

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE
NACIONAL**

REGIS LUCIANE LOVATTO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL
PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

**PONTA GROSSA
2024**

REGIS LUCIANE LOVATTO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL
PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva à Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco

**PONTA GROSSA
2024**

P436 Lovatto, Regis Luciane
Desafios e possibilidades na sala de recursos multifuncional para alunos com altas habilidades/superdotação / Regis Luciane Lovatto. Ponta Grossa, 2024.
148 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco.

1. Altas habilidades. 2. Superdotação. 3. Formação continuada. 4. Sala de Recursos multifuncionais. 5. Educação especial inclusiva. I. Pisacco, Nelba Maria

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

REGIS LUCIANE LOVATTO

"DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 24 de outubro de 2024.

Membros da Banca:

Profª. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco –
UEPG Presidente



Profª. Dra. Marcia Raika e Silva Lima - UEMA
Titular Externo

Profª. Dra. Karen Ribeiro -
UEPG Titular Interno



Documento assinado eletronicamente por **Nelba Maria Teixeira Pisacco, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 24/10/2024, às 15:49, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Karen Ribeiro, Professor(a)**, em 30/10/2024, às 15:20, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 11/11/2024, às 10:54, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2219137** e o código CRC **5F9FD238**.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma produção é construída num processo solitário.

O meio, minhas crenças e as oportunidades me moldam e me fazem evoluir.

Deixo aqui meus eternos agradecimentos aos que partilharam deste processo.

Primeiramente ao meu Deus, pelo dom da vida e por me tornar mais sensível às diferenças. Tudo acontece porque Ele permite.

Ao meu esposo, companheiro de todos os momentos, que, por vezes, mesmo não compreendendo o motivo de minha ausência e de minha dedicação aos estudos, me apoiou e com sua cumplicidade não permitiu que eu desistisse em meus deslizes de fraqueza.

Ao meu filho, que pela sua condição me motivou a buscar conhecimento e a lutar por uma educação mais inclusiva. Em seus gestos de carinho encontrei amparo, em seu olhar e em seu silêncio demonstrava que cada momento de dedicação iria valer a pena.

À minha filha, “pequena gigante”, que em apenas uma frase: “Mãe, a Senhora é minha maior motivação”, demonstrou que somos espelho e que continuar é preciso.

À minha mãe e às minhas irmãs, minhas referências de perseverança e fortaleza, e a toda minha família, agradeço pela compreensão de minhas ausências e pelo respeito a este meu momento.

Obrigada à minha orientadora, Prof^a. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco, pelas orientações feitas com respeito e comprometimento, inclusive em horários não convencionais, por ter entendido minha demanda de trabalho e minhas limitações, e, principalmente, por acreditar em mim quando até eu mesma duvidava. Serei sempre grata e levarei seus ensinamentos em minha vida profissional e pessoal.

Às professoras, Dra. Karen Ribeiro, Dra. Marcia Raika e Silva Lima, Dra. Elenice Parise Foltran e Dra. Mariana Lacerda Arruda, pela disposição e aceite em compor a banca do exame de defesa, suas valiosas contribuições serviram para a melhoria deste trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), pelas profundas discussões que realizamos e que permitiram a minha evolução, em especial à professora Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro pela inspiração e ensinamentos na elaboração do recurso educacional.

Aos meus colegas de mestrado, que estiveram comigo nesta trajetória, especialmente minha parceira de orientação Diane, pela cumplicidade incondicional; a Eliane e Margit, também colegas de trabalho, pelo apoio emocional na demonstração de resistência e na partilha de momentos angustiantes e de superações.

Ao Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG (NUTEAD), por ter contribuído com a realização do curso, assim estendo meus agradecimentos a toda equipe envolvida, em especial Marvyn Meyer Santana - Responsável da Equipe Técnica, Cristiana Trujilu Geronimo - Diagramadora e Responsável pelos cursos de Extensão, Vitor Carvalho - Edição dos vídeos e Isabel Farias - Intérprete tradutora da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Enfim, sou grata a todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a concretização de um sonho realizado nesta dissertação.

