooperação entre Escolas Especiais e Regulares, as escolas especiais e as escolas regulares trabalham em conjunto para oferecer uma educação inclusiva. Nesse modelo, os alunos com deficiências frequentam as escolas especiais em período parcial, onde recebem atendimento especializado, e frequentam as escolas regulares em período integral ou parcial, participando das atividades e interagindo com os demais estudantes (Silva, 2023).

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço dentro da escola regular que oferece suporte educacional especializado para os alunos com deficiências. Nesse ambiente, os estudantes recebem atendimento individualizado ou em pequenos grupos, com o auxílio de professores especializados e recursos pedagógicos adaptados. Essa abordagem permite um atendimento mais personalizado, garantindo que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas (Tomé, 2022).

A sala de aula Multisseriada é uma abordagem que envolve agrupar alunos de diferentes séries e níveis de aprendizado em uma mesma sala de aula. Essa prática permite que os alunos com deficiências participem de atividades e interajam com estudantes de diferentes idades e habilidades, promovendo a colaboração e o aprendizado entre pares (Conto, 2023).

A Educação Domiciliar é uma abordagem em que os alunos com deficiências recebem a educação em seu próprio lar, com o suporte de professores especializados e materiais educacionais adaptados. Essa abordagem é utilizada quando o aluno não pode frequentar a escola regular devido a limitações físicas, de saúde ou outras circunstâncias especiais (Pereira, 2023).

Esses modelos e abordagens educacionais na educação inclusiva têm como objetivo garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, considerando suas necessidades individuais e promovendo a

participação plena na sociedade. Cada abordagem tem suas características e benefícios específicos, e a escolha do modelo a ser adotado depende das necessidades e contextos individuais de cada aluno. O importante é que todos os estudantes sejam valorizados e tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo, independente de suas diferenças e limitações (Macedo, 2023).

2.3 AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 15), os alunos com AH/SD são aqueles que: “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes”. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Para as pessoas com AH/SD, embora se saiba que em decorrência da área de interesse alguns destes comportamentos estarão mais presentes em determinados sujeitos do que outros. Ourofino e Guimarães (2007, p. 43), concordam com essa discussão e complementam informando que, a temática concernente aos alunos com altas habilidades/dotação suscita um debate complexo e multifacetado, com distintas perspectivas sobre a avaliação e identificação destes indivíduos excepcionais.

Guenther (2012), aduz que o Quociente de Inteligência (QI) destes alunos está intrinsecamente ligado ao ambiente educacional oferecido. Segundo o autor, um ambiente adequado propicia um QI mais elevado, enquanto a ausência de condições adequadas resulta em um QI mais baixo. Ainda, ressalta que a mensuração do QI não deve ser interpretada de forma categórica, visto que, em alguns casos, a ausência de determinados conhecimentos no teste pode não refletir a verdadeira capacidade de aprendizado do indivíduo.

A perspicaz análise de Guenther (2012), também lança luz sobre a ambiguidade na identificação de talentos específicos, particularmente em áreas menos tangíveis, tais como inteligência, criatividade e liderança. O autor pontua que tais conceitos se mostram nebulosos, passíveis de interpretações pessoais e sujeitos a preconceitos, evidenciando a complexidade intrínseca à identificação destes talentos.

A legislação brasileira, manifestada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9394/96 de 20/12/1996, destaca a abrangência do conceito de altas habilidades/superdotação. No ano de 1994, o Brasil reconheceu que tais habilidades se evidenciam em notável desempenho e elevadas potencialidades em diversos aspectos, como capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora (Brasil, 1994). Em 2006, a definição foi reiterada, destacando que tais habilidades podem se manifestar isoladamente ou em combinação, abrangendo diversas áreas do conhecimento e do desempenho humano (Brasil, 2006).

Virgolim (2007), enriquece o debate ao destacar as distinções entre habilidade geral e habilidades específicas. A habilidade geral, segundo a autora, refere-se à capacidade de empregar o pensamento abstrato ao processar informações e integrar experiências para produzir respostas adaptáveis. Essas habilidades são, comumente, mensuradas em testes de aptidão e inteligência, abarcando raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Por outro lado, as habilidades específicas referem-se à aplicação destas habilidades gerais em áreas especializadas do conhecimento ou desempenho humano, como matemática, dança, fotografia, liderança, composição musical, entre outras.

As definições brasileiras, conforme manifestadas em 2008, corroboram com a ideia de uma ampla gama de habilidades, enfatizando que estudantes com altas habilidades/superdotação podem manifestar potencial elevado em áreas intelectuais, acadêmicas, de liderança, psicomotricidade e artes. Além disso, destacam-se pela elevada criatividade, intensa participação na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

Abordando a concepção de inteligência, Howard Gardner (1999), contribui com uma perspectiva abrangente, ao definir inteligência como um potencial biopsicológico para processar informações, cuja ativação ocorre em um cenário cultural, voltado para a solução de problemas ou criação de produtos valorizados na cultura em questão (Gardner, 1999). Essa visão alargada da inteligência, contextualizada culturalmente, ressoa na compreensão de que a capacidade de resolver problemas é essencial para a criação de produtos culturais, funcionando

como um meio de capturar e transmitir conhecimento, bem como expressar opiniões e sentimentos individuais (Gardner, 1995).

A singularidade das crianças superdotadas é enfatizada por Winner (1998), que as caracteriza não apenas como rápidas, mas distintas. Sua autonomia na descoberta, capacidade de inventar novas formas de compreensão e a intensa busca por dominação as distinguem das crianças com esforço extremo, demandando, portanto, apoio estruturado mínimo (Winner, 1998).

No que concerne à identificação de alunos com altas habilidades/superdotação Virgolim (2007), propõe uma abordagem abrangente, preconizando a inclusão de múltiplas formas de avaliação. Essas avaliações devem abranger tanto testes formais quanto procedimentos informais e de observação, constituindo uma estratégia holística e multifacetada para a detecção desses talentos singulares (Virgolim, 2007).

A exigência constante de inovação, evidenciada pelo Brasil (2007), ressoa nas diversas definições apresentadas. A necessidade premente de desenvolver e aprimorar talentos, bem como a urgência de agir e pensar com maior criatividade, são elementos essenciais na compreensão das características inerentes aos alunos com altas habilidades/dotação/superdotação.

2.4 SOBRE GAMIFICAÇÃO

A escola atual, mesmo diante da modernização constante e das tecnologias presentes no cotidiano da população, ainda tem seus modelos de ensino de acordo com a perspectiva tradicional, ou seja, a cultura digital não é valorizada. Compreende-se que

a tecnologia digital parece como parte essencial da cultura escolar, pois permeia a vida de alunos, professores e pais, que interagem na internet por meio de dispositivos. Esse novo cenário exige da instituição de ensino um posicionamento sobre, pelo menos, duas questões: uma comportamental e outra pedagógica (Silva, 2023, p. 263).

Sob o ponto de vista comportamental, há a necessidade de novas abordagens para lidar com essa nova geração que tem chegado à escola com o domínio tecnológico muitas vezes mais avançado do que os professores. Do

ponto de vista pedagógico, apresenta-se a exigência de novos recursos midiáticos e didáticos, que se articulem ao modelo de educação que se objetiva. É nesse cenário que a gamificação se mostra como essencial.

A gamificação é primordial para se repensar as práticas pedagógicas tradicionais, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. Mesmo que só tenha ganhado forma a partir de 2010, tem assumido destaque em diversos contextos, inclusive em redes sociais, como Foursquare, Twitter, DevHub e EpicWin (Sales, 2022).

O termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos. Assim, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários) (Fadel; Ulbricht; Batista, 2014, p. 6).

O conceito ainda pode ser definido como:

A gamificação deve ser pensada assim como no social games, em que o jogador é colocado diante de tarefas cada vez mais desafiadoras e colaborativas. [...] observa-se que a gamificação com foco educacional deve ter ciência de suas peculiaridades ao se voltar para a geração do conhecimento (Sales, 2022, p. 246).

Outros autores, como França e Reategui (2023), vão ao encontro da defesa da gamificação, expondo que o uso de softwares nesse contexto só tende a crescer, e a necessidade de superar as metodologias tradicionais é urgente. Os autores indicam a importância da gamificação nos ambientes de aprendizagem:

Antes de qualquer coisa, a Gamificação em ambientes de aprendizagem deve levar em consideração aspectos já pesquisados e validados de interfaces educacionais. Uma interface com dispositivos de interação adequados tem um efeito positivo na usabilidade do software, em sua aceitação, bem como no seu potencial uso para construção do conhecimento (França; Reategui, 2023, p. 259).

O termo ganhou destaque devido à indústria de artefatos tecnológicos, indicando os princípios do termo:

Este tem como princípio a apropriação de elementos dos jogos aplicados em contextos, produtos e serviços necessariamente não focados em jogos, mas com a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo [...] a gamificação tem como princípio despertar emoções positivas e explorar aptidões, atreladas a recompensas virtuais ou físicas ao se executar determinada tarefa. Por isso é aplicada em situações e circunstâncias que exijam a criação ou a adaptação da experiência do usuário a um produto, serviço ou processo (Busarello; Ulbricht, Fadel, 2014, p. 14).

O termo Gamification é emergente no Brasil, e pode ser encontrado sob diversas grafias, desde Gamification a gamificação, entretanto, independente da forma que é utilizado, é necessário que o profissional compreenda de fato a sua importância no contexto educacional (Cavalcanti, 2023).

A sociedade atual exige da formação do sujeito competências para lidar com situações complexas cotidianas. Dessa forma, a transferência de conhecimentos não pode mais ser a base do sistema educacional, pois são necessárias metodologias ativas, que auxiliem na composição de uma educação literalmente conectada, com o mundo, as informações, modificações e notícias. Mesmo que a escola ainda tenha resquícios do passado industrial, permanecendo com a organização dos móveis, filas, sinos, e normas, a mudança pode ser vista, mesmo que de forma tímida, e professores que se dispõem a enfrentar o sistema arcaico e tradicional devem ser valorizados (Griner, 2017).

Apresenta-se as possibilidades da interação entre escola e tecnologia:

O que se vem afirmando na literatura e na experiência até aqui construída é que no cenário escolar integrado com vivências em multimídia, estas geram: a dinamização e ampliação das habilidades cognitivas, devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permitem interagir; a possibilidade de extensão da memória e de atuação em rede; ocorre a democratização de espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes, a vivência colaborativa, a autoria, coautoria, edição e a publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais tanto de docentes como discentes (Cavalcanti, 2023, p. 22).

A aprendizagem e a tecnologia se assemelham em diversos aspectos, visto que, buscam simplificar o que é complexo, tornando aplicável aos sujeitos. A diferença está na rapidez da evolução de ambas, pois, enquanto a tecnologia caminha a passos largos, a aprendizagem ainda se mantém presa a pedagogia tradicional e tecnicista. Nesse sentido, ressalta-se a importância de aprender com

a tecnologia, promovendo articulação e engajamento no processo de ensino e aprendizagem (Alves, 2013).

Dentro desse contexto, podemos pensar o Gamification como uma possibilidade interventiva, como uma ferramenta essencial nas mudanças das perspectivas arcaicas enraizadas, e, não, como uma solução exclusiva de todos os problemas e mazelas educacionais. Segundo Alves:

O Gamification não é uma solução única que vai resolver todos os problemas, mas com certeza é uma ferramenta que não pode faltar na sua “caixinha de ferramentas” profissional. Ela não elimina a necessidade de um diagnóstico de necessidade preciso vinculado a um conjunto de indicadores que permitem a você medir os resultados do seu programa de treinamento. O que ele faz é ajudar você a alcançar os objetivos estabelecidos de forma engajadora, segura e divertida (Alves, 2023, p. 2).

Percebe-se, portanto, que a sociedade evolui e se modifica constantemente, e o contexto educacional não tem acompanhado essas alterações, fazendo com que o ensino e a aprendizagem que ocorrem nesse espaço não se tornem significativas e atraentes aos educandos, levando à defasagem, abandono, formação inadequada e sem articulação com os demais contextos de vivência dos sujeitos.

Segundo Fadel, Ulbricht e Vanzin (2014, p. 37), gamificação, “é a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos”. A primeira vez que foi utilizado este termo, foi no ano de 2010, apesar de já ter sido aplicado desde 2002. Neste termo, a gamificação é vista por muitos pesquisadores como uma forma de realizar a interação humano-computador e, utiliza técnica onde é possível engajar e motivar indivíduos a realizarem atividades individuais ou de forma coletiva, com foco em um objetivo ou tarefa tornando-a lúdica (Burke, 2015).

A gamificação é um conceito que despertou grande interesse e ganhou popularidade nos últimos anos. Tem sido aplicado em uma ampla variedade de contextos e áreas, como educação, marketing, saúde e sustentabilidade, entre outros. A definição mais aceita do termo é a que considera que “Gamificação é o uso de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos” (Silva, 2024).

Com foco no contexto educacional, a gamificação consiste em aplicar elementos que normalmente fazem parte dos jogos ao processo educacional, a fim de melhorar a experiência de aprendizagem, a motivação, a atenção e o envolvimento dos alunos. Essa definição poderia ser simplificada para afirmar que a gamificação consiste em introduzir a dinâmica e a mecânica dos jogos na sala de aula. No entanto, o conceito de gamificação é comumente confundido com outros, como o uso de jogos sérios em sala de aula, aprendizagem baseada em jogos e aprendizagem fazendo jogos (Burke, 2015).

Um dado relevante sobre esse tema foi o resultado da pesquisa realizada pela Game Brasil (2022), mostrando que o consumo de jogos tem sido cada vez mais comum entre pessoas de todas as idades. A cada quatro brasileiros, três jogam videogames. Estudos mostram que os jogos podem ajudar a desenvolver habilidades, bem como as principais aplicações da gamificação no dia a dia, na educação, por exemplo, essa prática pode trazer vários benefícios como a estratégia dos jogos para manter a concentração dos alunos em aula e manter o período em sala mais dinâmico, desenvolver o raciocínio rápido, a criatividade e o trabalho em equipe. Já para a saúde, como um exemplo de benefício são os games que você pode jogar utilizando o corpo, porém, depende da quantidade de horas por dia dedicadas a eles, desde que sem exagero (Sanches, 2021).

A aplicação desses elementos no contexto da educação contribui para criar uma experiência de aprendizagem imersiva que se assemelha a um jogo; uma experiência em que os alunos estão completamente imersos na narrativa da gamificação e estão em estado de concentração visando o cumprimento das missões. A gamificação, portanto, possibilita transformar a aprendizagem em uma experiência imersiva que contribui para um maior grau de motivação, interesse, comprometimento e, até mesmo, desempenho dos alunos pelo fato de se encontrarem no referido estado de fluxo (Santos *et al.*, 2019).

Isso não significa que as aulas sejam transformadas em um jogo, pois o objetivo específico da gamificação é aprender de um ponto de vista motivador (Kapp, 2012). Desta forma, a gamificação facilita a interiorização do conhecimento e a aquisição da aprendizagem de forma mais lúdica, pois os alunos têm interesse em aprender de forma a superar os desafios propostos. Esses benefícios da aplicação da gamificação em sala de aula explicam sua crescente

conversão no campo da educação, pois oferecem solução para alguns dos problemas educacionais atuais, como a falta de motivação e interesse dos alunos pelo processo de ensino e aprendizagem (Quintilhano, 2020).

É importante destacar que gamificar não produz jogos, mas sim atividades que possuem elementos característicos de jogos, assim, cabem aos profissionais educacionais analisar e avaliar a potencialidade da gamificação e dos diferentes jogos, permitindo assim estratégias de ensino inclusivas, engajadora e lúdica, em contextos escolares (Silva, 2024).

Segundo GEE (2009), os jogos são ferramentas que motivam e engajam seus usuários de modo que fiquem por horas em uma tarefa, com o fim de atingir um objetivo. Alguns dos princípios de aprendizagem que os jogos desenvolvem são: identidade, interação, produção, riscos, problemas, desafios e consolidação. Estas são algumas das possibilidades, que serão mais bem explicadas no decorrer do trabalho, apresentadas nos games que propiciam o processo de aprendizagem de forma contextualizada, engajando os jogadores a interagir com o meio, com a situação e com outros indivíduos (Sanches, 2021).

O modelo empregado pelos jogos consegue alto engajamento por ativar mecanismos cerebrais relacionados ao neurotransmissor dopamina (DA), relacionado a comportamentos altamente estudados pela psicologia comportamental como reforço positivo e recompensa (referência). Explorar esse neuro processamento pode ser útil para o processo de ensino-aprendizagem (Quintilhano, 2020).

Dessa forma, a ideia de que o uso de games ou atividades gamificadas favorece o engajamento dos estudantes em atividades escolares tidas por eles como enfadonhas é inevitável, porque o uso dos games pode aproximar o processo de aprendizagem do estudante à sua própria realidade. Primeiramente por estimular o cumprimento de tarefas para o avanço no curso com o objetivo de alcançar as recompensas, e segundo por ser de fácil acessibilidade, tendo em vista que sua utilização pode ocorrer com celulares, tablets e computadores (Sanches, 2021).

Para Ribeiro *et al.*, (2021), ao trabalhar a gamificação com estudantes, independente de ser uma atividade on-line ou off-line, é possível desenvolver os seguintes pilares do pensamento computacional: decomposição, abstração,

reconhecimento de padrões e algoritmos; competência e habilidades, estas previstas na BNCC (Brasil, 2018).

2.5 O USO DO KAHOOT! EM SALAS DE AULAS INCLUSIVAS

O uso do Kahoot! em salas de aula inclusivas pode ser uma importante ferramenta para proporcionar a participação ativa de todos os alunos, a despeito de suas habilidades, necessidades ou maneiras de aprendizagem. O Kahoot! é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, que permite aos professores criar questionários interativos, jogos e pesquisas para engajar os alunos em sala de aula.

Figura 2 - Página inicial da Plataforma Kahoot!.



Fonte 2: Página inicial da Plataforma Kahoot!. (2024).

A evolução tecnológica, desde os primórdios da inserção dos computadores na educação, tem sido pauta de discussões acaloradas e reflexões profundas sobre seu papel transformador no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Letwin (1997), a tecnologia, quando utilizada adequadamente, visa desenvolver as potencialidades individuais, tanto cognitivas quanto estéticas, por meio de interações grupalmente significativas.

No contexto contemporâneo, a discussão sobre o emprego das tecnologias emergentes na educação ganha relevância, destacando o computador como um instrumento auxiliar no processo educacional. Luz e Góes (2016), concebem as novas tecnologias como coadjuvantes valiosos, cabendo ao professor a mediação

para a utilização significativa desses recursos.

Letwin (1997), acentua que a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não se limita a uma mera maquiagem de conteúdos, demandando uma transformação profunda nos cursos de formação de professores. O autor destaca a necessidade de uma formação que vá além do simples uso dessas ferramentas, buscando uma apropriação efetiva e crítica por parte dos educadores.

Ainda que reconheçamos o potencial das tecnologias no processo de aprendizagem, Santos e Fernandes (2019), alertam para os desafios persistentes na concretização de escolas e aulas verdadeiramente inclusivas. A participação e o envolvimento de todos os agentes educacionais são imprescindíveis, requerendo dedicação e comprometimento diários.

Sanches (2021), destaca a importância de os professores se sentirem confortáveis na utilização desses novos auxiliares didáticos. Essa sensação de conforto implica em um conhecimento profundo, domínio técnico, avaliação crítica e a capacidade de criar novas possibilidades pedagógicas, integrando esses meios ao processo de ensino.

No cenário das tecnologias educacionais, o Kahoot! surge como uma ferramenta de destaque. Desenvolvido em 2013, o Kahoot! é uma plataforma que permite a criação de questionários, pesquisas e quizzes baseados em jogos de perguntas de múltipla escolha. Costas e Oliveira (2017), elucidam que essa ferramenta proporciona um ambiente interativo e colaborativo, funcionando em qualquer dispositivo conectado à internet.

Os quizzes no Kahoot! se destacam como uma abordagem baseada em jogos, oferecendo flexibilidade quanto ao número de perguntas, associação de imagens ou vídeos, respostas de múltipla escolha e tempo para cada pergunta. Esses quizzes não apenas engajam os alunos, mas também servem como ferramenta formativa para avaliar o conhecimento individual ao longo do processo de ensino (Costas; Oliveira, 2017).

Costas e Oliveira (2017), enumeram características específicas da plataforma Kahoot!, como o uso exclusivo da internet, a possibilidade de o professor determinar o tempo de resolução de cada questão, o acompanhamento da atividade em tempo real por meio de *datashow*, e a disponibilidade de

download dos resultados em uma planilha Excel. A dinâmica de pontuação, baseada na rapidez das respostas corretas, agrega um elemento competitivo e motivador ao processo.

Como ressaltado por Lima *et al.*, (2022), o Kahoot! vai além de uma simples ferramenta de avaliação. Os relatórios fornecidos pela plataforma permitem que o docente revise sua prática, identificando áreas de facilidade e dificuldade dos alunos. Essa análise contribui nas revisões pontuais do conteúdo e no desenvolvimento de habilidades essenciais como trabalho em equipe e raciocínio lógico.

No contexto de aplicação prática, Silva (2022), descreve o uso do Kahoot! como estratégia de avaliação no Ensino Técnico de Edificações. A ferramenta é adotada em uma aula de Instalações Hidráulicas, proporcionando uma atividade individual que envolve cada aluno, sem levar em conta sua localização geográfica. O quiz elaborado pelo professor aborda 20 questões de múltipla escolha, relacionadas ao conteúdo ministrado na disciplina.

Em síntese, o Kahoot! se destaca como uma ferramenta tecnológica que vai além da simples avaliação, oferecendo relatórios detalhados para aprimoramento da prática docente. Sua aplicação dinâmica e interativa promove não apenas a avaliação formativa, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para os estudantes, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e participativo.

3. FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Falar de educação especial implica refletir, atualizar nossas concepções e dar um novo significado aos propósitos educacionais, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve o processo de construção de cada indivíduo, seja deficiente ou não. A inclusão está cada vez mais próxima da realidade escolar e, é preciso tomar uma atitude em relação a este fato, pois de nada adiantará esperar que a modificação educativa aconteça sem nada se fazer. Cabendo, desta forma, à todos os segmentos que compõem a escola possuírem uma atitude voltada à inclusão, para que estes educandos sejam de fato incluídos e aceitos, ansiando o desenvolvimento destes através de suas capacidades

(Quintilhano, 2020).

Não basta apenas a escola abrir as portas é preciso que ocorram inúmeras modificações para acolher estes alunos e desenvolvê-los de forma efetiva, ou seja, é preciso desde o ajuste do espaço físico até mesmo a formação profissional, sobre o pesar da inclusão tornar-se mascarada e não assumir sua real finalidade (Bauer, 2021).

Segundo Burke (2015), o processo de inclusão escolar não se satisfaz apenas com a legislação, este requer transformações consideráveis, progressivas, planejadas e constantes para assegurar uma educação de qualidade. Função esta que demanda da escola uma reorganização e reestruturação, metodologias e recursos pedagógicos apropriados e, o principal, sensibilizar e capacitar os profissionais a esta nova instigação.