RESUMO

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são concebidos como sujeitos da Educação Especial e demandam Atendimento Educacional Especializado (AEE). A invisibilidade que envolve as AH/SD gera demandas de formação para a prática pedagógica de professores que atuam neste contexto. Esta dissertação tem por objetivo geral investigar subsídios teórico-práticos que contribuam para atuação do professor na Sala de Recursos Multifuncional de alunos com altas habilidades/superdotação e sistematizá-los em um curso de formação de professores. Utilizou-se como abordagem metodológica a pesquisa translacional em educação, que busca propiciar a compreensão da prática através da teoria e reaplicar o conhecimento ao desenvolver o curso de formação de professores destinado à prática pedagógica. O lócus do estudo foi uma escola municipal de um município a oeste do Paraná. A amostra foi composta por 15 professores, sendo 13 professoras e 2 professores da Educação Básica atuantes no AEE em SRM. Empregou-se a análise qualitativa dos dados e indicadores obtidos na revisão da literatura com embasamento teórico em Renzulli (2004, 2008, 2018), na análise documental, considerando as políticas públicas sobre a inclusão desses alunos no recorte do ano de 1961 a 2023, nos documentos normativos que orientam a atividade docente em SRM no Paraná, no desenvolvimento de um curso de formação de professores como Recurso Educacional (RE) e nas respostas aos questionários de levantamento de demandas e de validação do curso. A partir das demandas educacionais coletadas, obtiveram-se indicativos para desenvolver um RE, um curso livre na modalidade de Educação a Distância, que subsidia a prática pedagógica inclusiva e orienta a formação de professores para o contexto da AEE em SRM AH/SD. A avaliação do RE sinalizou contribuições à formação continuada dos professores para o trabalho pedagógico no AEE, que responde às reais necessidades dos alunos matriculados na SRM AH/SD. Obteve-se, com a avaliação, índice 4,86 (excelente) na escala Likert de 1 a 5 como indicador de qualidade geral do RE desenvolvido. Os resultados destacam a importância da pesquisa translacional, a qual possibilitou transladar conhecimentos científicos em conhecimento aplicável, por meio do desenvolvimento do RE. A pesquisa possibilitou, a partir do referencial utilizado, identificar estratégias inclusivas com a utilização do Plano Educacional Individualizado - PEI (Brasil, 2023) e do Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli 2004, 2014). Por meio da análise documental, constatou-se que as Políticas Públicas contemplam, em sua maioria, as necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD, mas registra-se aqui a necessidade de meios para sua efetivação.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Formação continuada de professores, Sala de Recursos Multifuncionais. Educação Especial Inclusiva.

ABSTRACT

Students with Giftedness/Talentedness (GT) are considered subjects of Special Education and require Specialized Educational Service (SES). The invisibility surrounding GT generates demands for teacher training in the pedagogical practice of teachers working in this context. This dissertation aims to investigate theoretical and practical resources that contribute to the teacher's role in the Multifunctional Resource Room for students with giftedness/talented students and systematize them into a teacher training course. The general objective of this dissertation is to investigate theoretical-practical subsidies that contribute to the teacher's performance in the Multifunctional Resource Room of students with high abilities/giftedness and to systematize them in a teacher training course. The methodological approach used was translational research in education, which seeks to foster the understanding of practice through theory and reapply knowledge by developing the teacher training course intended for pedagogical practice. The locus of the study was a municipal school in a town west of Paraná. The sample consisted of 15 teachers, 13 female and 2 male, from Basic Education, working in SES in MRR. Qualitative analysis of the data and indicators obtained from the literature review was conducted, with theoretical grounding in Renzulli (2004, 2008, 2018), in documentary analysis considering public policies on the inclusion of these students from 1961 to 2023, in normative documents guiding teaching activities in MRR in Paraná, in the development of a teacher training course as an Educational Resource (ER), and in responses to surveys on demand collection and course validation. Based on the collected educational demands, indicators were obtained to develop an ER, a free course in Distance Education modality, which supports inclusive pedagogical practice and guides teacher training for the SES context in MRR GT. The evaluation of the ER indicated contributions to the continuous training of teachers for pedagogical work in SES, which meets the actual needs of students enrolled in MRR GT. The evaluation resulted in an index of 4.86 (excellent) on a Likert scale from 1 to 5 as a general quality indicator of the developed ER. The results highlight the importance of translational research, as it allowed the transfer of scientific knowledge into applicable knowledge through the development of the ER. The research enabled, based on the utilized reference framework, the identification of inclusive strategies using the Individualized Educational Plan - IEP (Brazil, 2023) and the Triadic Enrichment Model (Renzulli 2004, 2014). Through documentary analysis, it was found that Public Policies largely address the educational needs of students with GT, but there is a recorded need for means to implement them.