A formação continuada docente sempre esteve nos grandes debates educacionais no Brasil e no mundo, pois, é através dela que pode se tornar possível a transformação e a melhoria da educação, a implementação das novas propostas educacionais e os objetivos nelas contidos. Sendo essa uma continuidade do saber, garantida legalmente aos professores, podendo ocorrer dentro ou fora de seu ambiente de trabalho (Mantoan, 2010).

Segundo Silva (2020), a formação continuada pode percorrer diferentes caminhos, adaptando-se a diferentes realidades de professores e de alunos e as respectivas adversidades encontradas no ambiente escolar. Afinal, ela ocorre de forma principalmente colaborativa entre os professores, a partir de suas trajetórias de vida, formação inicial e vivência profissional.

A formação de professores para a educação inclusiva desempenha um papel importante na promoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, apesar de suas diferenças e habilidades. A formação de professores para a educação inclusiva deve proporcionar uma compreensão profunda da diversidade dos alunos, incluindo deficiências, dificuldades de aprendizagem, transtornos do espectro autista e outras condições que podem afetar a aprendizagem. Os professores precisam aprender sobre as características individuais dos alunos e as estratégias adequadas para apoiá-los (Braz, 2023).

Os professores devem estar familiarizados com as políticas e legislações

relacionadas à inclusão educacional, garantindo que estejam cientes dos direitos e da proteção dos alunos com deficiência. A formação deve abordar temas como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e as leis nacionais de inclusão educacional. A formação de professores deve fornecer orientações sobre como adaptar o currículo para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Isso inclui a identificação de estratégias de ensino diferenciadas, materiais adaptados e recursos pedagógicos que possam promover a participação e o sucesso de todos os alunos (Alves, 2023).

Os professores precisam aprender a colaborar com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas e especialistas em educação inclusiva. A formação deve incentivar a comunicação e a cooperação entre essas equipes, garantindo que haja uma abordagem integrada e abrangente para atender às necessidades dos alunos. A formação de professores deve abordar o uso de tecnologia assistiva como ferramenta para apoiar a aprendizagem dos alunos com deficiência. Os educadores precisam aprender sobre as diferentes opções de tecnologias disponíveis e como elas podem ser incorporadas de forma eficaz no ambiente educacional inclusivo (Mendonça, 2021).

A formação deve fornecer estratégias de ensino inclusivas que permitam a participação ativa de todos os alunos. Isso inclui a criação de atividades e tarefas que sejam flexíveis e acessíveis, promovendo a colaboração e a interação entre os estudantes. A formação de professores deve abordar a importância da sensibilização e empatia em relação aos alunos com deficiência. Os educadores devem ser encorajados a desenvolver uma postura acolhedora e inclusiva, promovendo o respeito e a valorização da diversidade em sala de aula (Alves, 2023).

A formação de professores para a educação inclusiva deve enfatizar a importância da reflexão e do desenvolvimento profissional contínuo. Os educadores devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas, buscar oportunidades de aprendizado e aprimorar constantemente suas habilidades para atender às necessidades em constante evolução dos alunos. Isso pode incluir participação em cursos de formação, workshops, conferências e grupos de estudo, bem como a troca de experiências e práticas com outros professores (Virgolim, 2021).

Além disso, a formação de professores para a educação inclusiva deve promover uma abordagem reflexiva, incentivando os educadores a analisarem suas crenças, atitudes e preconceitos em relação à inclusão. Isso envolve questionar e superar estereótipos, ampliar a compreensão sobre as diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento, e reconhecer o valor da diversidade como uma oportunidade enriquecedora para todos os envolvidos. A formação de professores para a educação inclusiva não deve se limitar apenas ao aspecto teórico, mas também proporcionar experiências práticas e imersivas. Isso pode incluir estágios em escolas inclusivas, observação de práticas pedagógicas inclusivas e oportunidades de trabalho em equipe com profissionais de diferentes áreas (Lima, 2022).

É essencial que a formação de professores para a educação inclusiva seja um processo contínuo e integrado em suas trajetórias profissionais. Isso envolve o apoio de instituições educacionais e autoridades, que devem fornecer recursos adequados, programas de desenvolvimento profissional e oportunidades de colaboração entre professores para troca de experiências e boas práticas. No cerne da formação de professores para a educação inclusiva está o compromisso de proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade, valorizando a diversidade e respeitando os direitos de cada indivíduo. Ao investir na formação adequada dos educadores, estamos construindo as bases para uma sociedade mais inclusiva e justa, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal (Mendonça, 2021).

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A formação docente em Altas Habilidades/Superdotação ainda carece de atenção e adequação nos cursos de licenciatura, os quais, em sua maioria, negligenciam disciplinas específicas voltadas para as necessidades educativas especiais dos alunos (Barretos, 2010). Este cenário ressalta a necessidade premente de uma revisão curricular que contemple tais demandas, proporcionando aos futuros educadores ferramentas e conhecimentos pertinentes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

Idealmente, a formação profissional do docente deveria se alinhar ao perfil

necessário para atender às peculiaridades do aluno com Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 1995). Entretanto, constata-se que existe uma lacuna significativa nesse aspecto, conforme revelado por uma pesquisa que identificou que 83,3% dos professores reconhecem a necessidade de atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD, porém, paradoxalmente, 66% deles apenas oferecem atividades adicionais, como leitura e produção de texto, já realizadas regularmente na sala de aula convencional. Tal abordagem reflete uma falta de preparo e compreensão sobre as necessidades específicas desses alunos, resultando em uma prática educacional pouco eficaz (Aragão, 2023).

A análise desses dados evidencia não apenas a falta de preparo dos docentes para lidar com alunos com Altas Habilidades/Superdotação, mas também aponta para a escassez de recursos e apoio por parte das instituições escolares. Os professores frequentemente se sentem desorientados ao identificar tais características em seus alunos, transferindo a responsabilidade para a escola, que muitas vezes também carece de materiais e estrutura adequados para atender às necessidades desses estudantes (Aragão, 2023).

Torna-se claro, portanto, que há uma deficiência crítica na preparação dos docentes para práticas educacionais inclusivas, apesar dos avanços nas políticas públicas e na legislação educacional. Um estudo revelou que as disciplinas relacionadas ao desenvolvimento humano, incluindo a Educação Especial, representam apenas 5,22% do currículo de um curso analisado, sendo ainda mais alarmante o fato de que a disciplina “Atendimento Educacional Especializado” é considerada eletiva, sujeita à escolha do aluno. Essa negligência desde os estágios iniciais da formação docente reflete um descaso sistêmico em relação à Educação Especial e à inclusão (Aragão, 2023).

Nessa perspectiva, Freitas (2006, p. 162), salienta que a “heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação de professores”. Este apontamento ressoa como um imperativo à consideração da diversidade intrínseca às salas de aula, instigando a necessidade de estratégias formativas que contemplem a riqueza de perfis e necessidades dos educandos.

A atuação do professor itinerante, conforme concebido por Sabatella

(2007), assume contornos de especialização e supervisão, caracterizando-se por uma intervenção periódica junto a estudantes identificados como superdotados. Este modelo, ao circunscrever a atenção a alunos dotados, suscita reflexões sobre a efetividade dessa abordagem e sua consonância com as demandas pedagógicas contemporâneas.

Tardif (2012), preconiza uma metamorfose na identidade do professor, propugnando que este se configure como um sujeito do conhecimento, dotado de teorias, saberes e conhecimentos intrínsecos à sua prática. A redefinição proposta por Tardif ressalta a necessidade de um enraizamento mais profundo na expertise pedagógica, transformando o docente em um agente ativo na construção de seu próprio arcabouço teórico.

Freitas (2006), elucida a importância de uma formação profissional sólida, associada a um contexto educacional propício ao espírito de equipe, colaboração e autonomia responsável. Destaca-se, assim, a indispensabilidade de elementos estruturais e organizacionais, conjugados à competência do educador, como fundamentais à consecução da qualidade almejada no processo educativo.

Fleith e Alencar (2009), corroboram a assertiva de Freitas ao ressaltar a deficiência na disseminação de informações atualizadas sobre altas habilidades, talentos e criatividade. Salientam que muitas concepções disseminadas pela mídia são superficiais e estereotipadas, gerando percepções inconsistentes e confusas acerca das características das altas habilidades. Esta constatação alerta para a necessidade de um esforço conjunto na atualização do corpo docente, conferindo-lhe instrumental adequado para lidar com a diversidade cognitiva dos alunos.

A visão preconizada pelo Brasil (1995), de uma formação docente e especializada convergindo para um perfil de personalidade correspondente à natureza dos alunos com altas habilidades, emerge como um ideal a ser perseguido. A harmonização entre a formação do educador e a demanda singular dos superdotados configura-se como um horizonte desejável para a consecução de práticas pedagógicas mais eficazes e ajustadas às peculiaridades dos aprendizes dotados.

3.2 ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

As adaptações curriculares e as estratégias de ensino desempenham um papel fundamental na educação inclusiva, garantindo que todos os alunos possam participar plenamente do processo de aprendizagem. Essas práticas visam atender às necessidades individuais dos estudantes, considerando suas diferenças de habilidades, estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento.

As adaptações curriculares envolvem a flexibilização dos conteúdos, métodos e avaliações para atender às necessidades dos alunos. Isso pode incluir simplificar ou complexificar atividades, modificar materiais de ensino, oferecer recursos visuais ou auditivos adicionais e proporcionar tempo extra para concluir tarefas. O objetivo é garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo e possam alcançar os objetivos de aprendizagem (Sanches, 2021).

As estratégias de ensino diferenciado permitem que os professores atendam às diferentes necessidades dos alunos, adaptando as abordagens e métodos de acordo com suas características individuais. Isso pode envolver o uso de materiais didáticos variados, a utilização de recursos tecnológicos, a implementação de grupos de trabalho cooperativo e a personalização das atividades de acordo com o estilo de aprendizagem de cada aluno.

A aprendizagem colaborativa é uma estratégia que promove a interação entre os alunos, incentivando a colaboração e o trabalho em equipe. Essa abordagem permite que os estudantes aprendam uns com os outros, desenvolvam habilidades sociais e se beneficiem da diversidade de experiências e conhecimentos presentes na sala de aula (Nunes, 2015).

A tecnologia assistiva desempenha um papel importante na educação inclusiva, fornecendo recursos e ferramentas que auxiliam os alunos com deficiências ou dificuldades específicas. Isso pode incluir o uso de softwares de leitura, dispositivos de comunicação alternativa, aplicativos de apoio à escrita e outros recursos tecnológicos que proporcionam maior acessibilidade e autonomia aos alunos.

A avaliação formativa é essencial na educação inclusiva, permitindo que os professores monitorem o progresso dos alunos e identifiquem áreas que precisam de apoio adicional. Através de uma avaliação individualizada, os educadores

podem adaptar suas estratégias de ensino e oferecer suporte personalizado, garantindo que cada aluno alcance seu potencial máximo (Santos, 2023).

Além das adaptações curriculares e das estratégias de ensino, é fundamental criar um ambiente inclusivo e acolhedor na sala de aula. Isso envolve promover a aceitação, a valorização da diversidade e o respeito mútuo entre os alunos. Os professores desempenham um papel importante na construção desse ambiente, fomentando a participação ativa de todos os estudantes e promovendo a igualdade de oportunidades (Cartelo, 2008).

Em resumo, as adaptações curriculares e as estratégias de ensino na educação inclusiva são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao adaptar o currículo, as atividades e as estratégias de ensino, os educadores estão proporcionando oportunidades equitativas de aprendizagem e promovendo o sucesso acadêmico e social de todos os estudantes. É importante destacar que as adaptações curriculares e as estratégias de ensino devem ser individualizadas, levando em consideração as necessidades e potencialidades de cada aluno. Os educadores devem realizar uma avaliação contínua para identificar as dificuldades e as áreas de maior interesse de cada estudante, a fim de planejar as adaptações necessárias e desenvolver estratégias adequadas (Miranda, 2004).

Além disso, é importante que os educadores recebam uma formação adequada sobre adaptações curriculares e estratégias de ensino inclusivas. A formação deve fornecer conhecimentos teóricos e práticos, abordando temas como diversidade, tecnologia assistiva, avaliação formativa e criação de um ambiente inclusivo. Os professores também devem ter acesso a recursos, materiais e apoio pedagógico que os auxiliem na implementação efetiva das adaptações curriculares e das estratégias de ensino (Silva, 2015).

A colaboração entre os profissionais da educação, incluindo professores de educação especial, pedagogos, psicólogos e outros especialistas, é fundamental para desenvolver e implementar estratégias inclusivas e eficazes. Trabalhar em equipe permite compartilhar conhecimentos, trocar experiências e fornecer suporte mútuo, enriquecendo a prática pedagógica e garantindo uma educação inclusiva de qualidade.

Em resumo, as adaptações curriculares e as estratégias de ensino

desempenham um papel preponderante na educação inclusiva, permitindo que todos os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem. Essas práticas garantem que as necessidades individuais sejam atendidas, promovendo a equidade e o sucesso educacional de todos os estudantes, não levando em conta necessariamente suas habilidades e diferenças (Silva, 2015).

3.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Sobre a educação inclusiva para as altas habilidades a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais diz que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades".(Teodoro, 2016, p. 128).

A abordagem das estratégias pedagógicas e inclusivas para alunos com altas habilidades/dotação fazem parte da história da educação. Por meio delas, é possível observar quais são os objetivos, metas e preposições da sociedade para a formação do cidadão, visto que, o modo como o professor desenvolve sua prática interfere na forma como o aluno se desenvolve enquanto cidadão social, já que é na escola que ele assimila regras sociais, vive em comunidade e exerce direitos democráticos e participativos. Compreende-se que o desafio posto aos educadores é o de se manterem atualizados quanto às tendências atuais (Bartz, 2022). A abordagem da estratégia pedagógica tradicional, utilizada historicamente, continua se perpetuando ainda na atualidade. Nesse modelo, de tendência liberal, o foco do processo de ensino e aprendizagem está no professor, enquanto a participação dos alunos é restrita.

No modelo progressista, o foco era na valorização das atividades

experimentais realizadas pelos alunos. Já na tecnicista, o objetivo era cumprir o cronograma, preparando o aluno de forma objetiva para a atuação no mercado de trabalho, sem o viés pedagógico ou social. Já na escola nova, há uma mudança nas concepções sobre o educando, visto que este ganha maior protagonismo e o processo de ensino e aprendizagem passam a ocorrer por meio de situações problema (França, 2023).

Infelizmente resquícios da escola tradicional ainda podem ser encontrados em práticas docentes no contexto atual, visto que professores ainda utilizam de meios inadequados para lecionar, como a intimidação, leituras repetitivas, autoritarismo, desvalorização ou não valorização dos saberes prévios e participação dos alunos, falta de articulação com a realidade vivenciada, dentre outros (Aureliano, 2023).

Todavia, também é necessário apresentar as estratégias pedagógicas, que visavam a formação crítica do educando, além de se preocupar com os aspectos sociais e políticos de sua formação. Como exemplos, podemos destacar a tendência libertadora e a progressista histórico-crítica, ambas com as características mencionadas, com o foco na formação social, política e integral dos alunos.

Por meio da abordagem das estratégias pedagógicas, o campo da educação sofreu ampliações consideráveis nos estudos que envolviam a participação do aluno enquanto sujeito central no processo de ensino e aprendizagem. Os saberes prévios e as articulações entre o ensino e a realidade social tornaram-se elementos indispensáveis em uma educação de qualidade.

Ressalta-se que, além das estratégias pedagógicas, as ferramentas educacionais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, também são elementos fundamentais, que devem dialogar com a postura assumida pelo professor. É nesse contexto que surgem as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), visto que, são cada vez mais utilizadas nas relações interpessoais e no cotidiano da população (Rodrigues, 2016).

Para Stopa (2023) o processo de ensino-aprendizagem com as TDCI's deve considerar o aluno, o ambiente, o currículo e o ambiente de aprendizagem, que deve ser estimulante. A utilização eficaz dessas tecnologias ocorre por meio do planejamento que considera os instrumentos tecnológicos como facilitadores.

O autor ressalta que o professor deve aproveitar ao máximo os momentos de estímulo aos educandos, favorecendo a curva de aprendizagem, que, utilizada para relacionar o tempo de aprendizado necessário à sua produtividade (França, 2023).

Compreende-se que o professor deve planejar a aula, dialogando com os posicionamentos assumidos sobre o aluno e a sociedade que deseja formar. No caso da gamificação, enquanto metodologia ativa, é preciso compreendê-la enquanto ferramenta que auxilia a promoção de uma aula atrativa, significativa e participativa.

Outro elemento importante da gamificação é que ela se relaciona aos princípios da psicologia da educação. Como afirma Mittler (2003), é possível encontrar elementos que dialogam tanto com a teoria Sociocultural de Vygotsky, quanto com a Aprendizagem. Tanto na teoria Sociocultural quanto na Aprendizagem significativa, elementos relacionados a gamificação como a compreensão, transformação, armazenamento e uso da cognição, podem ser observados. As diferenças encontram-se no fato de que Vygotsky valoriza o meio, enquanto Ausubel utiliza o termo subsunção, para conceituar a hierarquia entre os conhecimentos prévios e os adquiridos.

Vygotsky (2007), também apresenta a importância do jogo no trabalho do professor enquanto mediador que atua na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Compreende-se que o professor deve assumir uma postura crítica e consciente quanto ao seu papel na sociedade, compreendendo a importância de uma prática transformadora e consciente, que coloque o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem e relacione os saberes prévios aos novos conhecimentos adquiridos. Assim, torna-se necessário refletir também sobre as metodologias de ensino que esse profissional pode lançar mão para alcançar os objetivos propostos.

Na concepção de Renzulli (2014), a identificação desses alunos não se resume apenas a critérios unidimensionais, mas requer a observação de uma interação entre habilidades gerais e/ou específicas, comprometimento com a tarefa e criatividade. O autor enfatiza a necessidade de proporcionar oportunidades educacionais amplas e diferenciadas para atender às demandas desse grupo excepcional.

Sob o ponto de vista de Ourofino e Guimarães (2007), ressalta-se a notável variação existente dentro da população de alunos superdotados em termos de habilidades e competências, o que sugere a complexidade intrínseca na abordagem pedagógica desses indivíduos. A heterogeneidade desse grupo demanda estratégias flexíveis e personalizadas para atender às suas necessidades específicas.

No contexto educativo Uano (2002), aponta a importância de reconhecer momentos distintos, nos quais variadas abordagens pedagógicas podem ser empregadas. Desde a assimilação até a promoção da criatividade e do senso crítico, a sala de aula deve ser um ambiente dinâmico capaz de se adaptar às diferentes nuances desses alunos excepcionais.

A proposta de atendimento educacional especializado, conforme preconizada pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial (SEESP) (Brasil, 2006). Que encontra fundamentos nos princípios filosóficos da educação inclusiva. Stainback e Stainback (1999), reforçam essa perspectiva ao salientar que a inclusão não apenas promove a igualdade social, mas também fortalece a ideia de que as diferenças devem ser aceitas e respeitadas. Mittler (2003), alerta para a necessidade de transcender a visão restrita da inclusão apenas como um movimento de alunos de escolas especiais para regulares, destacando a importância das experiências cotidianas nas salas de aula na definição da qualidade da participação e aprendizagem.

Pereira e Guimarães (2007), propõem a promoção de estímulos e experiências investigativas compatíveis com os interesses e necessidades dos alunos superdotados. Essas ações, planejadas e preparadas de forma cuidadosa, visam propiciar a troca de conhecimentos, a investigação de temas variados e o desenvolvimento de distintas habilidades.

O Modelo Triádico de Enriquecimento, proposto por Renzulli (2004), busca fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento a um grupo de talentos acima da média. Esse modelo baseia-se na observação das respostas dos alunos a essas experiências para determinar quais alunos e áreas de estudo são mais propícios ao avanço para oportunidades de enriquecimento do tipo III.

Além disso, Freitas e Pérez (2009), introduzem a ideia de enriquecimento intracurricular como estratégia conduzida pelo docente em sala de aula regular,

permitindo a individualização do processo de ensino e aprendizagem. Essas estratégias incluem tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias e tutorias, sendo desenvolvidas em colaboração com professores especializados ou itinerantes.

Conforme expresso por Rodrigues (2016), a escola que almeja adotar uma política de Educação Inclusiva (EI) molda suas políticas, culturas e práticas em torno da valorização da contribuição ativa de cada aluno, visando a construção e compartilhamento de conhecimento, promovendo, assim, qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

A mesma autora ressalta que a diferença, longe de ser uma entidade estática, configura-se como uma construção social histórica e culturalmente situada. Nesse contexto, a compreensão integral da diversidade humana, que abarca desde as altas habilidades até a deficiência, é vital para a tessitura de uma abordagem inclusiva eficaz (Rodrigues, 2016)

Nesse cenário, a compreensão das estratégias pedagógicas e inclusivas para alunos com altas habilidades/dotação requer uma abordagem holística, considerando a diversidade desse grupo e a necessidade de adaptação constante das práticas educativas. A interseção entre teoria e prática, aliada à sensibilidade às características individuais, emerge como uma abordagem promissora para atender às demandas educacionais desse grupo excepcional.

3.4 O PAPEL DA EQUIPE DIRETIVA NA INCLUSÃO

A Gestão educacional desempenha um papel fundamental ao planejar, organizar, executar e supervisionar atividades e processos relacionados à gestão da qualidade do ensino. Isso engloba a criação e implementação de programas educacionais, a capacitação de professores, a coordenação de avaliações e a atuação como intermediário entre a administração e os professores.

Por outro lado, a Supervisão Pedagógica tem a responsabilidade de monitorar a aplicação das políticas e programas educacionais em sala de aula. Isso inclui a avaliação do desempenho dos professores, o acompanhamento dos programas de aprendizagem, a análise dos resultados de testes e a avaliação dos cursos (Mello, 2021).

Além disso, a supervisão pedagógica também assegura que os professores estejam em conformidade com as normas e procedimentos estabelecidos pela instituição. Em resumo, enquanto a gestão educacional se concentra no desenvolvimento de políticas educacionais, a supervisão pedagógica se preocupa com sua implementação, adaptando-as à realidade de cada escola e oferecendo um suporte próximo aos profissionais da educação. Dessa forma, a supervisão pedagógica pode contribuir para tornar essas políticas mais eficazes (Mondlana, 2023).

Com a implementação do cargo de gestor educacional a partir dos anos 1980, em meio às mudanças educacionais planejadas para projetos com abordagens inovadoras no processo de ensino e aprendizagem, surgiu uma dinâmica desconfortável no ambiente escolar. Os professores passaram a compartilhar seu conhecimento, planejamento de aulas e decisões pedagógicas com a coordenação, resultando em uma oportunidade de repensar a didática utilizada em sala de aula e compartilhar a autonomia com a gestão educacional, como apontado por Ribeiro (2021).

Assim, o papel do gestor educacional tornou-se crucial para a gestão democrática da escola, sendo responsável por incentivar a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, bem como promover a qualidade da educação, melhoria contínua das práticas pedagógicas, zelando pelos preceitos da inclusão. Em suma, o objetivo principal do gestor educacional é garantir o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos, aprimorando os processos de ensino e aprendizagem, conforme mencionado por Miranda (2004).

Para desempenhar sua função de forma efetiva, o gestor educacional deve possuir um amplo e profundo conhecimento na área da educação, permitindo-lhe compreender e aplicar as melhores práticas para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, conforme destacado por Vieira (2005), é necessário que o gestor educacional possua habilidades de liderança, comunicação e organização, a fim de trabalhar de forma colaborativa e promover processos de mudança na escola de maneira eficaz. O desenvolvimento de projetos, o planejamento estratégico, a capacidade de se adaptar a novas tecnologias, a sensibilidade para lidar com diversos grupos e a valorização da cultura da inovação também são habilidades cruciais para o gestor educacional, conforme

ressalta Oliveira (2020).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a ocupação do cargo de gestor educacional requer a formação em Pedagogia em nível de graduação ou pós-graduação na área da Educação. Conforme estabelecido no artigo 64 da referida lei, a formação de profissionais da educação para desempenhar funções como administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica deve ser realizada por meio de cursos de graduação em pedagogia ou pós-graduação, a critério da instituição de ensino, desde que sejam respeitadas as diretrizes nacionais comuns (Brasil, 1996, p. 22).

Atualmente, em certos concursos públicos ou processos seletivos, é requerida a comprovação de dois anos de experiência em sala de aula ou na função de coordenação, conforme estabelecido no parágrafo único do Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A gestão educacional, ao longo do tempo, tem sido atribuída a diversas habilidades provenientes da formação em Pedagogia e de outras áreas relacionadas à educação, o que resultou em uma ampla gama de tarefas desempenhadas pelo gestor educacional, levando-o a assumir um papel de “faz tudo”, mesmo que algumas responsabilidades não sejam consideradas de sua competência, o que pode levar à uma sobrecarga decorrente das múltiplas demandas (Castro, 2021).

Entretanto, a falta de clareza em relação às responsabilidades da gestão educacional gera questionamentos e enfatiza a importância de restabelecer e estabelecer um caminho pedagógico adequado e coeso para evitar problemas no ambiente escolar. Segundo Baldissera (2022), para transformar a escola em um ambiente inclusivo, eficiente e bem coordenado, são necessárias ações organizacionais embasadas no diálogo e em propostas pedagógicas alinhadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Nesse contexto, a gestão educacional assume um papel importante ao oferecer suporte ao trabalho dos professores. Para tanto, é fundamental que a coordenação estabeleça diretrizes claras e objetivas, a fim de permitir que os professores desempenhem suas atividades de maneira eficaz. É imprescindível que essas diretrizes estejam em consonância com as propostas pedagógicas da escola, garantindo assim a aquisição de conhecimentos pelos alunos.

Adicionalmente, de acordo com Ribeiro (2021), a gestão educacional deve enfatizar a utilização de metodologias ativas, visando ao desenvolvimento das habilidades essenciais para a formação dos alunos. Além disso, é crucial que a coordenação promova o trabalho em equipe e a colaboração entre os professores, proporcionando um espaço de discussão e reflexão sobre melhorias e inovações no processo de ensino-aprendizagem.

O papel do pedagogo na gestão educacional é de extrema importância para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. O pedagogo atua na intervenção e na orientação das decisões, na implementação de estratégias e medidas para alcançar os objetivos educacionais, na definição de metodologias e processos de ensino, e na aplicação de avaliações para promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Além disso, ao longo do tempo, a gestão educacional foi se desenvolvendo e acumulando cada vez mais responsabilidades e atribuições em seu trabalho profissional.

De acordo com Libâneo (2008), o papel da gestão educacional exige a observância dessas atribuições na escola. O gestor educacional deve ir além do conhecimento teórico, pois o trabalho pedagógico requer a habilidade de estimular os professores e ter sensibilidade para identificar as necessidades da comunidade escolar. Além disso, o autor destaca que para exercer a função de coordenação são necessários fatores como autoridade, responsabilidade, capacidade de tomar decisões, disciplina e iniciativa.

Como resultado, surgiram desafios no exercício da função, indo além da gestão dos processos pedagógicos. O gestor educacional deve possuir habilidades para planejar e organizar as atividades pedagógicas da escola, incluindo a definição de estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem, além da avaliação dos resultados e proposta de melhorias. No contexto atual, os desafios enfrentados na gestão educacional são preocupantes, uma vez que o domínio e conhecimento no uso de novas tecnologias são necessários para o desempenho eficaz das funções na escola. As tecnologias têm desempenhado um papel significativo na qualidade do ensino e aprendizagem (Silva, 2023).

Portanto, é essencial que o gestor educacional possua habilidades para lidar com as novas plataformas digitais, como aplicativos e softwares educacionais, a fim de auxiliar os professores na sua utilização em sala de aula. A

gestão educacional desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, buscando apoiar e acompanhar a comunidade escolar em suas práticas pedagógicas, enfrentando as diversas demandas que surgem ao longo do ano letivo. Para tanto, é fundamental que haja momentos de diálogo, respeito e empatia entre a direção e a gestão educacional, mantendo uma parceria sólida no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem e à formação contínua dos professores.

3.5 ENVOLVIMENTO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

O envolvimento dos pais e da comunidade é essencial na promoção da educação inclusiva. Quando os pais e a comunidade são parceiros ativos no processo educativo, há um impacto significativo no desenvolvimento e no sucesso dos alunos. Estabelecer uma parceria efetiva entre a escola e a família é fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Os pais devem ser vistos como membros essenciais da equipe educacional, compartilhando informações sobre seus filhos, suas necessidades e suas expectativas. A comunicação regular, aberta e respeitosa entre professores e pais promove a colaboração e o engajamento mútuo na promoção do sucesso acadêmico e social dos alunos (Tomé, 2022).

Os pais têm um conhecimento profundo de seus filhos, incluindo suas habilidades, interesses e necessidades. Por outro lado, os educadores têm conhecimentos pedagógicos e experiência em sala de aula. Através do compartilhamento de informações, os pais podem fornecer insights valiosos sobre seus filhos, ajudando os educadores a adaptar as práticas de ensino e oferecer suporte individualizado.

Os pais devem ser encorajados a participar ativamente na educação de seus filhos, comparecendo a reuniões escolares, participando de eventos e envolvendo-se em atividades escolares. A participação dos pais contribui para um ambiente escolar mais acolhedor e envolvente, fortalecendo a relação entre a escola, a família e a comunidade (Cornell, 2021).

É importante fornecer aos pais informações e recursos relevantes sobre a educação inclusiva. Isso pode ser feito por meio de workshops, seminários,

materiais informativos e orientações individuais. Os pais devem estar cientes dos direitos e das políticas relacionadas à inclusão educacional, bem como das estratégias de apoio que podem ser implementadas em casa para complementar o aprendizado na escola.

A comunidade desempenha um papel crucial no apoio à educação inclusiva. Empresas locais, organizações sem fins lucrativos, serviços comunitários e voluntários podem oferecer recursos, oportunidades de aprendizado prático e experiências enriquecedoras para os alunos. Através de parcerias com a comunidade, as escolas podem proporcionar uma educação mais abrangente e relevante para todos os alunos (Conto, 2023).

A organização de eventos e programações inclusivas na escola e na comunidade promovem a conscientização sobre a inclusão e a valorização da diversidade. Esses eventos podem incluir palestras, apresentações, atividades esportivas, exposições de arte e projetos de serviço comunitário. Essas iniciativas ajudam a combater estigmas e preconceitos, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos. Sendo assim, o envolvimento dos pais e da comunidade é essencial na promoção da educação inclusiva. Ao trabalhar em parceria, escolas, pais e comunidade podem criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e apoiador para todos os alunos. Essa colaboração fortalece a implementação da educação inclusiva, garantindo que as necessidades individuais sejam atendidas de maneira eficaz (Silva, 2023).

O envolvimento dos pais na educação inclusiva permite uma compreensão mais abrangente das necessidades e potencialidades dos alunos, ajudando os educadores a personalizar as estratégias de ensino e as adaptações curriculares. Além disso, quando os pais estão engajados, os alunos se sentem valorizados e apoiados, o que contribui para sua motivação e bem-estar geral.

A participação ativa dos pais também pode se estender além da sala de aula. Eles podem contribuir com a escola e a comunidade por meio de grupos de apoio, comitês consultivos, voluntariado e outras formas de engajamento. Isso fortalece a conexão entre a escola e a comunidade, ampliando as oportunidades de aprendizado e o acesso a recursos externos (Macena; Justino; Capellini, 2018). Além disso, a comunidade desempenha um papel importante na educação inclusiva, fornecendo apoio e recursos adicionais. As parcerias com organizações

locais, instituições culturais, empresas e profissionais especializados podem enriquecer a experiência educacional dos alunos. Através dessas colaborações, os alunos têm acesso a oportunidades de aprendizado diversificadas e podem desenvolver habilidades relevantes para sua vida pessoal e profissional (Lima, 2022).

O envolvimento dos pais e da comunidade na educação inclusiva também ajuda a promover uma cultura de inclusão e respeito mútuo. Ao participar de eventos inclusivos, como palestras, workshops e atividades comunitárias, a comunidade é sensibilizada para a importância da inclusão e das necessidades dos alunos com deficiência. Isso contribui para a redução do estigma e da discriminação, promovendo uma sociedade mais inclusiva e igualitária (Costa *et al.*, 2017).

Em suma, o envolvimento dos pais e da comunidade desempenha um papel vital na educação inclusiva. Essa parceria fortalece a implementação de estratégias pedagógicas eficazes, promove o bem-estar dos alunos e contribui para a construção de uma sociedade inclusiva. Quando escola, família e comunidade trabalham juntas, todos os alunos têm a oportunidade de prosperar e alcançar seu pleno potencial (Rodrigues, 2016).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 MÉTODOS/TÉCNICAS

A metodologia adotada na pesquisa foi a aplicação de um questionário, que estrutura o método, assim como os objetos e fenômenos da pesquisa. O método da pesquisa é de suma importância, pois, é através dele que se constrói o aprofundamento do conhecimento científico, gerando descobertas e questionamentos que, muitas vezes, contestam conhecimentos já estabelecidos.

Seguindo um método de pesquisa específico, o pesquisador possui inúmeras regras a serem seguidas, porém, é somente quando estas regras são seguidas que o trabalho pode ser considerado válido para o meio científico. Marconi e Lakatos (2003, p. 83), denotam que “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia,

permite alcançar o objetivo, conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Com o desenvolvimento do método, no qual a pesquisa se encaixa, o pesquisador conseguirá obter uma investigação válida e com dados confiáveis.

4.2 SOB O PONTO DE VISTA DA FORMA DE ABORDAGEM DO PROBLEMA

Nesta pesquisa, foi utilizada a abordagem quali-quantitativa, ou, como é usada por alguns autores, abordagem mista. Será utilizada esta abordagem uma vez que serão medidas algumas informações

A pesquisa de métodos mistos é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativas e quantitativas. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso é mais que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (Creswell, 2014, p. 27).

Sobre esta abordagem quali-quantitativa Souza e Kerbauy (2017, p.40), sustentam que, “a literatura da área aponta claramente que a pesquisa quanti-qualitativa/qualiquantitativa e/ou mista consiste em uma tendência que indica o surgimento de uma nova abordagem metodológica”. Uma abordagem que possibilite mais elementos para descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado, atendendo os anseios da pesquisa.

Além disso, o pesquisador deve ter clareza sobre sua questão de pesquisa e quais são os objetivos do trabalho (ibidem). Com esta abordagem mista quali-quantitativa, há possibilidade de coletar mais informações do que se a pesquisa se utilizasse apenas uma destas abordagens.

4.3 SOB O PONTO DE VISTA DE SEUS OBJETIVOS

Quando o pesquisador classifica sua investigação levando em consideração a profundidade que esta possui, ele pode classificá-la em um dos três grandes grupos que os métodos científicos oferecem (exploratória, descritiva

ou explicativa). Por esta pesquisa não analisar apenas os dados de forma sucinta, mas sim, realizar uma busca por informações de forma bastante detalhada e profunda com o uso de entrevista, aplicação de questionários, levantamento bibliográfico, a análise estimulando a compreensão dos dados por meio do método de pesquisa exploratória.

Heerdt e Leonel (2007), destacam que o principal objetivo desta pesquisa é possibilitar que o pesquisador possa obter a máxima intimidade com o seu objeto de estudo, para assim conseguir extrair o maior número possível de dados. “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p. 27).

Com a pesquisa exploratória, o pesquisador consegue obter todas as informações necessárias para alcançar dados que poderão ser estudados por outros pesquisadores futuramente, já que a pesquisa exploratória possibilita o estudo do objeto sob várias óticas.

Para Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características das organizações e da população, enquanto a pesquisa exploratória complementa a descritiva, proporcionando uma maior familiaridade do pesquisador com o seu problema de pesquisa e com a construção dos seus objetivos.

4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta dissertação, foram utilizados os seguintes procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, e estudo de caso. Utilizei a pesquisa bibliográfica, pois, como defende Marconi e Lakatos (2003), qualquer trabalho científico do meio acadêmico deve ter o alicerce na pesquisa bibliográfica, para que assim não seja pesquisado algo que já tivesse sido solucionado e assim, seja possibilitada a investigação de novos temas, obtendo conclusões inovadoras.

Quanto à caracterização da pesquisa, ela foi classificada como básica, visando a aquisição de novos conhecimentos e a ampliação dos conhecimentos existentes.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário

contendo perguntas fechadas e abertas, cuja abordagem foi de cunho qualitativa, permitindo uma exploração mais profunda e contextualizada das experiências, percepções e práticas pedagógicas de professores. A amostragem seguiu um modelo não probabilístico intitulada de “Bola de Neve”, resultando em um grupo de oito professores com conhecimento teórico relevante que possa servir de base para aplicações práticas futuras.

No que concerne aos objetivos, a pesquisa possui caráter exploratório, buscando mapear e compreender a complexidade do uso do *Kahoot!* na formação docente como estratégia de gamificação para altas habilidades. Além disso, assumiu-se também um caráter explicativo, ao buscar identificar relações de causa e efeito entre a formação docente proposta e o impacto no engajamento e aprendizado desses alunos.

Essa metodologia proporcionou uma análise detalhada e embasada, contribuindo para a construção de conhecimentos significativos sobre a eficácia da formação docente no contexto específico da gamificação com o *Kahoot!* para alunos com altas habilidades e superdotação.

Para complementar essa abordagem, realizou-se uma análise de documentos oficiais, planos curriculares e políticas educacionais relacionadas ao tema. Essa fase contribuiu para uma compreensão mais profunda do contexto normativo e das diretrizes educacionais que permeiam a inclusão de alunos com altas habilidades.

O levantamento de dados desempenhou um papel importante, principalmente com a aplicação do questionário que revelou percepções, necessidades e expectativas dos professores participantes. A partir desses dados, foi desenvolvida uma proposta de formação docente, que integra aspectos técnicos do *Kahoot!* com estratégias pedagógicas específicas voltadas para o atendimento de alunos com altas habilidades e superdotação.

A aplicação de um questionário foi conduzida em um grupo selecionado de oito (08) professores, durante esse processo, foram realizadas observações, coleta de feedbacks e ajustes na formação com base nas respostas e desafios identificados. Os resultados dessa aplicação foram submetidos a uma avaliação rigorosa, utilizando análise comparativa para verificar a eficácia da formação na prática, identificando padrões e áreas de melhoria.

Ao integrar essas etapas, a metodologia adotada ofereceu uma abordagem abrangente e sistemática para atender aos objetivos específicos da pesquisa. A pesquisa também buscou subsídios na bibliografia disponibilizada em repositórios de universidades, portal CAPES e outros materiais além de se apoiar em documentos oficiais que se apresentou a revisão de literatura.

O desenvolvimento e a aplicação da proposta de formação foram fundamentais para a construção da análise de dados, que ocorreu através de uma revisão de literatura, com buscas em artigos, teses e dissertações relacionadas ao tema, e para fundamentar ainda mais a pesquisa, foi usado como instrumento de pesquisa um questionário.

4.5 PARTICIPANTES

Inicialmente fizemos contato e buscamos informações acerca dos professores com o representante do CAAH/S para participação da pesquisa. Posteriormente entramos em contato com os professores de diversas formas por redes sociais, Whatsapp, a fim de convidá-los para participar da formação docente.

Das oito vagas disponibilizadas, todas foram preenchidas por ordem de recebimento das inscrições. Para a inscrição na formação, foi enviada um link, os inscritos foram direcionados para uma página contendo um formulário eletrônico (Google Forms), com uma ementa sobre a formação, objetivos do projeto, local, datas, horário da formação. Além do questionário Sociodemográfico. Ao final da formação todos os professores concluíram o curso e receberam o certificado de participação totalizando vinte horas que foi emitido pelo CAAHS.

4.6 SUJEITO DA PESQUISA

A pesquisa teve como sujeito oito professores do ensino fundamental I e II que trabalham com alunos do 3ª ao 9º ano e que estão inseridos no Atendimento Educacional Especializado/ AEE, em altas habilidades e superdotação (AHSD), do município de Macapá - Amapá. Esses professores participaram de forma voluntária do estudo, contribuindo com suas experiências no contexto do

Atendimento Educacional Especializado para alunos com AH/SD.

4.7 LÓCUS DE PESQUISA

Para a realização deste estudo, o lócus escolhido foi o Centro de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (CAAH/S), localizado na Avenida Professora Cora de Carvalho, 2657, no bairro Santa Rita em Macapá, Amapá. Este centro atua no atendimento de professores do ensino fundamental I e II que englobam os alunos do 3ª ao 9º ano que recebem do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas áreas de altas habilidades e superdotação (AH/SD). O CAAH/S é responsável por atender o aluno e seus familiares, bem como aos professores, oferecendo suporte na identificação de estudantes com AH/SD, e proporcionando orientações e formações para melhorar a inclusão desses alunos nas salas de aula regulares.

Critérios de inclusão e exclusão:

Inclusão:

- Professores que atuam no AEE/AHSD, e que realizaram sua inscrição no curso de formação continuada;
- Professores que aceitaram voluntariamente integrar a pesquisa por meio da inscrição via Google Forms.

Exclusão:

- Professores que não estão vinculados ao AEE/AH/SD;
- Professores, que não efetivarem sua inscrição no curso de formação docente.

Riscos e danos da pesquisa:

Os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em observância às recomendações com a Resolução CNS no 510/2016 sobre pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, os participantes foram

informados de que poderiam retirar seus consentimentos a qualquer momento, sem sofrer qualquer penalidade. Além disso, todas as informações coletadas foram tratadas com confidencialidade e anonimato, garantindo a privacidade dos participantes. Embora tenham sido tomadas medidas para mitigar os riscos, é importante lembrar que sempre existe a possibilidade de danos, mesmo que mínimos, em qualquer tipo de pesquisa. Os possíveis danos que os entrevistados poderão vir a sofrer, intelectual ou emocional como:

- Possibilidade de constrangimento por não saber utilizar a tecnologia;
- Desconforto na visão sobre o uso do computador.

Benefícios da pesquisa:

Sobre os benefícios, a participação no estudo pode contribuir para preparar os professores participantes para o uso de tecnologias educacionais digitais em sala de aula bem como, auxiliar no desenvolvimento de novas estratégias e metodologias de ensino, tornando as aulas mais atrativas e eficientes para os alunos.

- Mitigar evasão escolar e aprendizado significativo para alunos com AH/SD;
- Evidenciar a importância da formação docente continuada em AH/SD para o desenvolvimento de estratégias de ensino para alunos com AH/SD;
- Contribuições do uso da plataforma *Kahoot!*, como estratégia para práticas educacionais mais divertidas e significativas, como para revisar e avaliar conteúdos, devido ao engajamento dos alunos ao utilizarem atividades gamificadas;
- Afirmar as dificuldades ainda enfrentadas por professores do AEE/AH/SD para o uso de estratégias de gamificação - plataforma *Kahoot!*;
- Gerar novos conhecimentos e insights sobre a aplicação do kahoot na educação, beneficiando tanto os professores quanto alunos.

Crêterios  ticos:

O projeto foi aprovado no Comitê de  tica da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP., sob Número do Parecer: 6.328.00 de dois mil e vinte e três. Foi garantido o sigilo e o anonimato dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO X).

Neste trabalho, foram adotadas normas da pesquisa envolvendo seres humanos, as mesmas adotadas pelo Comitê de  tica da UNIFAP. Para esse fim, seguiu-se o que foi posto na resolução n  510/2016 em seu art. 1 , editada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para chegar   análise dos resultados, foi realizado um questionário Sociodemográfico: “Perfil Identidade Docente” (APÊNDICE D), constituído por 27 perguntas por meio do envio de link destinado a esse propósito, através do aplicativo Google Forms. E um questionário para a Avaliação das Perspectivas dos Professores quanto ao tema abordado “o uso do kahoot! como estratégia de gamificação”, constituído por 06 perguntas, que avaliou a plataforma Kahoot! como ferramenta inclusiva para alunos com AH/SD (APÊNDICE E), desenvolvida pela pesquisadora deste estudo e que foi realizada individualmente, com os participantes deste estudo após concluirem o curso de formação continuada e aplicarem a estratégia aprendida com seus alunos.

O questionário, segundo Gil (2008, p. 121), é uma, “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”. Desse modo, para melhor coletar e abranger um maior número de respondentes, utilizaremos o formato estruturado, com questões fechadas, para levantamento dos dados quantitativos, por meio deste recurso.

Dos participantes dessa entrevista, oito professores do ensino fundamental I e II englobavam os alunos do 3  ao 9  ano e que estavam no Atendimento

Educacional Especializado/ AEE, em altas habilidades e superdotados/ AH/SD, do município de Macapá - Amapá. De acordo com a população que se refere a um conjunto de pessoas ou fenômenos sobre os quais uma pesquisa irá fazer inferências e uma amostra, por sua vez, compreende o subconjunto das pessoas ou fenômenos da população, ou seja, a população é o objeto maior.

Para apresentação das informações coletadas nas entrevistas, optou-se pela interpretação dos resultados de forma articulada com o referencial teórico.

Durante a entrevista, algumas perguntas foram feitas porque compunham a estrutura como mencionado, e outras porque o entrevistador, ao perceber que determinados fatos relevantes ocorreram na vida profissional e pessoal entendeu como oportuno perguntar. Tais fatos, acredita-se, corroboraram para o desenvolvimento de suas expertises, sugerindo que a vivência de experiências no âmbito da formação continuada é um processo relevante para o aprendizado e, conseqüentemente, desenvolvimento de novas competências.

Ao iniciar-se a etapa formal da entrevista, perguntou-se aos professores da pesquisa, sobre a existência ou não da percepção pessoal sobre eventuais mudanças na forma com que pensam, e olhando para sua rotina de trabalho. Quando foi solicitado que relacionassem suas atividades a partir de atributos, e sobre sua percepção ao uso da ferramenta *kahoot!*. Surgiram valores e crenças que contribuíram para filosofia de vida pessoal e profissional, considerando entusiasmo, sentimentos, crenças, pensamentos e sonhos. Desta forma, descobriu-se que alguns deles já realizaram atividades com o *kahoot!* com seus alunos e obtiveram sucesso em suas aulas gamificadas.

Esses resultados são bastante encorajadores, pois indicam que a estratégia de gamificação tem desempenhado um papel positivo na facilitação do acesso às tecnologias por parte dos docentes. A acessibilidade no contexto educacional atual, com o uso da tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante na aprendizagem e no ensino. Portanto, é fundamental que as ferramentas utilizadas sejam acessíveis e possibilitem a participação plena de todos os professores.

Ao melhorar a acessibilidade às tecnologias, a gamificação pode contribuir para reduzir as barreiras enfrentadas pelos docentes no uso de recursos digitais em sala de aula. Isso pode envolver aspectos como a interface do aplicativo ser

intuitiva e de fácil utilização, oferecer suporte adequado para diferentes dispositivos e sistemas operacionais, além de garantir a acessibilidade para pessoas com deficiências visuais, auditivas ou motoras.

É importante notar que uma parcela de docentes afirmou que a acessibilidade à estratégia de gamificação era importante. Essa visão positiva mais assertiva indicava que esses docentes encontraram no aplicativo um suporte efetivo e abrangente para suas necessidades de acesso às tecnologias. Os resultados sugeriram, portanto, que o potencial do aplicativo para atender às demandas de acessibilidade de uma parte significativa dos docentes estava presente e se mostrava promissor, o que contribuía para a aceitação e utilização da ferramenta no contexto educacional.

Mendes (2021), relata que para uma análise mais completa, seria interessante investigar os motivos pelos quais alguns docentes não perceberam uma melhora ou garantia de acessibilidade com o uso do Kahoot!. Compreender as razões por trás dessas respostas pode ajudar a identificar possíveis áreas de melhoria e ajustes necessários no aplicativo.

Os resultados indicaram que o *Kahoot!* teve um impacto positivo na acessibilidade às tecnologias para a maioria dos docentes, o que representou um fator promissor para o avanço da educação e a inclusão digital. No entanto, foi considerado essencial continuar avaliando e aprimorando o aplicativo com base no feedback dos usuários, a fim de garantir que ele continuasse atendendo às necessidades e expectativas dos docentes em relação à acessibilidade.

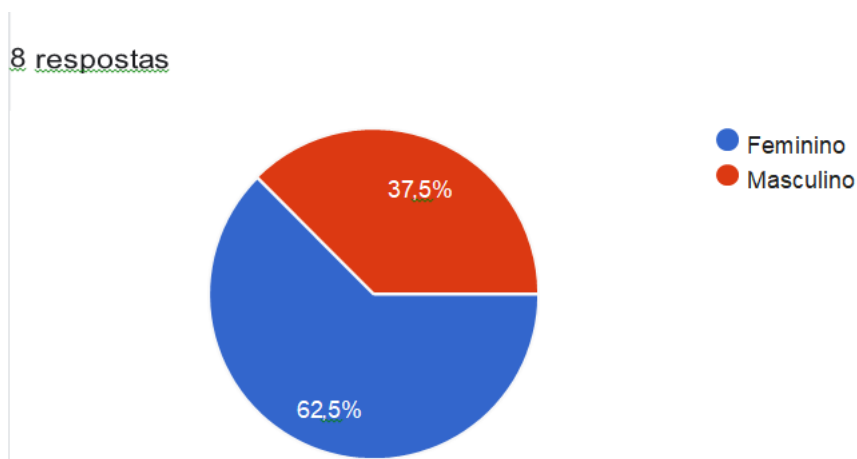
Adicionalmente, questionou-se se o aplicativo apresentava fácil usabilidade para ser utilizado por qualquer docente, incluindo aqueles com pouca familiaridade com o mundo digital, e o resultado apontou que 100% dos professores entrevistados afirmaram que o Kahoot! era de fato um sistema de usabilidade fácil e clara.

5.1 RESULTADOS E AVALIAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Entre as respostas coletadas, dos participantes da capacitação docente inscritos no curso de formação continuada, os oito (8) responderam e enviaram o questionário de avaliação da capacitação, com os resultados coletados conforme

demonstrados abaixo em gráficos comentados e respostas estruturadas de cada participante.

Gráfico 1 - A identificação do sexo dos participantes?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A primeira pergunta do questionário baseia-se na identificação dos participantes que fizeram parte da pesquisa, como apresentado 62,5% das respostas é do sexo feminino e 37,5% é do sexo masculino.

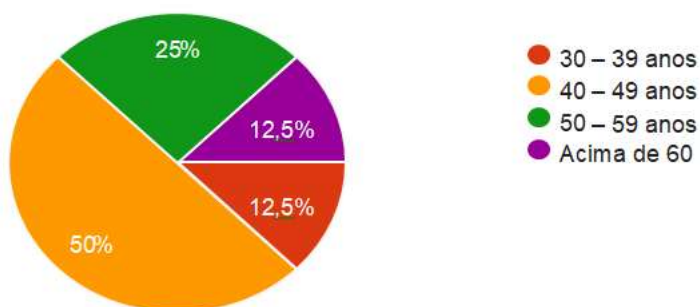
É importante considerar as possíveis razões por trás dessa baixa taxa de resposta. Dentre os motivos mais comuns para a falta de participação em pesquisas e avaliações estão a falta de motivação, a falta de tempo, a falta de interesse ou a percepção de que o feedback não será levado em consideração. Identificar os fatores que podem ter influenciado a falta de resposta dos participantes é fundamental para entender os resultados obtidos.

Segundo Carleto (2008), apesar da baixa taxa de resposta, os resultados coletados dos dez participantes que responderam o formulário de avaliação podem fornecer algumas informações úteis para avaliar a eficácia da capacitação docente.

Gráfico 2 - Faixa etária desses participantes?

2. Faixa etária:

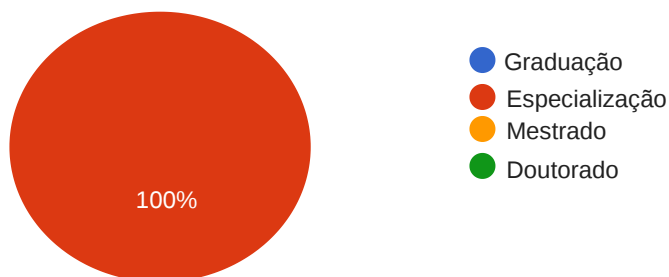
8 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme o gráfico acima, o resultado das respostas mostra que 50% dos participantes tem idade acima dos 40 anos, 25% acima dos 50 anos, 12,5% acima dos 60 anos e na mesma percentagem ficam os participantes com idade abaixo dos 40 anos.

Gráfico 3- Nível de escolaridade e nome?

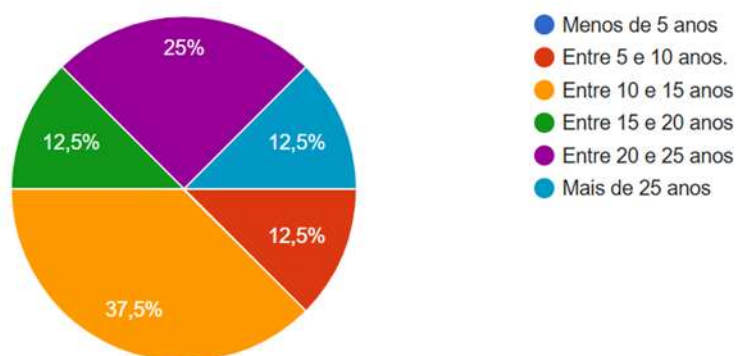


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Como demonstrado nas respostas da (Pergunta 3) do questionário avaliativo, todos os participantes que responderam o questionário apontaram que o nível de escolaridade é de especialização. Ao longo dos anos isso vai contribuir para desenvolver o conhecimento necessário em sala de aula e elevar o aluno a outro nível de docência, tornando o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo quando aplicado.

Gráfico 4 - Quanto tempo os participantes atuam na docência?

8 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir do resultado obtido na (Pergunta 4) do questionário, a grande maioria dos participantes, atuam há mais de 10 anos na docência, uma pequena parte de 12,5% atua entre 5 a 10 anos, e na mesma percentagem atua menos de 5 anos na docência. Esse resultado apresentado na pesquisa revela uma distribuição interessante em relação à experiência dos docentes participantes, o gráfico mostra uma parcela significativa, correspondente a 75% dos participantes que atuam há mais de 10 anos.

Carleto (2008), relata que essa predominância de professores com uma vasta experiência pode ter implicações importantes para a qualidade da educação. Professores com um histórico extenso no ensino geralmente possuem um maior domínio dos conteúdos, habilidades pedagógicas desenvolvidas ao

longo dos anos e uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos. Essa experiência acumulada pode contribuir para uma prática pedagógica mais sólida e eficaz.

No entanto, é importante notar que um grupo considerável de professores, 12,5% em cada categoria, possui de um a cinco anos de experiência e de cinco a dez anos de experiência. Embora sejam percentuais menores em comparação aos docentes com mais de dez anos de experiência, esses profissionais também têm um papel relevante no contexto educacional.

Segundo Pereira (2019), professores com menos tempo de experiência podem trazer consigo uma perspectiva fresca e atualizada em relação às práticas educacionais. Eles podem estar mais familiarizados com abordagens inovadoras, tecnologias educacionais e metodologias pedagógicas recentes. Além disso, podem estar mais próximos da realidade dos alunos e dos desafios enfrentados pelos jovens na atualidade.

Dessa forma, uma combinação equilibrada de professores com diferentes níveis de experiência pode enriquecer o ambiente de ensino. A troca de conhecimentos e experiências entre os docentes pode contribuir para um melhor desenvolvimento profissional e para a promoção de um ensino mais adaptado às necessidades dos alunos.

Tabela 1 – Turmas onde atuam?

5. Turmas onde atua

- 1 - EE Augusto dos Anjos – Fundamental e Médio
- 2 - CAAH/S - Fundamental I e II
- 3 - AEE- Educação Infantil
- 4 - CAAH/S – Fundamental e Ensino Médio
- 5 - CAAH/S - Fundamental I e II, Ensino Médio
- 6 - Educação especial, inclusiva etc. - todas as idades
- 7 - AEE AHSD – Fundamental I e II, Ensino Médio
- 8 - Formação Continuada – Fundamental I e II

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A análise dos resultados aqui, revela uma distribuição desigual dos docentes participantes em relação às redes de ensino.

Segundo Mello (2021), essa disparidade pode ter várias implicações e merece ser discutida. A predominância de professores da rede privada pode influenciar os resultados e limitar a generalização dos achados para outras redes de ensino. É importante considerar que cada rede tem suas particularidades em termos de recursos, políticas educacionais, perfis de estudantes, entre outros fatores, o que pode impactar a forma como os professores enfrentam desafios e implementam estratégias de ensino.

Gráfico 5 - Autoavaliação sobre seu conhecimento geral em tecnologia?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os resultados mostram que uma parcela considerável dos participantes (75%) avaliou sua experiência como "Avançado e Intermediário". Isso sugere que,

para muitos professores, o conhecimento sobre tecnologias apresentou algumas dificuldades e limitações, mas também teve alguns pontos positivos. Essa autoavaliação pode refletir uma sensação de adaptação gradual ou a percepção de que a tecnologia não é a melhor opção para todos os alunos ou conteúdos.

Por outro lado, 25% dos docentes avaliaram sua experiência com o nível de "Iniciante". Isso pode indicar que esses professores encontraram maneiras eficazes de envolver e motivar os alunos no ambiente de ensino, superando os desafios e alcançando resultados positivos sem o uso da tecnologia. É importante destacar que esses professores podem ter se beneficiado de sua experiência prévia em sala de aula para interagir os alunos de uma maneira diferente.

Gráfico 6 - Conhecimento no uso de tecnologias?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme os resultados da pergunta 7, a disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas pode ter um impacto significativo na maneira como os professores planejam e entregam suas aulas. Esses recursos podem incluir computadores, tablets, acesso à internet, projetores, lousas digitais, softwares educacionais e outras ferramentas tecnológicas que auxiliam na criação de experiências de aprendizagem mais interativas e dinâmicas.

No entanto, é importante notar que 37,5% dos professores participantes

relataram que têm pouco conhecimento no uso de tecnologias, não utilizam recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula. Isso pode representar um desafio adicional para esses professores, que podem enfrentar limitações na utilização de tecnologia como suporte às suas práticas pedagógicas. Essa falta de recursos pode restringir o acesso dos alunos a oportunidades de aprendizagem mais amplas e baseadas em tecnologia, além de impactar a capacidade dos professores de explorar novas metodologias de ensino e engajar os alunos de forma mais eficaz.

Esses resultados podem levar a discussões sobre a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas que ainda não possuem recursos disponíveis. As instituições educacionais e as autoridades competentes podem considerar a importância de fornecer acesso equitativo a recursos tecnológicos, especialmente em regiões ou escolas que enfrentam desafios socioeconômicos.

É essencial oferecer suporte e capacitação aos professores no uso efetivo desses recursos tecnológicos. A disponibilidade de tecnologia por si só não garante uma melhoria na qualidade do ensino, é necessário que os professores estejam preparados e confiantes para integrar essas ferramentas em sua prática educacional de forma significativa e eficaz. A maioria dos professores participantes (62,5%), relatam que utilizam esses recursos para desenvolver suas atividades em sala de aula, o que é positivo para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante abordar a falta de recursos tecnológicos em algumas escolas, garantindo que todos os estudantes e educadores tenham acesso equitativo às oportunidades proporcionadas pela tecnologia educacional (Mello, 2021).

Tabela 2 - Quais plataformas/softwarees você utiliza normalmente em sua casa ou na escola para realizar tarefas pessoais ou profissionais?

- 1 - Word, Excel, P. Point.
- 2 - Word, office, whatsapp, Google, Google forms, meet.
- 3 - PROESC- SIGEDUC-SIGAA- MOODLE.
- 4 – Duolingo.
- 5 - Excel, Word.
- 6 - Instagram, Active Arcade, Playcise, 2 Player Games, Google Agenda.
- 7 - Whatsapp, Impulse.
- 8 – Word.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A resposta demonstra que os docentes reconhecem o potencial das tecnologias educacionais e para o seu uso pessoal, para melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos, proporcionar novas oportunidades de engajamento e facilitar a exploração de diferentes conteúdos e abordagens pedagógicas, mesmo estando em casa ou na escola. Essa disposição em utilizar plataformas/softwarees reflete um desejo de aprimorar as práticas de ensino e se adaptar aos desafios e demandas da era digital.

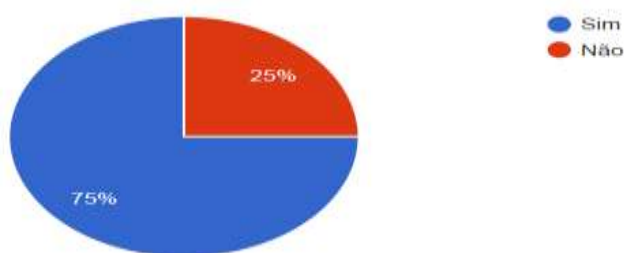
Esses resultados ressaltam a importância de fornecer suporte e recursos adequados aos professores para que possam efetivamente incorporar a tecnologia em suas aulas. Capacitação, acesso a dispositivos e aplicativos relevantes, bem como apoio técnico e pedagógico, são aspectos fundamentais para ajudar os docentes a transformar seu desejo de utilizar recursos tecnológicos em ações concretas e impactantes no ambiente de aprendizagem.

As respostas dos docentes também podem servir como um incentivo para que as instituições de ensino e os responsáveis pela formulação de políticas educacionais invistam cada vez mais em infraestrutura tecnológica e programas de capacitação para os professores. Isso permitirá que a utilização efetiva de recursos tecnológicos se torne uma realidade acessível e benéfica para todos os envolvidos na educação (Pereira, 2019).

Nessa parte do questionário será abordado a parte principal do estudo, que

tem relação a temática e os objetivos propostos, que seria investigar e propor estratégias de formação docente para o efetivo uso do Kahoot! como ferramenta de gamificação.

Gráfico 7 - conhecimento dos participantes a respeito de gamificação e plataforma Kahoot!?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

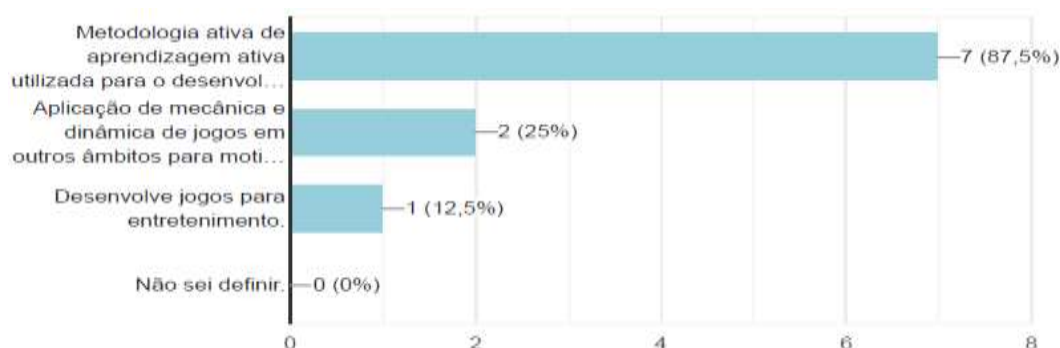
Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam que a maioria dos docentes possui um grau de conhecimento sobre a gamificação e seus recursos tecnológicos. O fato de que 75% dos participantes possuem um grau de conhecimento sobre esse termo, o que mostra que um grupo significativo de docentes possui um nível elevado de familiaridade com a gamificação. Esses professores provavelmente possuem experiência prévia e conhecimentos sólidos no uso de recursos tecnológicos, o que pode refletir em sua prática pedagógica.

Por outro lado, os resultados também revelam que há uma parcela menor de docentes que apresentam um grau de intimidade menor com a gamificação. Apenas 25% dos participantes atribuíram que não conhecem o termo da gamificação, indicando que esses professores têm uma baixa familiaridade e podem enfrentar dificuldades no uso de recursos tecnológicos em sua prática pedagógica.

No geral, esses resultados apontam para um panorama positivo em relação à intimidade dos docentes com a gamificação e seus recursos tecnológicos. No entanto, é importante destacar que ainda existe uma minoria que precisa de apoio e capacitação para se adaptar às demandas tecnológicas da atualidade. Programas de formação e suporte podem ser necessários para capacitar esses professores e garantir que todos possam utilizar efetivamente as ferramentas disponíveis, promovendo assim uma educação mais dinâmica e alinhada com as

necessidades dos alunos no mundo digital.

Gráfico 8 - Como você define o termo gamificação na educação?



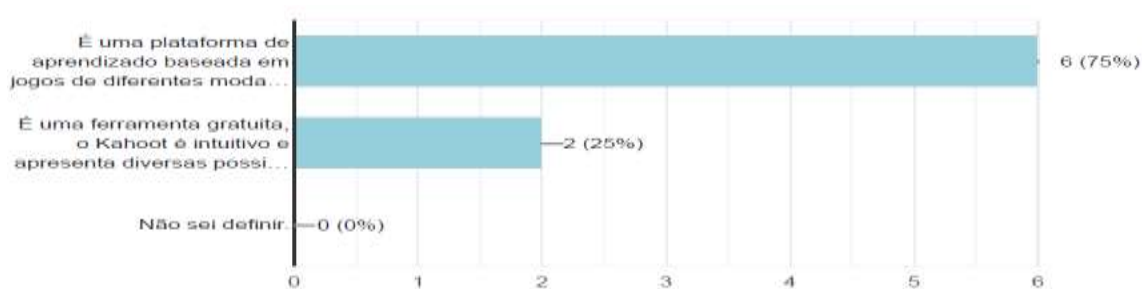
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir dos resultados coletados, fica evidente que há um interesse generalizado entre os professores participantes do estudo em definir o termo gamificação como metodologia ativa de aprendizagem, demonstrando um percentual de 87,5%, voltada para aprimorar o uso de tecnologia em sala de aula. Essa resposta demonstra o reconhecimento dos docentes da importância da gamificação como uma ferramenta educacional eficaz.

É importante destacar que as respostas dos professores participantes do estudo, que não sabem definir a gamificação ou interpretam de outra maneira, é muito baixa, representando um ponto positivo na pesquisa, indicando que a grande maioria sabe definir a gamificação. O interesse em participar de uma capacitação remota voltada para o uso de tecnologia em sala de aula, destaca a conscientização dos docentes sobre a importância da atualização e aprimoramento profissional nesse contexto.

Conforme Falsarella (2021), a disposição dos professores em participar de uma pesquisa remota revela um desejo de atualização e aprimoramento profissional, bem como uma abertura para explorar novas formas de integrar a tecnologia em suas práticas pedagógicas. Essa resposta reflete a conscientização da relevância da tecnologia no contexto educacional atual, onde os recursos digitais podem ampliar e enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos.

Gráfico 9 - O que você entende sobre o Kahoot!?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Com base nas respostas, podemos observar que os professores entrevistados optaram por duas alternativas principais ao entendimento da plataforma *Kahoot!*, e que avaliam os recursos tecnológicos para docentes, como uma opção "Muito útil", para 75% dos participantes que entendem o verdadeiro conceito do *Kahoot!*.

Essa resposta indica que os professores percebem o *Kahoot!*, como uma plataforma confiável de orientação e suporte, capaz de auxiliá-los na incorporação efetiva da tecnologia em suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, 25% dos participantes entrevistados avaliaram o seu entendimento básico sobre a plataforma *Kahoot!*, essa resposta indica que eles reconhecem, mas talvez não o considerem tão essencial ou impactante quanto aqueles que o classificaram como "Muito útil". É possível que esses professores enxerguem o *Kahoot!*, como uma ferramenta útil para outras práticas pedagógicas, mas talvez não vejam sua utilidade no mesmo nível que os demais respondentes.

Sob o ponto de vista de Moraes (2019), essa variação nas respostas ressalta a importância de considerar as necessidades e preferências individuais dos professores ao oferecer recursos de capacitação e suporte em tecnologia. Alguns professores podem se beneficiar mais do *Kahoot!*, do que outros, dependendo de seu nível de conhecimento prévio e experiência com tecnologia. Portanto, é essencial fornecer opções diversificadas de suporte e treinamento para atender às diferentes demandas e interesses dos professores.

Gráfico 10 - Durante a sua formação universitária você foi um usuário de tecnologias?



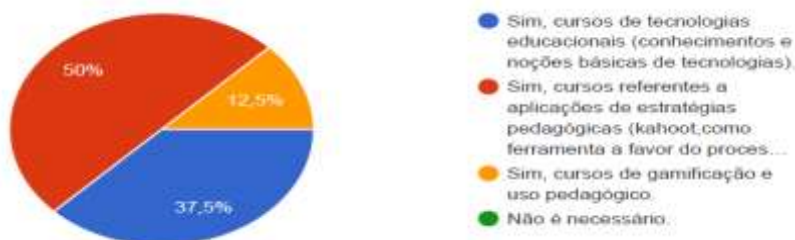
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os resultados revelam que a grande maioria dos participantes (50%), usaram frequentemente a tecnologia para o seu ensino, sendo considerada uma forma de tecnologia digital na educação. Essa percepção mostra que esses educadores reconhecem o potencial das tecnologias como uma ferramenta para apoiar o ensino e a aprendizagem.

Essa visão alinhada com o uso da tecnologia digital na educação reflete a compreensão de que essas plataformas podem oferecer oportunidades valiosas para envolver os alunos, promover a colaboração, facilitar a comunicação e estimular a criação de conteúdo. As redes de tecnologia podem fornecer um ambiente digital familiar aos estudantes, permitindo que eles compartilhem ideias, recursos e conhecimentos de maneira interativa.

Uma porção menor de participantes com o percentual de 25% que usou a tecnologia por alguns dias, e outros na mesma porcentagem de 25% usaram somente em alguns meses. Essa visão não considera a tecnologia digital na educação. Suas razões podem estar relacionadas a preocupações com a privacidade, a falta de controle sobre o conteúdo compartilhado nas redes sociais ou uma perspectiva mais tradicional em relação ao uso de tecnologia em sala de aula.

Gráfico 11 - Você considera que uma formação específica em tecnologia inclusiva seja necessária?

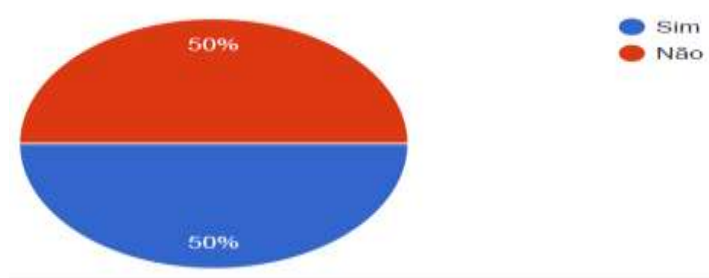


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O percentual de aceitação dos participantes, que consideram que é necessária uma formação específica em tecnologia inclusiva para os professores do AEE/AHSD, apresentou um percentual relativo a cada opinião, mas todos responderam que sim, é preciso essa formação.

No entanto, é importante notar que nenhum dos participantes forneceram uma resposta negativa sobre essa formação, assim, fica ainda mais evidente, que as estratégias de ensino por meio de tecnologias são importantes. Conforme Falsarella (2021), é relevante investigar se pode ter algum impacto na representatividade dos resultados obtidos.

Gráfico 12 - Durante sua graduação houve alguma disciplina (s) que abordou (aram) o uso de gamificação na Educação?

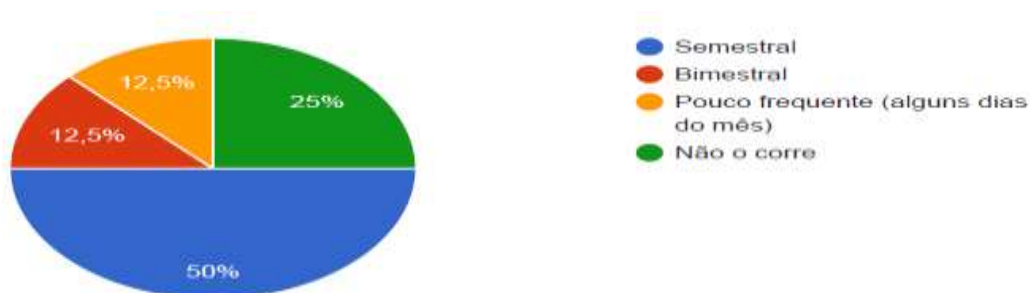


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir dos resultados obtidos na pergunta 14, que abordou a possibilidade de disciplinas que tratam do uso da gamificação para os participantes durante sua graduação, os resultados apresentam que 50% dos participantes tiveram disciplinas que explicaram do uso da gamificação e 50% respondeu que não teve esse entendimento sobre qualquer disciplina na época da sua graduação.

Conforme Falsarella (2021), esses resultados sugerem uma alta receptividade por parte da maioria dos participantes em relação a oportunidades de conhecer sobre a gamificação, com isso pode indicar uma percepção positiva sobre a importância dessas atividades para a melhoria do desempenho docente e para a atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas.

Gráfico 13 - Ocorre a oferta de cursos de formação continuada na sua escola? Com que frequência?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A porcentagem de 50% dos participantes, demonstra que recebem oferta de cursos de formação continuada duas vezes ao ano, ainda nesse sentido de oferta, 12,5% recebem ofertas bimestrais, 12,5% recebem poucas ofertas e 25% responderam que não recebem ofertas de cursos de formação continuada. Por outro lado, os 50% dos participantes que indicaram receber essas ofertas podem refletir uma variedade de razões, pelo fato de ocorrerem ofertas demoradas.

Falsarella (2021), relata que esses resultados podem desencadear uma discussão sobre os benefícios e desafios dos cursos de formação continuada, bem como sobre as habilidades e competências necessárias para os professores que desejam se envolver nessa modalidade. Além disso, a pesquisa pode levantar questões sobre a qualidade do ensino desses cursos oferecidos, as metodologias utilizadas e as experiências dos professores.

Gráfico 14 - Nas ações de formação continuada promovida pela sua escola ou município houve alguma que abordou a temática de gamificação na educação e altas habilidades?

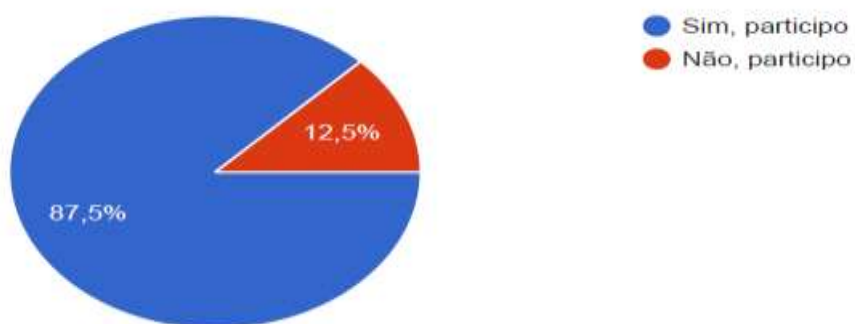


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O resultado da pergunta 16, revela uma disparidade expressiva no percentual de que 50% dos participantes relatam que a temática de gamificação na educação e altas habilidades não foi abordada em nenhum sentido na formação continuada. O restante, representando 25% dos participantes, indicou que só foi abordado sobre altas habilidades, 12,5% respondeu que abordaram apenas os recursos de gamificação e 12,5% responderam que foram abordados sobre ambos os temas.

Esse resultado enfatiza a importância de investir nas ações de formação continuada para os professores, tanto em relação ao ensino da gamificação que é o tema principal do questionário e para altas habilidades dos alunos.

Gráfico 15 - Você participa dos cursos de formação continuada ofertados na sua escola ou município?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

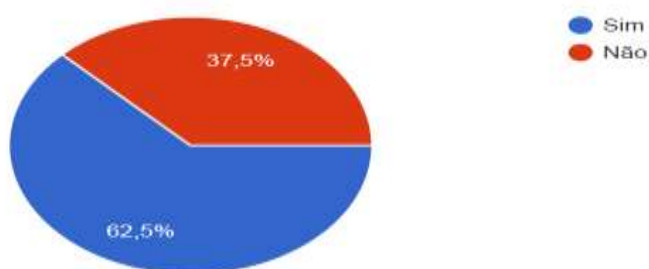
A maioria dos participantes respondeu que participam dos cursos de formação continuada ofertados, tanto pela escola ou pelo o seu município, apresentando 87,5% de um percentual expressivo e positivo para esses participantes. Outro percentual do resultado, apresenta somente 12,5%, que responderam que não participam desses cursos.

A participação nesses cursos é um conhecimento prévio, portanto, é o fator isolado mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. No entanto, esta condição pode também ser um obstáculo à aprendizagem, quando as ofertas por meio desta interação resultam em concepções alternativas, ou seja, em conhecimentos aceitos apenas

pessoalmente e não em cursos.

Isso significa que a aprendizagem não pode ser pensada isoladamente, devem-se considerar outros aspectos do fenômeno educacional, como o currículo, o ensino e o meio social em que se está inserido.

Gráfico 16 - A escola onde você atua disponibiliza recursos tecnológicos para os estudantes e professores na sala de aula ou no laboratório?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O resultado da pergunta 18, mostra um avanço nos recursos tecnológicos para os estudantes e os professores, sendo que 62,5% dos participantes responderam que a escola disponibiliza esses recursos. Entretanto, um percentual não muito abaixo desse, como 37,5% responderam que a escola onde atua não disponibiliza esses recursos.

O objetivo em proporcionar aos profissionais da educação esses recursos de tecnologias e dos modelos mais populares da computação móvel, combinados à prática pedagógica, é de extrema importância.

Identificando a importância dessas ferramentas digitais, compreendendo sua grande capacidade de proporcionar retornos pedagógicos positivos. A principal missão desses recursos é tornar possível a utilização de ferramentas e materiais pedagógicos digitais. Através de laboratórios e computadores e demais recursos tecnológicos, contribuindo para a qualidade da educação no ensino em sala de aula.

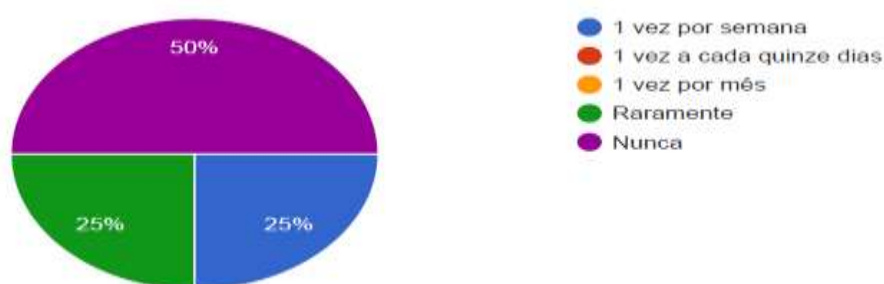
Tabela 3 - Como professor, já trabalhou com algum software educativo em sala de aula? Qual?

Não
 Não
 Não
 Não
 Windows,linux
 QUIZ PEDAGÓGICO.
 Active Arcade, Playcise, Xbox 360 sports, 2 player games
 Sim, wordwal

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

O resultado apresentado indica que apenas quatro participantes utilizaram algum software educativo em sala de aula, e o restante dos participantes relatam que nunca utilizaram esses softwares. Essas opções foram selecionadas pelos participantes entrevistados em relação ao uso de software educativo para aulas mais dinâmicas. Portanto, dos participantes entrevistados, 50% afirmaram “Com certeza” que esses softwares podem ser usados para aulas mais dinâmicas. Isso sugere que metade dos professores estão confiantes de que é uma ferramenta adequada para promover a dinamicidade nas aulas.

Gráfico 17 - Qual frequência você utiliza o laboratório de informática com os estudantes?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os resultados mostraram que 50% dos participantes não frequentam o laboratório de informática, e 25% respondeu que frequenta raramente e outros 25% mencionam que frequentam uma vez por semana.

Como justificativa importante sobre essa questão, os participantes que

frequentam uma vez por semana o laboratório de informática, fornecem conhecimentos valiosos sobre as preferências em relação às ferramentas tecnológicas mencionadas, e podem servir como base para discussões mais aprofundadas sobre como aproveitar ao máximo essas ferramentas e promover uma maior interação em sala de aula (Silva, 2023).

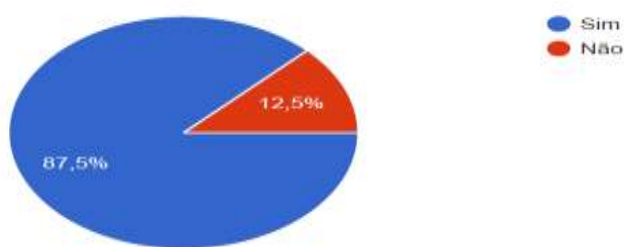
Tabela 4 - Se não utiliza o laboratório de informática e jogos, quais são os motivos?

1 - Não existe.
2 - Sim uso.
3 - Atuo na Educação Infantil, na área da Educação Especial, costumamos utilizar as tecnologias como estímulo musical e ao mesmo tempo a escola não dispõe de Tablets.
4 - O centro disponibiliza a sala para alunos com habilidades em robótica.
5 - Disponibilidade de horários.
6 -Minhas atividades procuram ser mais de movimento corporal.
7 - Eu utilizo.
8 - Trabalho com formação continuada.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

É importante notar que os resultados demonstram motivos diferentes para cada resposta dos participantes, apenas 2 responderam que utilizam, outros atuam mais na educação infantil e movimento corporal. Esses motivos mostram que é algo relacionado na atuação do participante, já outras respostas mostram que o motivo de não ir ao laboratório é por causa da escola.

Mendes (2021), relata que para uma análise mais completa, seria interessante investigar os motivos pelos quais alguns docentes não perceberam uma melhora ou garantia de acessibilidade ao uso do laboratório de informática, tentar compreender as razões por trás dessas respostas pode ajudar a identificar possíveis áreas de melhoria e ajustes necessários na gestão escolar.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os resultados indicam de forma bastante expressiva que 87,5% dos participantes entrevistados concordam em utilizar elementos de jogos em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Já 12,5% dos participantes, respondeu que não utiliza esses elementos.

Essa usabilidade fácil e clara, mesmo para aqueles que não têm tanta vivência com o mundo digital é muito importante em práticas pedagógicas. Esse resultado é extremamente positivo, pois indica que os jogos são intuitivos e amigáveis o suficiente para serem utilizados por todos os docentes, independentemente de sua experiência prévia com a tecnologia.

No contexto educacional, em que os professores muitas vezes têm múltiplas demandas e pouco tempo disponível, a simplicidade e a praticidade são fundamentais para que eles se sintam encorajados a utilizar novas ferramentas tecnológicas em sua prática pedagógica.

Gráfico 19 - A gamificação pode aprimorar o processo de ensino e aprendizagem para alunos com altas habilidades e superdotação?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os resultados apresentam que 100% dos participantes entrevistados concordaram unanimemente com a afirmação de que a gamificação pode

aprimorar o processo de ensino e aprendizagem para alunos com altas habilidades e superdotação.

No geral, os resultados indicam que a combinação da gamificação e das altas habilidades e superdotação é vista como uma forma promissora de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é fundamental continuar monitorando e avaliando o uso dessas ferramentas, além de coletar feedback dos docentes, para garantir que elas estejam atendendo às necessidades e expectativas do corpo docente e contribuindo efetivamente para uma educação de qualidade.

Além disso, o aplicativo Kahoot! e a gamificação podem fornecer suporte adicional para o planejamento de aulas, o monitoramento do progresso dos alunos e a avaliação do aprendizado (Mendes, 2021).

Tabela 5 - Normalmente os estudantes com indicativos de altas habilidades apresentam dificuldades no processo de aprendizagem? Você pode apontar os conteúdos em que percebe maior dificuldade?

1 - Falta de concentração.
2 – Português.
3 - Conteúdos que necessitam de interpretação, relação com a sociedade/culturais.
4 - Alguns alunos não gostam de utilizar a escrita.
5 - Dispersão de foco.
6 - Falta de motivação com o conteúdo escolar em geral.
7 - Trato cognitivo social, gerência do tempo e das inteligências do trato emocional, seja intra/ou interpessoal.
8 - Concentração.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Esses resultados são bastante encorajadores, pois indicam as dificuldades no processo de aprendizagem, 3 participantes responderam que essa dificuldade tem relação com a falta de concentração e foco na sala de aula. Outros participantes tratam a motivação como a principal dificuldade e um percentual abaixo dos participantes, menciona o conteúdo como a dificuldade para esses

estudantes.

Ao melhorar a acessibilidade às tecnologias, que pode contribuir para reduzir as barreiras enfrentadas pelos docentes nos conteúdos aprendidos em sala de aula. Isso pode envolver aspectos como oferecer suporte adequado para diferentes estudantes e garantir essa acessibilidade.

Os resultados indicam um impacto positivo na acessibilidade às tecnologias para a maioria dos docentes, o que é um fator promissor para o avanço da educação e o auxílio nessas dificuldades em sala de aula.

Tabela 6 - Em quais aspectos suas aulas poderiam ser melhoradas?

1 - Mecanismos de incentivos para o aluno.
2 - Diversidade de conteúdo.
3 - Planejamento com ações que abordem mais jogos de interação e agora a introdução da gamificação.
4 - Salas com recursos tecnológicos.
5 - Redução no número de alunos.
6 - Com a aplicação de mais tecnologias e conteúdos altamente desafiadores e motivantes para o aluno com altas habilidades. Esbarra bastante na falta de materiais nas escolas, mas há como contornar algumas coisas, tais como, a construção de jogos com materiais reciclados.
7 - Incorporando a ludicidade aos variados níveis de dificuldade ofertados
8 - Estratégias de jogos para estimular as habilidades.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Embora os resultados sejam distintos, é importante continuar avaliando as salas de aulas ao longo do tempo e sua melhoria para os docentes, à medida que novas funcionalidades são adicionadas e as necessidades dos alunos evoluem. O feedback contínuo dos docentes é valioso para identificar possíveis melhorias na interface e na experiência geral de práticas pedagógicas.

A resposta dos participantes indica uma preocupação para com o aprendizado, que necessita de uma melhoria o quanto antes, para, dessa forma, fornecer um ensino de qualidade, permitindo que todos os docentes, independente de seu nível de habilidades, possam aproveitar os benefícios dessa

prática educacional.

Para fazer de tudo isso uma realidade, é preciso de salas equipadas com recursos tecnológicos que são essenciais, permitindo que os alunos explorem novas formas de aprendizado.

Tabela 7 - Qual é o principal interesse dos estudantes hoje?

1 - Internet, tecnologias.
2 - Tecnologia.
3 - Acredito que vá além das atuais metodologias.
4 - Tecnologia da informação.
5 - Futilidades.
6 - Depende muito, mas eu tenho a percepção pessoal que o jovem está muito preocupado com o meio ambiente, o seu próprio futuro em si. Há também uma grande preocupação em temas sociais como a desigualdade de gênero.
7 - Temas da área da saúde + fitoterapia, PANCs e Medicinais, ecologia e ambientalismo.
8 - Fazer algo prazeroso e de entretenimento.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Segundoos resultados apresentados como resposta pelos participantes, quatro dos oito participantes indicam que o maior interesse dos estudantes é a utilização da tecnologia, bem como também acreditam que os estudantes têm interesse no meio ambiente.

A ligação entre os recursos tecnológicos e as metodologias ativas são aspetos importantes a realçar como interesse. As tecnologias digitais têm o potencial de transformar o ensino e contribuir para a construção do conhecimento, dos estudantes, principalmente, no cenário educacional atual.

Ao se envolver com recursos tecnológicos em um diálogo, os estudantes podem refletir sobre suas próprias crenças e interpretações e compará-las com aquelas apresentadas no material atribuído, ao mesmo tempo em que interagem com professores e colegas de forma síncrona e assíncrona.

Tabela 8 - Qual a contribuição do uso do Kahoot! para a gamificação no interesse, curiosidade, criatividade, engajamento e aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação?

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1 - É um leque curiosidade juntando com motivação para o aprendizado dos alunos.2 - Testar os níveis de ansiedade e desvendar gatilhos emocionais.3 - Com certeza é uma ferramenta inovadora que traz dinamismo para a abordagem dos conteúdos das aulas.4 - Excelente ferramenta.5 - A interatividade entre os alunos.6 - Importante e bastante viável.7 - Para ampliar as possibilidades do exercício da aprendizagem, interesse e com certeza a criatividade dos nossos alunos.8 - O uso do Kahoot me ajudou a perceber novas formas de ensino-aprendizagem com o uso de novas ferramentas tecnológicas no contexto escolar. |
|--|

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Conforme os resultados da pergunta em questão, o uso do Kahoot! na gamificação pode ter várias contribuições para alunos com altas habilidades/superdotação. Essa plataforma proporciona uma dinâmica que combina elementos de jogos e competição com o processo de aprendizagem, o que pode despertar um interesse nos alunos.

Os alunos interagem e realizam as atividades de acordo com o que o professor pretende para a aprendizagem dos mesmos, com o auxílio do Kahoot! na gamificação, necessários para vencer as dificuldades e os problemas que porventura se evidenciaram nos momentos anteriores, transformando a sequência em uma construção de conhecimento. É possível nesta fase aplicar diferentes métodos de materiais complementares de estudo

Além disso, o Kahoot! permite aos educadores criar questionários personalizados, adaptados aos interesses e ao nível de conhecimento dos alunos superdotados. Isso proporciona oportunidades para estimular a criatividade dos alunos, tanto na elaboração de perguntas desafiadoras quanto na busca por respostas criativas e inovadoras.

Tabela 9 - A “linguagem” utilizada pelo Kahoot! é simples ou complexa para o entendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação? Justifique a resposta?

- 1 - Simples e bem clara, fácil de interpretar e realizar a construção dos gamers.
- 2 - Simples. Caso a área de interesse esteja nas tecnologias.
- 3 - A linguagem é super-simples. Creio que o aluno com AH/SD provavelmente se sentirá desafiado e engajado durante as aulas em que se utiliza o Kahoot de forma estratégica.
- 4 - Simples, comandos de fácil compreensão.
- 5 - Para o aluno com altas habilidades e superdotação considero simples e de fácil compreensão.
- 6 - Bastante Simples.
- 7 - Simples, os recursos visuais também ajudam a dinamizar e aguçar a imaginação dos alunos.
- 8 - Eu percebi explorando ainda em fase inicial que o Kahoot apresenta uma linguagem simples, porém ainda não encontrei ferramentas para a acessibilidade a todos os alunos público-alvo da educação especial uma vez que os professores da educação especial não recebem somente alunos com altas habilidades.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

As respostas dos participantes, demonstram que a linguagem utilizada pelo Kahoot! é simples e acessível, o que pode ser apropriado para o entendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação. Os resultados apresentam que 100% das respostas indicam que a linguagem do Kahoot! é simples e que pode facilitar a interpretação e a participação dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Essa linguagem simples pode permitir que esses alunos se concentrem mais no conteúdo do jogo e em como aplicar suas habilidades cognitivas, em vez de se preocuparem em decifrar instruções complicadas.

Determinadas respostas sugerem que, embora a linguagem seja simples, os alunos com altas habilidades/superdotação ainda podem se sentir desafiados e

engajados durante as atividades com o Kahoot!. Isso sugere que a simplicidade da linguagem não diminui necessariamente a capacidade do Kahoot! de estimular esses alunos e envolvê-los em atividades de aprendizado.

Tabela 10 - A partir dessa constatação, possui a intenção de utilizar mecânicas e elementos de gamificação com seus alunos com base no Kahoot?

- | |
|--|
| <p>1 - Sim, de imediato irei trabalhar com os alunos e repassar para os demais colegas (Professores) essa ferramenta.</p> <p>2 - Sim... Pode ser uma ferramenta motivacional para avaliar conhecimentos abordados.</p> <p>3 - Com certeza! Eu sempre procurei usar elementos gamers nas aulas, principalmente para os alunos com pouco acesso a estas ferramentas.</p> <p>4 - Sim, produzir aulas mais interativas.</p> <p>5 - Sim, não há perda de tempo com atividade aleatória.</p> <p>6 - Sim, pretendo.</p> <p>7 - Com certeza, principalmente no componente de linguagem e diversidade cultural. Tomando por base conteúdos envolvendo a importância de conhecer diferentes verbetes de acordo com a região e/ou país.</p> <p>8 - Sim pretendo. Estarei fazendo um diagnóstico das temáticas de interesse dos alunos para posteriormente propor atividades desafiadoras com o uso da ferramenta.</p> |
|--|

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

O primeiro passo para o início da sequência didática é o momento em que o professor apresenta aos alunos, de forma detalhada, como serão abordados os temas dentro do que foi planejado, com base nas respostas fornecidas, os participantes têm um grande interesse em utilizar o Kahoot! como uma ferramenta de gamificação com os alunos.

Os participantes conhecem o potencial do Kahoot! para motivação dos alunos, avaliar seus conhecimentos de forma divertida e interativa, e criar aulas mais dinâmicas e envolventes. Com a intenção de explorar temáticas de interesse dos alunos e proporcionar atividades desafiadoras e personalizadas. Os resultados costumam ser bastante satisfatórios, trazendo para as aulas maior comprometimento, participação e leveza. Uma constatação evidente é de que, na

educação, a exigência está voltada para profissionais que consigam ampliar o seu conhecimento técnico por intermédio de um desenvolvimento progressivo em todos os segmentos tecnológicos.

Tabela 11 - Aponte possíveis dificuldades/desafios para o uso do Kahoot! como estratégia de gamificação para alunos com altas habilidades/superdotação?

- 1 - Não vejo muita dificuldade na utilidade.
- 2 - Sinal estável de conexão com o satélite.
- 3 - A deficiência na formação dos professores, os recursos tecnológicos viabilizados por meio de investimentos públicos e a falta de banda larga no estado.
- 4 – Internet.
- 5 - A única dificuldade seria a econômica por parte dos alunos, eles teriam que ter um bom celular e internet, agora quanto a gamificação, não teriam problemas.
- 6 - A dificuldade é que a versão gratuita possui recursos limitados.
- 7 - Um dos principais entraves, obviamente é a internet, mas depois que focamos no objetivo do jogo e tudo ficar "redondinho" a riqueza lexical são inúmeras.
- 8 - Acredito que a versão gratuita poderá com o tempo limitar o interesse dos alunos com altas habilidades, pois os mesmos perdem o interesse rapidamente quando conseguem explorar todas as possibilidades apresentadas pelo Kahoot. Espero que possam reelaborar novos desafios que o dinamizam com mais profundidade.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Os resultados demonstram que ao utilizar o Kahoot! como estratégia de gamificação para alunos com altas habilidades/superdotação, podem surgir algumas dificuldades e desafios. Com base nas respostas, um dos principais desafios está relacionado à conectividade e tecnologia, pois a dependência da internet e a disponibilidade de dispositivos podem ser obstáculos, principalmente em áreas com infraestrutura limitada. Além disso, a formação dos professores pode ser uma dificuldade, já que nem todos estão familiarizados com a tecnologia

e a gamificação.

Mais um desafio é a limitação dos recursos na versão gratuita do Kahoot!, o que pode restringir as opções de personalização e complexidade das atividades. Isso pode afetar o interesse dos alunos com altas habilidades, que podem rapidamente explorar todas as possibilidades disponíveis. Além disso, garantir que os questionários sejam desafiadores o suficiente para estimular o pensamento crítico e a criatividade dos alunos também pode ser uma dificuldade.

Neste sentido, foi colocado em prática uma proposta onde cada participante da pesquisa teve uma função em relação às ferramentas e recursos tecnológicos apresentados aqui neste questionário.

Tabela 12 - Sua formação inicial e/ou continuada o (a) habilitou para saber como utilizar o Kahoot como estratégia de gamificação junto a alunos com altas habilidades/superdotação no processo de ensino e aprendizagem?

1 – Sim.
2 - Não, conheci essa ferramenta no curso.
3 – Sim.
4 - Como o app é bastante intuitivo, eu já tinha ouvido falar, mas ainda não havia feito formação nenhuma.
5 – Sim.
6 - Não em sua totalidade, devido ao tempo exíguo, mas o caminho das pedras nos foi mostrado com bastante dinamismo pela formadora Jucirene.
7 – Sim.
8 - Sim.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Com base nos resultados apresentados, observa-se que 80% dos participantes já tiveram contato e algum conhecimento sobre o Kahoot! antes de receberem sua formação, sobre como utilizá-lo como estratégia de gamificação para alunos com altas habilidades/superdotação. Alguns participantes mencionaram que já tinham ouvido falar da ferramenta, enquanto outros a consideraram intuitiva e fácil de usar, mesmo sem formação.

Os participantes que receberam uma formação, relataram ter sido

habilitados para utilizar o Kahoot! de forma eficaz com alunos superdotados. Uma plataforma interativa, dinâmica e colaborativa no ensino.

Tabela 13 - O uso do aplicativo durante a atividade contribuiu para a sua aprendizagem?

- | |
|---|
| <p>1 - Sim.</p> <p>2 - Sim, muito aprendido!</p> <p>3 - Sim, com certeza.</p> <p>4 - Sim.</p> <p>5 - Sim, nos permitiu sair do "quadro" e dinamizar as aulas e atrair a atenção dos alunos.</p> <p>6 – Sim, canalizar o uso dos aparelhos que atrapalham muitas vezes a concentração nas aulas para algo útil e que faz parte do conteúdo gramatical.</p> <p>7 - Contribuiu extremamente para que eu mesma enquanto docente perdesse a insegurança de interagir em grupos a partir das possibilidades da Gamificação.</p> <p>8 – Sim.</p> |
|---|

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

As respostas fornecidas pelos participantes, deixam claro que o uso do aplicativo durante a atividade contribuiu positivamente para a aprendizagem dos alunos, os participantes expressaram que o uso do aplicativo não apenas facilitou a assimilação do conteúdo, mas também tornou o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente.

No geral, os resultados indicam que a combinação do aplicativo para docentes é vista como uma forma promissora de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é fundamental continuar monitorando e avaliando o uso dessas ferramentas, além de coletar feedback dos docentes, para garantir que elas estejam atendendo às necessidades e expectativas do corpo docente e contribuindo efetivamente para uma educação de qualidade.

Ao considerar a implementação da formação docente para o uso do kahoot! como estratégia de gamificação aos alunos com altas habilidades e superdotação, é crucial contemplar como a tecnologia impacta as práticas pedagógicas. Neste questionário, percebe-se diversos estudos que exploram o

tema, havendo apenas um documento voltado especificamente para a Educação Básica. Isso indica que é necessária uma investigação mais aprofundada no âmbito da educação, principalmente no que diz respeito aos primeiros anos de escolaridade. É importante reconhecer a relevância deste estudo, pois reforça a necessidade de pesquisas nesta área.

Portanto foi possível investigar e propor estratégias de formação docente para o efetivo uso do Kahoot! como ferramenta de gamificação, a fim de atender às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades e superdotação (AH/SD), por meio de respostas desse questionário, que obteve 33 perguntas abertas de oito (8) professores, que responderam quais estratégias e desafios utilizados dentro da sala de aula.

Essas estratégias, conforme demonstrado em nosso estudo, se manifestam como uma prática dinâmica que se materializa por meio da fusão de diversos campos que se cruzam e se fundem para criar um conhecimento inovador. Para facilitar essa prática, devemos nos concentrar em todo o currículo escolar e celebrar a distinção do conhecimento. Os ambientes escolares devem ser configurados para acomodar essa prática e alavancar recursos tecnológicos que a potencializam. Esse objetivo exige a integração da tecnologia com a pedagogia dos professores e o currículo que eles ensinam.

Ao incorporar recursos tecnológicos aos métodos tradicionais de ensino, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e fluido para seus alunos. Essas ferramentas tecnológicas promovem a formação de redes de conhecimento, que permitem conexões e integração entre diversas áreas temáticas. Quando utilizada adequadamente, essa abordagem interdisciplinar resulta em experiências de aprendizado significativas, novos insights e interpretações e ambientes de sala de aula cooperativos e colaborativos. O uso da tecnologia na educação promove o desenvolvimento de um conjunto diversificado de habilidades em várias disciplinas, enriquecendo assim o conhecimento e a compreensão dos alunos.

Espera-se que os profissionais da educação, em especial do Atendimento Educacional Especializado, reflitam sobre a importância da tecnologia e busquem ativamente incorporá-la em suas práticas pedagógicas inclusivas. Na escola, a tecnologia é uma ferramenta poderosa para potencializar ações e cenários

interdisciplinares. Assim, o objetivo desta pesquisa foi enfatizar esse potencial e suscitar novas discussões sobre como ele pode enriquecer o trabalho pedagógico. Ao mostrar os benefícios complementares de vários recursos tecnológicos, fica evidente que eles são um importante aliado para práticas pedagógicas eficazes. Como tal, esta dissertação se esforça para destacar o impacto positivo que a tecnologia pode ter na esfera educacional.

A metodologia adotada neste trabalho seguiu o método descritivo e exploratório. Essa escolha se alinha à natureza da pesquisa, que busca aprofundar a compreensão teórica relacionada à formação docente para o uso do *Kahoot!* em alunos com altas habilidades e superdotação.

Além disso, se utilizou uma cartilha educacional que resultou em diversas melhorias no ambiente educacional. A cartilha serviu como um recurso valioso para professores e educadores, oferecendo orientações claras e práticas sobre como integrar elementos de gamificação nas aulas, causando maior entretenimento entre os alunos e tornando o processo de aprendizagem mais acessível.

Durante a implementação da cartilha, os resultados mostraram um aumento significativo na participação dos alunos, especialmente daqueles que anteriormente apresentavam dificuldades de envolvimento em atividades tradicionais. A abordagem facilitou a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, proporcionando uma experiência que beneficiou tanto alunos com necessidades especiais quanto aqueles sem necessidades educacionais específicas.

Também teve o estudo do questionário, que foi realizado através do Google Formulários de forma presencial, ao iniciar a pesquisa o docente poderia fazer uma opção por aceitar participar do estudo ou não, entre os oito (08) docentes participantes que acessaram a pesquisa, todos os oito (8) aceitaram participar do estudo, seguindo para o preenchimento do questionário e fazer parte do estudo.

6 CONCLUSÃO

Este estudo sobre a formação docente para o uso do *Kahoot!* como

estratégia de gamificação para altas habilidades/Superdotação, proporcionou insights valiosos para a compreensão e aprimoramento da educação inclusiva. Ao finalizar este trabalho, destacam-se os principais achados, convergências e divergências observadas ao longo da pesquisa.

A utilização da tecnologia no contexto escolar e a sua relação com a aprendizagem, bem como a ligação entre os recursos tecnológicos e as metodologias ativas são aspectos importantes a realçar. As tecnologias digitais têm o potencial de transformar o ensino e contribuir para a construção do conhecimento, principalmente na sala de aula. Ao se envolver com recursos tecnológicos em um diálogo, os alunos podem refletir sobre suas próprias crenças e interpretações e compará-las com aquelas apresentadas no material atribuído, ao mesmo tempo em que interagem com professores e colegas de forma síncrona e assíncrona.

Ao considerar a implementação dessa proposta de ensino, é importante contemplar como a tecnologia impacta as práticas pedagógicas. Neste trabalho, percebe-se que diversos estudos que exploram o tema, havendo apenas um documento voltado especificamente para a Educação Básica. É importante reconhecer a relevância deste estudo, pois reforça a necessidade de pesquisas nesta área.

Confirmou-se a notável diversidade de habilidades e competências entre os alunos superdotados, ressaltando a complexidade intrínseca na abordagem pedagógica desse grupo. Evidenciou-se a importância de estratégias pedagógicas flexíveis e personalizadas para atender às necessidades específicas desses alunos, reconhecendo momentos distintos nos quais abordagens variadas podem ser empregadas.

Tanto autores nacionais quanto internacionais convergem na ideia de que a heterogeneidade desse grupo demanda estratégias pedagógicas personalizadas. A literatura enfatiza a importância da formação docente sólida e contextualizada, destacando a necessidade de um professor mais ativo na construção de seu arcabouço teórico.

Divergências foram identificadas em relação à atuação do professor itinerante, com algumas abordagens questionando sua efetividade, enquanto outras defendem sua especialização e supervisão periódica. A introdução do

enriquecimento intracurricular apresentou divergências quanto à sua aplicabilidade e eficácia, sugerindo a necessidade de avaliação mais aprofundada.

A presente pesquisa, apesar de suas contribuições, encontrou algumas limitações que necessitam ser reconhecidas para uma interpretação adequada de seus resultados. Uma das principais restrições reside na amostra utilizada, a qual pode não abranger totalmente a diversidade de contextos educacionais e características dos alunos identificados com altas habilidades ou superdotação. Ademais, ao centrar-se nas diretrizes nacionais brasileiras, a generalização dos resultados para outros contextos culturais e educacionais pode ser comprometida, destacando a necessidade de investigações mais abrangentes.

Outra limitação notável está relacionada ao método de coleta de dados, que se baseou, em grande parte, em relatos e opiniões de profissionais da educação. Tal abordagem, embora forneça insights valiosos, introduz um viés de resposta, pois as percepções individuais podem variar, influenciando as conclusões do estudo. Além disso, o tempo restrito para conduzir a pesquisa pode ter limitado a profundidade da análise, impedindo uma investigação mais detalhada de certos aspectos relativos às estratégias pedagógicas e à formação de professores.

É relevante ressaltar que a pesquisa teve um enfoque predominantemente na educação básica, o que pode limitar a aplicabilidade de suas conclusões em níveis educacionais superiores, como o ensino médio e o ensino superior. A dependência de fontes bibliográficas específicas também pode ter introduzido limitações, uma vez que novas perspectivas ou abordagens emergentes podem não ter sido totalmente consideradas. Adicionalmente, a avaliação do impacto das estratégias de formação docente mostrou-se complexa, envolvendo variáveis multifacetadas, e as conclusões podem ser limitadas devido a desafios na mensuração e à natureza dinâmica do ambiente educacional.

Essas limitações fornecem insights valiosos sobre as áreas que requerem consideração adicional em pesquisas futuras, destacando a importância de abordar esses desafios para o avanço contínuo do conhecimento na educação de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Este estudo destaca a complexidade e a importância de uma abordagem

holística na educação de alunos com altas habilidades/superdotação. Emerge a necessidade premente de estratégias flexíveis, formação docente aprimorada e a consideração das diversas nuances desse grupo emergem como conclusões fundamentais para promover uma educação inclusiva e eficaz.

As considerações finais deste estudo não se restringem a um mero resumo das descobertas, mas abrem caminho para novos horizontes de pesquisa. Apontam para a necessidade contínua de aperfeiçoamento das práticas educativas e da formação de professores. Essa busca incessante por melhores metodologias e compreensão mais profunda visa garantir que cada aluno com altas habilidades/superdotação seja devidamente atendido, desafiado e estimulado em seu desenvolvimento.

A cartilha educacional apresentou que o uso da gamificação contribuiu para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação e resolução de problemas, à medida que os alunos trabalhavam juntos para alcançar os objetivos propostos nas atividades. A cartilha também auxiliou os educadores na personalização de atividades, permitindo que adaptassem as perguntas de acordo com as necessidades específicas de cada turma, promovendo assim uma prática inclusiva.

Além disso, é fundamental que os educadores estejam não apenas preparados, mas continuamente aprimorados para compreender e atender às demandas específicas desses alunos. Uma formação docente que incorpore conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação, estratégias diferenciadas de ensino e maneiras de lidar com as particularidades desse grupo é essencial para uma educação inclusiva e eficaz.

Assim, ao reconhecer a complexidade e singularidade desse grupo excepcional, é possível caminhar rumo a uma educação mais inclusiva, que não apenas reconheça, mas celebre as diferenças individuais, capacitando cada aluno a atingir seu potencial por meio de estratégias educacionais.

4.8 PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional resultante deste estudo, elaboramos uma formação docente que é oriunda da pesquisa intitulada: “Formação docente para o uso do kahoot!, como estratégia de gamificação para altas habilidades e superdotação”, cuja realização visou atender aos pré-requisitos do “Programa do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva ”PROFEI”.

Para enfrentar os desafios na formação docente para o uso do Kahoot! como estratégia de gamificação para altas habilidades e superdotação (AH/SD), a proposta de solução se orienta por uma abordagem integral. Essa abordagem vai além do ensino técnico da ferramenta, incorporando estratégias pedagógicas específicas para atender às demandas particulares desses alunos.

A formação docente foi estruturada em módulos, abrangendo desde conceitos básicos do Kahoot! até sua aplicação avançada em ambientes educacionais inclusivos. Essa abordagem contempla discussões sobre a adaptação da ferramenta para desafios cognitivos específicos de alunos com AH/SD, capacitando os professores para personalizarem a experiência de aprendizado.

PRODUTO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO DOCENTE GAMIFICAÇÃO A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA KAHOOT! COMO PRÁTICA INCLUSIVA INOVADORA

K!

OFICINA:
GAMIFICAÇÃO A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA KAHOOT! COMO PRÁTICA INCLUSIVA INOVADORA

Dia: 21 a 24 de nov. 2023
 Local: CAAHS/AP
 Av. Profa. Cora de Carvalho, 2657
 Central, Macapá - AP
 (2º Andar Porto Belo shop)
 Hora: 8:00 às 12:00
 jucireneabreu@gmail.com

MINISTRANTE
JUCIRENE ABREU DOS SANTOS
 Mestranda em Educação Inclusiva
 PROTEGE/PAEP

Orientadora:
 Prof.ª. Dr.ª. Elaine de Nazaré M. Ferreira
 Coorientadora:
 Prof.ª. Dr.ª. Janielle da Silva Melo.

TÍTULO DO PRODUTO EDUCACIONAL: GAMIFICAÇÃO, A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA KAHOOT! COMO PRÁTICA INCLUSIVA INOVADORA.

PESQUISADORA: Jucirene Abreu dos Santos.

LOCAL DA FORMAÇÃO: CENTRO DE ATIVIDADES EM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO(CAAH/S).

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DO KAHOOT! COMO ESTRATÉGIA DE GAMIFICAÇÃO PARA AS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO.

PROBLEMA A PESQUISA: As estratégias de gamificação oferecidas pela plataforma *Kahoot!*, são capazes de contribuir com a inclusão de indivíduos com AH/SD no ambiente escolar, de modo a aprimorar o processo de ensino aprendizagem? Os professores de alunos com AH/SD estão preparados para o uso da gamificação?

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Propor estratégias de formação docente para o efetivo uso do Kahoot! como ferramenta de gamificação, para atender às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades e superdotação (AH/SD).

EIXO IV: NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

COMPETÊNCIA 5 BNCC: Cultura Digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

META 21 PEE: Instituir Política Estadual de Tecnologias Educacionais e de Educação à Distância, até o 2o ano de vigência deste PEE, que visem potencializar as TIC, de forma a democratizar o acesso às informações de cunho educacional, considerando as especificidades regionais que dificultam o acesso ao ensino presencial.

Meta 21: Instituir Política Estadual de Tecnologias Educacionais e de Educação à Distância, até o 2º ano de vigência deste PEE, que visem potencializar as TIC, de forma a democratizar o acesso às informações de cunho educacional, considerando as especificidades regionais que dificultam o acesso ao ensino presencial.

ESTRATÉGIA 21.5 PEE: Estabelecer parcerias técnicas, com instituições públicas, e privadas sem fins lucrativos, que tenham interesse na disseminação e uso pedagógico de tecnologias educacionais.

Estratégia: 21.7: Definir políticas públicas de formação inicial e continuada, em EaD, para os profissionais da educação, visando o uso adequado das TIC nos processos pedagógicos e na gestão educacional.

Habilidades BNCC:

Conhecer a plataforma Kahoot e suas ferramentas a fim de utilizá-la como uma metodologia de ensino inovadora.

Construir atividades, em forma de Quiz, envolvendo conteúdos variados.

Criar e construir atividades educacionais com jogos educativos.

Diferenciar gamificação do uso de Jogos na Aprendizagem.

Criar e compartilhar conteúdos, jogos, Quiz, teste de conhecimento.

Desenvolver jogos educativos com a ferramenta Kahoot, estimulando a criatividade.

Encontro 1:
20.11.2023

Criação do grupo no Whatsapp e compartilhamento de material digital.

Ementa:

Criação lista de transmissão e compartilhamento de material digital para leitura, e compreensão do tema, será enviado via Whatsapp.

Objetivo Geral:

Criar lista de transmissão e compartilhar material digital para leitura, e compreensão do tema abordado, via Whatsapp.

Objetivo Específico:

Enviar através do Whatsapp material digital do curso.

Conteúdo Programático do curso:

História do Jogo e sua Evolução
Gamificação: Conceitos e Aplicações na Educação
Kahoot!: Funcionalidades e Potencial Educativo
Estratégias Gamificadas com o Kahoot! para Alunos com AHS/D.
Vídeos sobre jogos e gamificação.

Metodologia da aula

Envio através do Whatsapp de material digital.

	Avaliação: A avaliação será baseada na leitura do material digital para discussão em sala de aula.
Encontro 2: 21.11.2023 A Relevância da Gamificação na Educação	Ementa: A formação abordará a aplicação da gamificação na educação, com ênfase na utilização do Kahoot! para atender às necessidades de alunos com altas habilidades e superdotação. Serão explorados conceitos sobre a história dos jogos, a essência da gamificação, as funcionalidades do Kahoot! e estratégias para criar atividades gamificadas eficazes. Objetivo Geral: Apresentar a relevância da gamificação na formação docente para atender alunos com altas habilidades, destacando seu potencial no uso do Kahoot!. Objetivos Específicos: Entender a história e a evolução dos jogos. Definir gamificação e seus benefícios educacionais. Compreender a aplicabilidade do Kahoot! no contexto educacional. Conteúdo Programático: · História do jogo e sua relevância na aprendizagem. · Exploração do conceito de gamificação na educação. · Apresentação e demonstração das funcionalidades básicas do Kahoot!. Metodologias de Aula: Aula expositiva, discussões em grupo e demonstrações práticas com uso do Kahoot!. Avaliação: Participação em discussões e atividades práticas.
Encontro 3: 22.11.2023 Explorando Kahoot! e Estratégias Gamificadas	Ementa: Funcionalidades avançadas do Kahoot! para atender alunos com altas habilidades. Estratégias gamificadas específicas para aprimorar o ensino. Objetivo Geral: Capacitar os docentes a utilizar recursos avançados do Kahoot! e desenvolver estratégias gamificadas adaptadas. Objetivos Específicos: Explorar recursos avançados do Kahoot! para criar atividades desafiadoras; Desenvolver estratégias gamificadas personalizadas para alunos com altas habilidades. Conteúdo Programático: Funcionalidades avançadas do Kahoot! para adaptar atividades. Estratégias para criar desafios estimulantes e inclusivos. Metodologias de Aula: Demonstrações práticas, estudos de caso e atividades em grupo.

	Avaliação: Participação nas atividades práticas e desenvolvimento de ideias para estratégias gamificadas.
Encontro 4: 23.11.2023 Prática e Criação de Atividades Gamificadas	Ementa: Implementação prática de atividades gamificadas com o Kahoot!. Objetivo Geral: Promover a aplicação prática das estratégias aprendidas para criar atividades gamificadas. Objetivos Específicos: Criar e implementar atividades gamificadas utilizando o Kahoot!. Refletir sobre a adaptação dessas atividades para alunos com altas habilidades. Conteúdo Programático: Desenvolvimento de atividades gamificadas específicas. Prática guiada na criação de desafios gamificados. Metodologias de Aula: Oficinas práticas e orientações individuais. Avaliação: Apresentação e discussão das atividades criadas.
Encontro 5: 24.11.2023 Apresentação e Discussão das Atividades Gamificadas	Ementa: Apresentação e análise das atividades gamificadas desenvolvidas pelos participantes. Objetivo Geral: Promover a troca de experiências e avaliação das atividades criadas. Objetivos Específicos: Apresentar as atividades gamificadas criadas. Compartilhar ideias e feedback entre os participantes. Conteúdo Programático: Apresentação e discussão das atividades gamificadas. Feedback e sugestões de melhoria. Metodologias de Aula: Apresentações dos participantes e debates em grupo. Avaliação: Avaliação das apresentações e participação nas discussões.
Esta formação visou capacitar os docentes à integrar efetivamente o Kahoot! com estratégias gamificadas adaptadas às necessidades de alunos com altas habilidades e superdotação, enriquecendo sua prática educacional de forma inclusiva e inovadora.	

Figura 3: Produto Educacional: formação docente. Fonte: Elaborada pela autora. (2024)

Cartilha Educacional

A cartilha educacional elaborada e aqui apresentada é resultado da pesquisa realizada e proposta como produto educacional intitulada: “Gamificação: a utilização da ferramenta kahoot!, como prática inclusiva inovadora”, ou seja, é uma contribuição técnica da autora, cuja realização visou atender aos pré-requisitos do “Programa do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva ”PROFEI”, e compartilhar boas práticas e estratégias adaptadas para alunos com altas habilidades e superdotação.



Figura 4: Cartilha Educacional. Fonte: Elaborado pela autora. (2024.)

Link da Cartilha:

https://drive.google.com/file/d/1xH16bJcw68LRyq3zyK39BsDWxYr_DPqo/view?usp=sharing

É possível acessar a cartilha usando o QR CODE abaixo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano.; FLEITH, Denise De Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALVES, Manoela Ramos de Souza Gomes. **Sementes da inclusão: percepção dos profissionais da educação sobre o papel da mediação escolar na inclusão de alunos com deficiência no município de Saquarema**. 2023. Tese de Doutorado, Fundação Getúlio Vargas – FGV Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/8a743e2b-9200-4f0a-89d8-e0060fd6899f/content>. Acesso em: 10 dez 2024.

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, 2013, p. 122-146.

ALVES, Teresa Cristina Leança Soares. Formação e atuação de professores de surdos no Ensino Fundamental I em escolas municipais de Sorocaba. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18930>. Acesso em: 10 dez 2024.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus Editora, 1999.

ARAGÃO, Manoel Soares. Formação docente para as Altas Habilidades e Superdotação: Uma revisão sistemática. **RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação**, v. 7, n. 1, p. e202311-e202311, 2023.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Diamiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: Implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, v. 39, p. e39080, 2023.

BALDISSERA, Juliane. **Políticas de inclusão escolar na educação básica: metodologias e possibilidades pedagógicas inclusivas**. 2022. (Monografia, Licenciatura em Pedagogia EaD, UFRGS). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/256640>. Acesso em: 10 dez 2024.

BARRETO, M. A. S. C. **A formação do professor na perspectiva inclusiva: diálogos entre a educação especial e a educação do campo**. IN: BARRETO, Masc, 2010, p. 81-94.

BARRETO, Raquel Goulart. Novas tecnologias na educação presencial e a distância II. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003, p. 109-118.

BARTZ, Adriane de Lima Vilas Boas et al. **Identificação, encaminhamento e atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades/superdotação: desafios da educação brasileira**. 2022. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6255>. Acesso em: 10 dez 2024.

BAUER, Fatima Maria da Silva. **Educação inclusiva: metodologias e práticas pedagógicas educacionais**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/8450> . Acesso em: 10 dez 2024.

BORGES, Ana Maria Honorato et al. **A inclusão no contexto escolar: a escolarização da pessoa com deficiência com foco no estado de goiás**. 2022. Dissertação de Mestrado, FACMais. Disponível em: <http://65.108.49.104/handle/123456789/522>. Acesso em: 10 dez 2024.

BRASIL, Constituição. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, v. 146, n. 163, 2009, p. 3-9.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96** Brasília: MEC, 1996

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Documento Orientador**. Execução da Ação. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Programa de formação continuada de professores na educação especial**. 2007. Edital nº. 02 de 26 de abril de 2007.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Mediotec. **Há uma data limite em que o MEC espera que a maior parte dos alunos com necessidades especiais esteja incluída em escolas comuns?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/110-ha-uma-data-limite-em-que-o-mec-espera-que-a-maior-parte-dos-alunos-com-necessidades-especiais-esteja-incluida-em-escolas-comuns>. Acesso em 20 de ago de 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEESP, 1995. .

BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. **Um olhar das políticas públicas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência visual.** 2023. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <https://www.tede.ufam.edu.br/handle/tede/9941>. Acesso em: 10 dez 2024.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias.** DVS editora, 2015.

CARLETTO, Ana Cláudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: um conceito para todos.** São Paulo: Instituto Mara Gabrilli, 2008.

CASTRO, Selma Barros Daltro de; AMORIM, Ivonete Barreto de; SOARES, Marcia Torres Neri. **Gestão Escolar em Contextos Locais.** Editora Kelps, 2021.

CAST, U. D. L. Book Builder. **Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation,** 2013.

CAVALCANTI, Thales et al. **Gamificação na Educação de Alunos em Risco de Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Leitura.** 2023. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal).

CONTO, Júlia Carolina Vizzotto de. **Dificuldades de aprendizagem?: as concepções de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas municipais de Erechim/RS.** 2023. Dissertação de Mestrado. Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/egressos>. Acesso em: 10 dez 2024.

CORNELL, Joseph. **Vivências com a natureza 2: novas atividades para pais e educadores.** Editora Aquariana, 2021.

COSTA, Cristiane Aparecida et al. **A educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores**. 2023, DOSSIÊ - 20 ANOS DA LEI 10.639: CONVERSAS CURRICULARES ENTRE SABERES, PRÁTICAS E POLÍTICAS ANTIRRACISTAS v. 9 n. 2 (2023): 20 anos da Lei 10.639. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/72760>. Acesso em: 10 dez 2024.

COSTAS, Giselda dos Santos; OLIVEIRA, Selma Maria de Brito Cardoso. Kahoot: a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua estrangeira, num contexto inclusivo. *In*: APRENDIZAGEM ABERTA E INVERTIDA, 2017, Recife. **Aprendizagem Aberta e Invertida**. Recife: Universidade Federal do Pernambuco, 2017. p. 1-14.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Penso Editora, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 20 de fev de 2024.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300 p.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice ML Soriano de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Artmed Editora, 2009.

FRANÇA, Nêuda Batista Mendes et al. **Superdotação: constituição histórica do conceito no discurso educacional brasileiro**. 2023. Tese de Doutorado. PUC Goiás. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4931>. Acesso em: 10 dez 2024.

FREITAS, Cinara Aline de et al. **O processo de construção da identidade docente no contexto da educação inclusiva**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em: <https://bdtd.uftrm.edu.br/handle/123456789/1443>. Acesso em: 10 dez 2024.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 162, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, S. G. P. B. Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação / Ana Cláudia Oliveira: FACOS-UFSM, 2018.

GARDNER, Howard. **Inteligência um conceito reformulado**. Editora Objetiva, 1999.

GARDNER, Howard; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Editora : Penso; 1ª edição (1 janeiro 1995)

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 01, p. 167-178, 2009.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, P. K. A. Do Desenho Universal ao Desenho Universal para Aprendizagem. In: **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem. fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva**. Pedro & João Editores, 2022.

GRINER, Almog. **Educação transvalorizada e as iniciativas que brotam em meio às formas dominantes de organização**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174582>. Acesso em: 10 dez 2024.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HEERDT, Mauri Luiz; LEONEL, Vilson. **Metodologia científica e da pesquisa. Palhoça**: UnisulVirtual. 5. ed. rev. e atual, 2007.

JÚNIOR, João Fernando Costa et al. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 324-341, 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

LADEIRA, Mariana Rosa Alves. **Cotas no Ensino Superior: um estudo sobre a trajetória de identidade e reconhecimento do estudante cotista e seu ingresso na Universidade Pública**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/dc5908cf-ee2d-485f-91b3-7c15b56e5db7>. Acesso em: 10 dez 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de A. **Fundamentos do Método Científico**. Editora : Atlas. 2003.

LETWIN, Edith. **Tecnologia educacional: Política, histórias e propostas**. Buenos Aires: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, n. 32, p. 168-178, 2008.

LIMA, Priscila Coelho. **Imaginação pedagógica e educação inclusiva: possibilidades para a formação de professores de matemática**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/eee615a1-ff91-41fa-8b5c-66796d6ec284>. Acesso em: 10 dez 2024.

LIMA, Tatiana Araújo et al. O Kahoot como uma plataforma acessível no aprendizado das pessoas com impedimento auditivo. In: **Anais do I Workshop de Pensamento Computacional e Inclusão**. SBC, 2022. p. 12-22.

LUZ, Adriana Augusta Benigno dos Santos; GÓES, Anderson Roges Teixeira. A expressão gráfica como tecnologia educacional na formação acadêmica docente. **TERÇARIO, et al. Da internet para a sala de aula: tecnologia e comunicação no Brasil**. Jundiaí: Paco editorial, p. 41-50, 2016.

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1283-1302, 2018.

MACEDO, Shirley da Silva; SANTOS, Maria Gabriela Pereira dos; CARMO, Raquel Alves Martins do. Uma análise sobre recursos didáticos como alternativas de ensino de Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva. **Educação Matemática Debate**, v. 7, n. 13, p. 1-18, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Editora Vozes Limitada, 2010.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Tecnologias de baixo custo e o ensino de alunos com deficiência intelectual. **Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro-CAP-UERJ, 2014.

MELLO, Elane Bueno Fernandes Lobo de et al. **Gestor escolar contemporâneo: novos desafios, novas funções**. 2021. Dissertação de Mestrado. FACMais. Disponível em: <http://65.108.49.104/handle/123456789/546>. Acesso em: 10 dez 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2023.

MENDONÇA, Ivonete Sampaio. **Os docentes do ensino fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: Theory and practice**. (No Title), 2014.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, v. 15, p. 1-7, 2004.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. 2003. **Porto Alegre: Artmed**, 2003.

MONDLANA, Celina Francisco. **Inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares: uma análise a partir das práticas pedagógicas dos professores das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do distrito de Manjacaze**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade Eduardo Mondlane.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel Pizarro. **Desenho universal para a aprendizagem**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes.; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 1, p. 41-52, 2007.

PEREIRA, Cláudia de Matos. **Educação inclusiva: a realidade verificada em uma escola de educação inclusiva de São Bernardo do Campo**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em: <https://metodista.br/stricto-sensu/educacao/publicacoes/teses-e-dissertacoes/dissertacoes>. Acesso em: 10 dez 2024.

PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**, p. 163-176, 2007.

PONTE, Nízia Maria. **Reflexões e resistências docentes: enfrentamentos pedagógicos e políticos**. 2022. Tese de Doutorado. Unirio. Disponível em: <https://www.unirio.br/ppgedu.jpg/teses/1f4c2repositorio-de-teses/1f4c22022/tese-ppgedu-nizia-maria-ponte/view>. Acesso em: 10 dez 2024.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley da Flor. Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. **Revista Polyphonia**, v. 25, n. 2, p. 35-50, 2014.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley da Flor. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017.

QUEIROZ, Paulo Pires de. Forma e funcionalidade da informática na educação numa perspectiva inclusiva. **Impacto: Pesquisa em Ensino de Ciências**, n. 1, p. 66132, 2022.

QUINTILHANO, Silvana Rodrigues. **Metodologias ativas no ensino superior: práticas pedagógicas**. Paco e Littera, 2020.

RODRIGUES, Antonia Zeneide; COSTA, João Bosco Araújo da. As tecnologias de informação e comunicação na era da informação. **Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS**, 2016.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/06/Andressa-Santos-Rebello.pdf>. Acesso em: 10 dez 2024.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**, p. 219-264, 2014.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. & Reis, S. M. (1997). **The schoolwide enrichment model: How to guide for educational excellence** (2a . ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

RIBEIRO, Jorge Luis Sansigolo et al. **Aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC): uma contribuição para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho: Disponível em : <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2471>. Acesso em: 10 dez 2024.

ROCHA, Lara Denise Lopes. **Aprender Cidadania na Escola: Estudo Sobre as Abordagens à Identidade de Género Trabalhadas em Contexto Escolar**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal).

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução**. Editora : Intersaberes, 2009.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina MB. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 1, p. 67-80, 2007.

SALES, Mary Valda Souza; DOS SANTOS, Maria Margarete Cerqueira. Práticas Pedagógicas Gamificadas na EJA: perspectivas metodológicas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 5, n. 09, p. 149-167, 2022.

SANCHES, Murilo Henrique Barbosa. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. Editora Senac São Paulo, 2021. SANTOS, Carlos Eduardo Rocha; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. **Cenários inclusivos para aprendizagem matemática: Utilização de aplicativos on-line**. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, anais do XIII ENEM, Cuiabá, 2019.

SANTOS OLIVEIRA dos, Paulo Roberto. A escola e os desafios da educação inclusiva. **Revista Coopex.**, v. 14, n. 3, p. 1935-1948, 2023.

SANTOS, Bianca Goulart dos; DOS SANTOS PEREIRA, Eduardo. ALFATRONIC: PRÁTICAS TECNOLÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA. **Saberes em Foco**, v. 6, n. 1, 2023.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Editora: Autores Associados, 2022.

SCHLOSSER, Vivian; DREGER, Aline Silveira. **Alfabetização de crianças autistas: uma revisão de literatura**. Olhares & Trilhas, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 1–20, 2024. DOI: 10.14393/OT2024v26.n.2.73461. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/73461>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

SILVA, Amanda Jéssica Rodrigues da. **O Uso da Ferramenta Digital "Kahoot" Como Estratégia Inclusiva e Dinâmica Para Aprendizagens em Tempos de Pandemia**. 2022. 25 p. Dissertação de Mestrado — Instituto Federal da Paraíba, Alagoa Grande, 2022.

SILVA, Sávio Oliveira da. **Gamificação no ensino de ciências: perspectivas e desafios para os professores do ensino fundamental II em escolas públicas no município de Manaus-Am**. 2024. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10306?mode=full>. Acesso em: 10 dez 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às Teorias de Currículo**. 3 Edição. Editora Autêntica, 2010.

SILVA, Valdenia Damasceno Sampaio. **Gestão pedagógica**. 2023. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico de Tomár. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/50054>. Acesso em: 10 dez 2024.

SILVA, Andrea Dias da. **O Ensino Colaborativo como possibilidade de contribuir para a Inclusão Escolar 1**. 2023. Monografia. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6155>. Acesso em: 10 dez 2024.

SILVA, Leandro Ferreira da. TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 8, p. 10886-10912, 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores [Audiolivro]**. Artmed, 1999.

STOPA, Paula Cristina et al. As interferências histórico-políticas e os avanços e retrocessos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no campo da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e62/1-24, 2023.

TAJES, Franciele Paula; MARINHO, Rosemary Alves Cardozo. O ensino da arte na educação especial: a arte como dimensão constitutiva do desenvolvimento integral. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 8160, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 128, 2016.

TOMÉ, Lucimeire Prestes de Oliveira. **As Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado: o olhar das famílias dos alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades**. Editora Dialética, 2022.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**, v. 2, p. 129-148, 2006.

UANO, Lucía Morchio de. La creatividad¿ Un talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano?. **Linhas críticas**, v. 8, n. 15, p. 268, 2002.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **Viagem a" Mojave-Óki!": a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos**. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação, 2007.

VIRGOLIM, Angela. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, v. 37, p. e81543, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; DA MENTE, A. Formação Social. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. **VYGOTSKY, LS A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, p. 26-54, 2007.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Artmed, 1998. Disponível em: <https://kahoot.com/>. Acessado em 17 de abr de 2024.

**APÊNDICE A: REQUERIMENTO AO CENTRO DE ATIVIDADES PARA ALUNOS
COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (CAAHS)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO (DPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**

REQUERIMENTO

Macapá - AP, 28/06/2023

Ao Senhor Diretor do Centro de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (CAAH/S) .

Senhor Obadias José Santos de Souza

Venho por meio deste, solicitar sua autorização para que eu possa desenvolver minha pesquisa junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado, em Altas Habilidades/Superdotação, de educação básica, para que seja submetido ao Comitê de Ética da UNIFAP por se tratar de pesquisa com seres humanos.

O título da pesquisa é “Formação docente para o uso do *kahoot!* como estratégia de gamificação para altas habilidades e superdotação”, apresentado pela pesquisadora, Jucirene Abreu dos Santos e que tem como objetivo principal “Desenvolver uma proposta de formação docente aos professores vinculados ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (CAAH/S) no município de Macapá - Amapá para o uso da gamificação através da ferramenta Kahoot, como estratégia de educação inclusiva” e objetivos secundários: a) Conhecer a importância e as possibilidades do uso da plataforma *Kahoot!*, para a promoção de ensino inclusivo para alunos com AH/SD; b) Descrever e avaliar, sob o ponto de vista do professor, a efetividade e contribuições da plataforma de gamificação *Kahoot!*, para a educação inclusiva e c) Identificar os obstáculos encontrados pelos docentes para a efetividade da plataforma de gamificação *Kahoot!*, nas práticas pedagógicas de ensino.

Sem mais,



Jucirene Abreu dos Santos

Jucirene Abreu dos Santos
(Mestranda no Programa Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI pela
Universidade Federal do Amapá)

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO AMAPÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página. Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa **Formação docente para o uso do kahoot como estratégia de gamificação para altas habilidades e superdotação**, cujo objetivo é “Desenvolver uma proposta de formação docente aos professores vinculados ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ superdotação (CAAH/S) no município de Macapá - Amapá para o uso da gamificação - ferramenta Kahoot, como estratégia de educação inclusiva”. Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimi-lo, ou deverá gerar uma cópia em pdf para guarda-lo em seu computador. Você também poderá solicitar à pesquisadora do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo.

Esta pesquisa é descritiva, uma vez que buscará desenvolver uma proposta de formação docente aos professores vinculados ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ superdotação (CAAH/S) no município de Macapá - Amapá para o uso da gamificação - ferramenta Kahoot, como estratégia de educação inclusiva. A pesquisa será realizada por meio do envio dos questionários em link destinado a esse propósito, em ambiente virtual, através do aplicativo google forms,

remetendo-se dois questionários on-lines, sendo um sobre o Sociodemográfico - **Perfil Identidade Docente**, constituído por 27 perguntas e o outro **Avaliação das perspectivas dos professores quanto ao tema abordado – uso do kahoot! como estratégia de gamificação**, constituído por 06 perguntas.

Estima-se que você precisará de aproximadamente “10 minutos para responder cada questionário”. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa. O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias ____/____/____ de 2023.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Outrossim, a pesquisa contribuirá também para outros tipos de conhecimentos porque serão apresentados dados científicos que servirão para outros pesquisadores.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá (CEP-UNIFAP), sob o Número do Parecer: 6.262.116. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação.

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares. Para contatar com a pesquisadora, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagens pelo WhatsApp a qualquer momento:

Nome, celular e e-mail da Pesquisadora Responsável: JUCIRENE ABREU DOS SANTOS, (96) 98122 3256, jucireneabreu@gmail.com.

APÊNDICE C: CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
E ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu, _____ concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. A pesquisadora me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. A pesquisadora me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade.

Fui informado também que devo imprimir ou gerar um pdf do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para a pesquisadora.

☐ ACEITO PARTICIPAR

☐ NÃO ACEITO PARTICIPAR

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO - PERFIL IDENTIDADE DOCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO (DPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL

Prezado (a) Professor (a),

Eu, Jucirene Abreu dos Santos, acadêmica do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), agradeço por aceitar o convite para participar desta pesquisa. Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado intitulada **"Formação docente para o uso do kahoot como estratégia de gamificação para altas habilidades e superdotação"** e tem por objetivo desenvolver uma proposta de formação docente aos professores vinculados ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ superdotação (CAAH/S) no município de Macapá - Amapá para o uso da gamificação - ferramenta Kahoot, como estratégia de educação inclusiva e está sob a orientação da Profª Drª Elane de Nazaré Magno Ferreira.

A sua participação, espontânea e sem custos, é essencial para alcançar os objetivos aqui propostos.

As respostas são sigilosas e estarão disponíveis apenas para a pesquisadora e seu orientador.

E-mail:

Nome completo:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:

() Feminino

() Masculino

2. Faixa etária:

() 20 – 29 anos

() 30 – 39 anos

() 40 – 49 anos

() 50 – 59 anos

() Acima de 60

3. Nível de escolaridade e nome do curso:

() Graduação:

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Outros: _____

4. Há quanto tempo você atua na docência?

() Menos de 5 anos

() Entre 5 e 10 anos

() Entre 10 e 15 anos

() Entre 15 e 20 anos

() Entre 20 e 25 anos

() Mais de 25 anos

5. Turmas onde atua

SOBRE SEU CONHECIMENTO A RESPEITO DA TECNOLOGIA

6. Em uma autoavaliação sobre seu conhecimento geral em tecnologia, você se considera:

() Nível avançado

() Nível intermediário

() Nível iniciante

() Não possui conhecimento

7. Sobre seu conhecimento no uso de tecnologias, você:

() Sabe como desenvolver atividades usando o computador, se sente seguro(a) e sabe onde pesquisar para se manter atualizado.

- ☐ Sabe como desenvolver atividades usando o computador e se sente seguro(a), mas tem dificuldades em se manter atualizado.
- ☐ Tem pouco conhecimento e sente dificuldades ao preparar as aulas utilizando o computador.
- ☐ Não sabe como aplicar tecnologias em contexto educacional.

8. Quais plataformas/softwarewares você utiliza normalmente em sua casa ou na escola para realizar tarefas pessoais ou profissionais?

Sobre seu conhecimento a respeito de gamificação e plataforma kahoot

9. Você conhece o termo gamificação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Como você define o termo gamificação na educação? (escolha as opções que considerar necessárias):

- ☐ Metodologia ativa de aprendizagem ativa utilizada para o desenvolvimento de habilidades.
- ☐ Aplicação de mecânica e dinâmica de jogos em outros âmbitos para motivar e ensinar de forma lúdica.
- ☐ Desenvolve jogos para entretenimento.
- ☐ Não sei definir.
- ☐ Outro: _____

11. O que você entende sobre o *Kahoot!*? (escolha as opções que considerar necessárias):

- ☐ É uma plataforma de aprendizado baseada em jogos de diferentes modalidades, incluído um *quiz game*.
- ☐ uma ferramenta gratuita, o Kahoot é intuitiva e apresenta diversas possibilidades de deixar a aula gamificada.
- ☐ Não sei definir.
- ☐ Outro: _____

SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

12. Durante a sua formação universitária você foi um usuário de tecnologias?

- ☐ Muito frequente (todos os dias)
- ☐ Frequente (alguns dias da semana)
- ☐ Pouco frequente (alguns dias do mês)
- ☐ Não utilizei

13. Você considera que uma formação específica em tecnologia inclusiva seja necessária para que os professores do AEE/AHSD possam incorporar as tecnologias educacional como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem?

- ☐ Sim, cursos de tecnologias educacionais (conhecimentos e noções básicas de tecnologias).
- ☐ Sim, cursos referentes a aplicações de estratégias pedagógicas (kahoot, como ferramenta a favor do processo ensino-aprendizagem).
- ☐ Sim, cursos de gamificação e uso pedagógico.
- ☐ Não é necessário.

14. Durante sua graduação houve alguma(s) disciplina(s) que abordou(aram) o uso de gamificação na Educação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Ocorre a oferta de cursos de formação continuada na sua escola? Com que frequência?

- ☐ Semestral
- ☐ Bimestral
- ☐ Pouco frequente (alguns dias do mês)
- ☐ Não ocorre

16. Nas ações de formação continuada promovida pela sua escola ou município houve alguma que abordou as temáticas gamificação na educação e altas habilidades?

- ☐ Apenas recursos gamificação na educação
- ☐ Apenas altas habilidades
- ☐ Ambos
- ☐ Não foram abordados esses assuntos

17. Você participa dos cursos de formação continuada ofertados na sua escola ou município?

- ☐ Sim, participo
- ☐ Não participo

SOBRE A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA SUA ESCOLA

18. A escola onde você atua disponibiliza recursos tecnológicos para os estudantes e professores na sala de aula ou no laboratório?

- ☐ Sim
- ☐ Não

19. Como professor, já trabalhou com algum software educativo em sala de aula? Qual?

20. Com que frequência você utiliza o laboratório de informática com os estudantes?

- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 1 vez a cada quinze dias
- ☐ 1 vez por mês
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

21. Se não utiliza o laboratório de informática e jogos, quais são os motivos?

22. Você utiliza elementos de jogos em suas práticas pedagógicas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

**SOBRE A GAMIFICAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO**

23. Você acha que a gamificação pode aprimorar o processo de ensino e aprendizagem para alunos com altas habilidades e superdotação?

() Sim

() Não faz diferença

24. Os estudantes com indicativos de altas habilidades demonstram interesse em atividades desenvolvidas com gamificação?

() Sim

() Não

25. Normalmente os estudantes com indicativos de altas habilidades apresentam dificuldades no processo de aprendizagem?

Você pode apontar os conteúdos em que percebe maior dificuldade?

26. Em quais aspectos suas aulas poderiam ser melhoradas?

27. Qual é o principal interesse dos estudantes hoje?

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DO *KAHOOT!* COMO ESTRATÉGIA DE GAMIFICAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

– ROTEIRO DE QUESTÕES

- 1 – Qual a contribuição do uso do Kahoot para a gamificação no interesse, curiosidade, criatividade, engajamento e aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação?
- 2 – A “linguagem” utilizada pelo Kahoot é simples ou complexa para o entendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação? Justifique a resposta.
- 3 – A partir dessa constatação, possui a intenção de utilizar mecânicas e elementos de gamificação com seus alunos com base no Kahoot? Explique.
- 4 – Aponte possíveis dificuldades/desafios para o uso do Kahoot como estratégia de gamificação para alunos com altas habilidades/superdotação?
- 5 – Sua formação inicial e/ou continuada o (a) habilitou para saber como utilizar o Kahoot como estratégia de gamificação junto a alunos com altas habilidades/superdotação no processo de ensino e aprendizagem?
- 6 - O uso do aplicativo durante a atividade contribuiu para a sua aprendizagem?

ANEXO

ANEXO A: NORMAS APLICÁVEIS A PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016

(DISPÕE SOBRE AS NORMAS APLICÁVEIS A PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS)

O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei no 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto no 5.839, de 11 de julho de 2006, e

Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural;

Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;

Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante;

Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes;

Considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico;

Considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas;

Considerando os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e a Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos, de 1948;

Considerando a existência do sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa;

Considerando que a Resolução 466/12, no artigo XIII.3, reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades;

Considerando que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado; e

Considerando a importância de se construir um marco normativo claro, preciso e plenamente compreensível por todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, resolve:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

I – Pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;

II – Pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011;

III – Pesquisa que utilize informações de domínio público;

IV - Pesquisa censitária;

V - Pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e

VI - Pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica;

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e

VIII – atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização.

§ 1º Não se enquadram no inciso antecedente os Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias e similares, devendo-se, nestes casos, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP;

§ 2º Caso, durante o planejamento ou a execução da atividade de educação, ensino ou treinamento surja a intenção de incorporação dos resultados dessas atividades em um projeto de pesquisa, dever-se-á, de forma obrigatória, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP.

Capítulo I DOS TERMOS E DEFINIÇÕES

Art. 2º Para os fins desta Resolução, adotam-se os seguintes termos e definições:

I - assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável;

II - assistência ao participante da pesquisa: é aquela prestada para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;

III – benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado;

IV – confidencialidade: é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada;

V - consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos;

VI – informações de acesso público: dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados;

VII - dano material: lesão que atinge o patrimônio do participante da pesquisa em virtude das características ou dos resultados do processo de pesquisa, impondo uma despesa pecuniária ou diminuindo suas receitas auferidas ou que poderiam ser auferidas;

VIII - dano imaterial: lesão em direito ou bem da personalidade, tais como integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade, ilicitamente produzida ao participante da pesquisa por características ou resultados do processo de pesquisa;

IX - discriminação: caracterização ou tratamento social de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação da dignidade humana, dos direitos humanos e sociais e das liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas;

X - esclarecimento: processo de apresentação clara e acessível da natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, concebido na medida da compreensão do participante, a partir de suas características individuais, sociais, econômicas e culturais, e em razão das abordagens metodológicas aplicadas. Todos esses elementos determinam se o esclarecimento dar-se-á por documento escrito, por imagem ou de forma oral, registrada ou sem registro;

XI - estigmatização: atribuição de conteúdo negativo a uma ou mais características (estigma) de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente

violação à dignidade humana, aos direitos humanos e liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas;

XII - etapas preliminares de uma pesquisa: são assim consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com “estudos exploratórios” ou com “pesquisas piloto”, que devem ser consideradas como projetos de pesquisas. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitárias, entre outros;

XIII - participante da pesquisa: indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução;

XIV – pesquisa de opinião pública: consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e serviços; sem possibilidade de identificação do participante;

XV - pesquisa encoberta: pesquisa conduzida sem que os participantes sejam informados sobre objetivos e procedimentos do estudo, e sem que seu consentimento seja obtido previamente ou durante a realização da pesquisa. A pesquisa encoberta somente se justifica em circunstâncias nas quais a informação sobre objetivos e procedimentos alteraria o comportamento alvo do estudo ou quando a utilização deste método se apresenta como única forma de condução do estudo, devendo ser explicitado ao CEP o procedimento a ser adotado pelo pesquisador com o participante, no que se refere aos riscos, comunicação ao participante e uso dos dados coletados, além do compromisso ou não com a confidencialidade. Sempre que se mostre factível, o consentimento dos participantes deverá ser buscado posteriormente;

XVI - pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das

peças e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção;

XVII - pesquisador responsável: pessoa com no mínimo título de tecnólogo, bacharel ou licenciatura, responsável pela coordenação e realização da pesquisa e pela integridade e bem estar dos participantes no processo de pesquisa. No caso de discentes de graduação que realizam pesquisas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisa será registrada no CEP, sob responsabilidade do respectivo orientador do TCC;

XVIII - preconceito: valor negativo atribuído a uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação dos direitos civis e políticos e econômicos, sociais e culturais;

XIX - privacidade: direito do participante da pesquisa de manter o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar sua intimidade, sua imagem e seus dados pessoais, sendo uma garantia de que essas escolhas de vida não sofrerão invasões indevidas, pelo controle público, estatal ou não estatal, e pela reprovação social a partir das características ou dos resultados da pesquisa;

XX - processo de consentimento e de assentimento: processo pautado na construção de relação de confiança entre pesquisador e participante da pesquisa, em conformidade com sua cultura e continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, não sendo o registro de sua obtenção necessariamente escrito;

XXI - protocolo de pesquisa: conjunto de documentos contemplando a folha de rosto e o projeto de pesquisa com a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais e as informações relativas ao participante da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis. Aplica-se o disposto na norma operacional do CNS em vigor ou outra que venha a substituí-la, no que couber e quando não houver prejuízo no estabelecido nesta Resolução;

XXII - registro do consentimento ou do assentimento: documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características

individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas;

XXIII - relatório final: é aquele apresentado no encerramento da pesquisa, contendo todos os seus resultados;

XXIV – ressarcimento: compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação;

XXV – risco da pesquisa: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente; e

XXVI - vulnerabilidade: situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos, econômicos, culturais, sociais ou políticos.

Capítulo II DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS DAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Art. 3º São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;

II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;

III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;

IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;

V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;

VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e

X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Capítulo III DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO E DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Art. 4º O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

Art. 5º O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas.

§ 1º O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido deve ocorrer de maneira espontânea, clara e objetiva, e evitar modalidades excessivamente formais, num clima de mútua confiança, assegurando uma comunicação plena e interativa.

§ 2º No processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido, o participante deverá ter a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem como dispor do tempo que lhe for adequado para a tomada de uma decisão autônoma.

Art. 6º O pesquisador deverá buscar o momento, condição e local mais adequado para que os esclarecimentos sobre a pesquisa sejam efetuados, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa, a quem será garantido o direito de recusa.

Art. 7º O pesquisador deverá assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura. Art. 8º As informações sobre a pesquisa devem ser transmitidas de forma acessível e transparente para que o convidado a participar de uma pesquisa, ou seu representante legal, possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

Art. 9º São direitos dos participantes:

- I - ser informado sobre a pesquisa;
- II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III - ter sua privacidade respeitada;
- IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Seção I Da obtenção do Consentimento e do Assentimento

Art. 10. O pesquisador deve esclarecer o potencial participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.

Art. 11. O consentimento do participante da pesquisa deverá ser particularmente garantido àquele que, embora plenamente capaz, esteja exposto a condicionamentos específicos, ou sujeito a relação de autoridade ou de dependência, caracterizando situações passíveis de limitação da autonomia.

Art. 12. Deverá haver justificativa da escolha de crianças, de adolescentes e de pessoas em situação de diminuição de sua capacidade de decisão no protocolo a ser aprovado pelo sistema CEP/CONEP. Parágrafo único. Nos casos previstos no caput deverão ser obtidos o assentimento do participante e o consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais do participante da pesquisa,

preservado o direito à informação e à autonomia do participante, de acordo com a sua capacidade.

Art. 13. Em comunidades cuja cultura reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo, como é o caso de algumas comunidades tradicionais, indígenas ou religiosas, por exemplo, a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade, sem prejuízo do consentimento individual, quando possível e desejável.

Art. 14. Quando for inviável a realização do processo de Consentimento Livre e Esclarecido, a dispensa desse processo deve ser justificadamente solicitada pelo pesquisador responsável ao Sistema CEP/CONEP para apreciação.

Seção II

Do Registro do Consentimento e do Assentimento

Art. 15. O Registro do Consentimento e do Assentimento é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa.

§ 1º Quando não houver registro de consentimento e do assentimento, o pesquisador deverá entregar documento ao participante que contemple as informações previstas para o consentimento livre e esclarecido sobre a pesquisa.

§ 2º A obtenção de consentimento pode ser comprovada também por meio de testemunha que não componha a equipe de pesquisa e que acompanhou a manifestação do consentimento.

Art. 16. O pesquisador deverá justificar o meio de registro mais adequado, considerando, para isso, o grau de risco envolvido, as características do processo da pesquisa e do participante.

§ 1º Os casos em que seja inviável o Registro de Consentimento ou do Assentimento Livre e Esclarecido ou em que este registro signifique riscos substanciais à privacidade e confidencialidade dos dados do participante ou aos vínculos de confiança entre pesquisador e pesquisado, a dispensa deve ser justificada pelo pesquisador responsável ao sistema CEP/CONEP.

§ 2º A dispensa do registro de consentimento ou de assentimento não isenta o pesquisador do processo de consentimento ou de assentimento, salvo nos casos previstos nesta Resolução.

§ 3º A dispensa do Registro do Consentimento deverá ser avaliada e aprovada pelo sistema CEP/CONEP.

Art. 17. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, incluindo:

I - a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa;

II - a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa;

III - a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum;

IV - a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa;

V - informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios, quando houver;

VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa; VII - explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver;

VIII - a informação do endereço, e-mail e contato telefônico, dos responsáveis pela pesquisa;

IX - breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP; e

X - a informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

§ 1º Nos casos em que algum dos itens não for contemplado na modalidade de registro escolhida, tal informação deverá ser entregue ao participante em documento complementar, de maneira a garantir que todos os itens supracitados sejam informados aos participantes.

§ 2º Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido não for registrado por escrito, o participante poderá ter acesso ao registro do consentimento ou do assentimento sempre que solicitado.

§ 3º Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido for registrado por escrito uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, deve ser entregue ao participante.

§ 4º O assentimento do participante da pesquisa deverá constar do registro do consentimento.

Capítulo IV DOS RISCOS

Art. 18. Nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a definição e a gradação do risco resultam da apreciação dos seus procedimentos metodológicos e do seu potencial de causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas.

Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

§ 1º Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.

§ 2º O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.

Art. 20. O pesquisador deverá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o participante quando criança, adolescente, ou qualquer pessoa cuja autonomia esteja reduzida ou que esteja sujeita a relação de autoridade ou dependência que caracterize situação de limitação da autonomia, reconhecendo sua situação peculiar de vulnerabilidade, independentemente do nível de risco da pesquisa.

Art. 21. O risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado, considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto, conforme definição de Resolução específica sobre tipificação e gradação de risco e sobre tramitação dos protocolos.

§ 1º A tramitação dos protocolos será diferenciada de acordo com a gradação de risco.

§ 2º A gradação do risco deve distinguir diferentes níveis de precaução e proteção em relação ao participante da pesquisa.

Capítulo V DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE ÉTICA NO SISTEMA CEP/CONEP

Art. 22. O protocolo a ser submetido à avaliação ética somente será apreciado se for apresentada toda a documentação solicitada pelo sistema CEP/CONEP, tal como descrita, a esse respeito, na norma operacional do CNS em vigor, no que couber e quando não houver prejuízo no estabelecido nesta Resolução, considerando a natureza e as especificidades de cada pesquisa.

Art. 23. Os projetos de pesquisa serão inscritos na Plataforma Brasil, para sua avaliação ética, da forma prevista nesta Resolução e na Resolução específica de gradação, tipificação de risco e tramitação dos protocolos.

Art. 24. Todas as etapas preliminares necessárias para que o pesquisador elabore seu projeto não são alvo de avaliação do sistema CEP/CONEP.

Art. 25. A avaliação a ser feita pelo Sistema CEP/CONEP incidirá sobre os aspectos éticos dos projetos, considerando os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa.

§1º. A avaliação científica dos aspectos teóricos dos projetos submetidos a essa Resolução compete às instâncias acadêmicas específicas, tais como comissões acadêmicas de pesquisa, bancas de pós-graduação, instituições de fomento à

pesquisa, dentre outros. Não cabe ao Sistema CEP/CONEP a análise do desenho metodológico em si.

§ 2º. A avaliação a ser realizada pelo Sistema CEP/CONEP incidirá somente sobre os procedimentos metodológicos que impliquem em riscos aos participantes.

Art. 26. A análise ética dos projetos de pesquisa de que trata esta Resolução só poderá ocorrer nos Comitês de Ética em Pesquisa que comportarem representação equânime de membros das Ciências Humanas e Sociais, devendo os relatores serem escolhidos dentre os membros qualificados nessa área de conhecimento.

Art. 27. A pesquisa realizada por alunos de graduação e de pós-graduação, que seja parte de projeto do orientador já aprovado pelo sistema CEP/CONEP, pode ser apresentada como emenda ao projeto aprovado, desde que não contenha modificação essencial nos objetivos e na metodologia do projeto original.

Capítulo VI DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Art. 28. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;
- II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento;
- IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e
- V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Capítulo VII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 29. Será instituída instância, no âmbito da CONEP, para implementação, acompanhamento, proposição de atualização desta Resolução e do formulário próprio para inscrição dos protocolos relativos a projetos das Ciências Humanas e Sociais na Plataforma Brasil, bem como para a proposição de projetos de formação e capacitação na área. Parágrafo único. A instância prevista no caput será composta por membros titulares das Ciências Humanas e Sociais integrantes da CONEP, representantes das associações científicas nacionais de Ciências Humanas e Sociais, membros dos CEP de Ciências Humanas e Sociais e de usuários.

Art. 30. Deverá ser estimulado o ingresso de pesquisadores e demais profissionais atuantes nas Ciências Humanas e Sociais nos colegiados dos CEP existentes, assim como a criação de novos CEP, mantendo-se a interdisciplinaridade em sua composição.

Art. 31. Os aspectos relacionados às modificações necessárias na Plataforma Brasil entrarão em vigor quando da atualização do sistema.

Capítulo VIII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 32. Aplica-se o disposto nos itens VII, VIII, IX e X, da Resolução CNS no 466, de 12, de dezembro de 2012, no que couber e quando não houver prejuízo ao disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução CNS no 466 de 2012.

Art. 33. A composição da CONEP respeitará a equidade dos membros titulares e suplentes indicados pelos CEP entre a área de Ciências Humanas e Sociais e as demais áreas que a compõem, garantindo a representação equilibrada das diferentes áreas na elaboração de normas e no gerenciamento do Sistema CEP/CONEP.

Art. 34. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RONALD FERREIRA DOS SANTOS
Presidente do Conselho Nacional de Saúde

Homologo a Resolução CNS no 510, de 07 de abril de 2016, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991.

MARCELO CASTRO
Ministro de Estado da Saúde

ANEXO B PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DO KAHOOT! COMO ESTRATÉGIA DE GAMIFICAÇÃO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTADOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ - AP

Pesquisador: JUCIRENE ABREU DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73144923.2.0000.0003

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.328.000

Apresentação do Projeto:

O referido projeto de pesquisa que tem como título "Formação Docente para o uso do Kahoot!, como estratégia de gamificação aos alunos com Altas Habilidades e Superdotados no município de Macapá – Amapá", oriundo do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva PROFEIQUUNIFAP, na linha de pesquisa Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva objetivo desenvolver uma proposta de formação docente aos professores do Atendimento Educacional Especializado/ AEE, em altas habilidades e superdotados/ AHSD, do município de Macapá – Amapá, para o uso da gamificação - ferramenta Kahoot, como estratégia de educação inclusiva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Desenvolver uma proposta de formação docente aos professores do AEE, em altas habilidades e superdotados - AH/SD do município de Macapá – Amapá, para o uso da gamificação através da ferramenta Kahoot, como estratégia de educação inclusiva.

Objetivo Secundário: Conhecer através de um curso de formação a importância e as possibilidades do uso da plataforma Kahoot!, para a promoção de ensino inclusivo para alunos com AH/SD; Identificar os desafios encontrados pelos docentes para a efetividade da plataforma de gamificação Kahoot!, nas práticas pedagógicas de ensino. Descrever e avaliar, sob o ponto de vista do professor, a efetividade e contribuições da plataforma de gamificação Kahoot!, para a educação inclusiva.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira • Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPÁ
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 6.328.000

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Possibilidade de constrangimento por não saber utilizar a tecnologia; • Desconforto na visão sobre o uso do computador.

Benefícios: Sobre os benefícios, a participação no estudo pode contribuir com a aprendizagem dos alunos participantes e sua inclusão nas atividades pedagógicas: - Diminuição da evasão escolar e aprendizado significativo para alunos com AH/SD. - Enfatizar a importância da formação docente continuada em AH/SD para o desenvolvimento de estratégias de ensino para alunos com AH/SD com AH/SD. - Contribuições do uso da plataforma Kahoot!, como estratégia para práticas educacionais mais divertidas e significativa, como para revisar e avaliar conteúdos, devido ao engajamento dos alunos ao utilizarem atividades gamificadas. - Afirmar as dificuldades ainda enfrentadas por professores do AEE/AHSD para o uso de estratégias de gamificação - plataforma Kahoot!.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível. A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar a desenvolver uma proposta de formação docente aos professores do AEE, em altas habilidades e superdotados - AH/SD do município de Macapá – Amapá, para o uso da gamificação através da ferramenta Kahoot, como estratégia de educação inclusiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A presente proposta apresenta: termo de anuência da escola onde parte da pesquisa será realizada, TCLE, projeto brochura, entretanto não apresenta folha de rosto.

Recomendações:

Recomenda-se aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_Z177858.pdf	30/08/2023 10:29:46		Aceito
Cronograma	Cronograma_novo.pdf	30/08/2023 10:17:04	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280
UF: AP Município: MACAPÁ
Telefone: (96)4009-2805 Fax: (96)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 6.328.000

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Novo.pdf	30/08/2023 10:16:52	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_versao_nova.pdf	30/08/2023 10:16:29	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	28/07/2023 15:10:08	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito
Outros	Normas.pdf	28/07/2023 15:08:06	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito
Outros	Questionario_Perfil_Docente.pdf	28/07/2023 15:04:07	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito
Outros	Roteiro_Trabalho.pdf	28/07/2023 15:03:13	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito
Outros	Roteiro_questoes.pdf	28/07/2023 15:02:56	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Requerimento.pdf	28/07/2023 15:00:24	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Anuencia.pdf	28/07/2023 14:59:16	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito
Declaração de concordância	Termo_Consentimento.pdf	28/07/2023 14:55:00	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_jucirene_santos.pdf	28/07/2023 14:48:02	JANIELLE DA SILVA MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPÁ, 27 de Setembro de 2023

Assinado por:
Cecilia Maria Chaves Brito Bastos
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira • Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280
UF: AP Município: MACAPÁ
Telefone: (96)4009-2805 Fax: (96)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br

ANEXO C: TERMO DE ANUÊNCIA AO CENTRO DE ATIVIDADES PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (CAAH/S)



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECÍFICA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

CENTRO DE ATIVIDADES PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
DECRETO 2090 DE 01/07/2008 INEP 16039009



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins, que está autorizada a realização da pesquisa intitulada: **"Formação docente para o uso do Kahoot!, como estratégia de gamificação aos alunos com altas habilidades e superdotados no município de Macapá - AP"**, a ser executada com os professores do atendimento educacional especializado, em Altas Habilidades/Superdotação de escolas estaduais de educação básica, sob a responsabilidade da pesquisadora **Jucirene Abreu dos Santos**. Ressaltamos que os dados coletados deverão assegurar a confidencialidade e a privacidade e não a estigmatização dos participantes da Pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016 e que deve haver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa. Salientamos ainda, que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo. Informamos ainda, que a pesquisa supracitada será executada apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo comitê de ética em pesquisa em seres humanos da UNIFAP. Aproveitamos o ensejo para agradecer nossos agradecimentos e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos e informações complementares.

"Declaro conhecer a Resolução CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Macapá-AP, 29/10/2023 de 2023.

Assinatura: Obadias José Santos de Souza

(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

ANEXO D: CRONOGRAMA

Nº	ATIVIDADES/ METAS	2023				2024					
		10/07 a 30/07	01/08 a 30/09	02/11 a 31/11	01/12 a 30/12	01/04 a 29/04	01/05 a 30/05	01/06 a 31/06	01/07 a 31/07	01/08 a 30/09	01/10 a 31/10
01	Elaboração do Projeto do Projeto de Pesquisa	x	x								
02	Aplicação da Formação Continuada			x							
03	Análise dos Dados				x						
04	Produção de Artigo Científico				x						
05	Exame de Qualificação					x					
06	Elaboração da Dissertação					x	x	x			
07	Revisão Geral Dissertação								x		
08	Depósito da Dissertação									x	
09	Defesa									x	x

Etapa Realizada ☒

Etapa não Realizada ☐

Etapa em andamento ☐