Keywords: Giftedness/Talented Students. Continuing Teacher Education. Multifunctional Resource Room. Inclusive Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da Pesquisa	23
Figura 2 – Captura de tela de AVA da plataforma Moodle.	34
Figura 3 – Modelo Triádico – Representação gráfica da superdotação	46
Figura 4 – Comportamentos de Superdotação Escolar.....	49
Figura 5 – Comportamentos de Superdotação Produtivo-criativa	51
Figura 6 – Comparativo de matrículas entre estudantes com AH/SD e alunos com deficiência e TEA em Classes Regulares e em Sala de Recursos Multifuncionais – 2008 a 2021.....	66
Figura 7 – Ações de desenvolvimento do PEI.....	72
Figura 8 – Demonstrativo do Modelo Triádico de Enriquecimento	74
Figura 9 – Captura de tela da página de apresentação do curso.....	88
Figura 10 – Captura de tela do material obrigatório da unidade I.....	89
Figura 11 – Captura de tela do material obrigatório da unidade II.....	90
Figura 12 – Captura de tela do material obrigatório da unidade III.....	91
Figura 13 – Captura de tela de uma videoaula disponibilizada no curso.	92
Figura 14 – Nuvem de palavras escritas pelos participantes no início do curso ...	105
Figura 15 – Nuvem de palavras escritas pelos participantes ao final do curso.	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais Documentos Legais sobre as AH/SD no Brasil - 1961 a 2023	56
Quadro 2 – Demandas de aspectos de formação sobre AH/SD segundo os participantes.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível do conhecimento dos professores sobre aspectos das AH/SD	80
Gráfico 2 – Avaliação da estrutura, estética e organização do curso	95
Gráfico 3 – Avaliação do conteúdo apresentado no curso	96
Gráfico 4 – Avaliação da metodologia proposta no curso	98
Gráfico 5 – Avaliação da aplicabilidade do curso	100
Gráfico 6 – Avaliação do conhecimento adquirido com o curso	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra da pesquisa	28
Tabela 2 – Formação dos participantes da pesquisa.....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DE	Design Educacional
EE	Educação Especial
EAD	Modalidade de Educação a Distância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOOC	Massive Open Online Courses
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especializadas
NUTEAD	Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância
PE	Produto educacional
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PROFEI	Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Especial
QI	Quociente de Inteligência
RE	Recurso Educacional
REA	Recurso Educacional Aberto
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Sobre-excitabilidade
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SRM AH/SD	Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação

TCLE	Termo de Consentimento de Livre Esclarecido
TDP	Teoria da Desintegração Positiva
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO: UMA PESQUISA COM ABORDAGEM TRANSLACIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
1.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	22
1.2 CONTEXTO DO ESTUDO	25
1.2.1 Lócus da pesquisa.....	25
1.2.2 Participantes.....	27
1.3 DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL	28
1.3.1 Curadoria.....	30
1.3.2 Proposta de Recurso Educacional - Curso.....	32
CAPÍTULO 2 - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS	37
2.1 O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?.....	37
2.2 TEORIAS QUE CONTRIBUEM PARA ENTENDER OS SUJEITOS E ORGANIZAR SUA EDUCAÇÃO	42
2.2.1 Teoria Triárquica de Inteligência Humana	42
2.2.2 Modelo de Desenvolvimento da Dotação e do Talento (DMGT)	43
2.2.3 Teoria da Desintegração Positiva (TDP)	44
2.2.4 O Modelo Dos Três Anéis de Renzulli.....	45
2.3 FATORES INTELECTUAIS E AFETIVOS E AH/SD	52
CAPÍTULO 3 - APORTES LEGAIS PARA O ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	55
3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM AH/SD: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	56
3.2 MARCOS LEGAIS NO PARANÁ.....	60
3.3 NORMATIVAS PARA O AEE	63
3.3.1 Estratégias Pedagógicas de Atendimento em SRM AH/SD	67
CAPÍTULO 4 - UMA PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES PARA A SRM AH/SD	78
4.1 DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	78
4.2 VALIDAÇÃO DO CURSO SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: POTENCIALIZANDO TALENTOS	86
4.2.1 A produção.....	87
4.2.2 A validação	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	129
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DAS DEMANDAS EDUCACIONAIS	131
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO CURSO	136
ANEXO A – TERMO DE APROVAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA DA PLATAFORMA BRASIL.....	144
ANEXO B – TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA EM INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	147
ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	148

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é objeto desta dissertação, desenvolvida na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, no programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Ao apresentá-la, contextualiza-se a experiência profissional da pesquisadora no AEE de educandos com AH/SD, seguida de diferentes abordagens teóricas sobre as AH/SD, considerando-se a ênfase na formação docente e práticas pedagógicas que potencializam as áreas de interesse dos alunos deste grupo, bem como subsídios metodológicos que culminaram na elaboração do recurso educacional (RE).

Para a autora deste trabalho, no exercício da carreira docente em escolas públicas de um município do Oeste do Paraná, a inclusão escolar surgiu na profissão como um desafio. Trouxe inquietações sobre como realizar um AEE adequado a esses estudantes e exigiu um repensar das práticas e métodos de ensinar, pois cada aluno apresenta necessidades e ritmos de aprendizagem únicos, o que exige uma abordagem flexível e personalizada que respeite suas especificidades, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo para todos.

Ao cursar Licenciatura em Matemática, de 1996 a 1999, a pesquisadora trabalhava como estagiária em Projetos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na suplementação de conteúdos curriculares de raciocínio lógico para alunos da comunidade, o que foi essencial para aliar teoria e prática. Em 2000, iniciou sua trajetória profissional na educação, perpassando instituições de ensino da rede privada e das redes públicas estadual e municipal.

A preocupação com a inclusão escolar sempre foi inerente à sua profissão, mas houve maior envolvimento, no ano de 2012, quando teve sua primeira experiência com a SRM. Para melhor desempenho das ações profissionais, em 2015, realizou o curso de pós-graduação lato sensu: Especialização em Educação Especial Inclusiva. Formação esta que possibilitou conhecimentos relevantes e significativos para o seu desempenho na docência. No mesmo ano, iniciou sua carreira como professora concursada na Rede Pública Municipal de Ensino, para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em SRM.

A maior imersão em estudos sobre a Educação Especial Inclusiva foi durante a pandemia do Covid-19, período em que foi necessário adaptar-se ao isolamento social e conciliar as atividades domésticas, a profissão e a experiência do ensino remoto emergencial, em razão do risco de contágio pela doença.

A oportunidade na docência na SRM AH/SD ocorreu em 2021, quando a Secretaria Municipal de Educação em que atua iniciou as triagens e avaliações de estudantes com essas características e, em pouco tempo, houve a mobilização em pesquisar o tema.

Junto à nova atribuição como professora, vieram as incertezas e preocupações em prestar o atendimento que é devido, a sensação de não estar preparada por não saber como suplementar o conhecimento e realizar a inclusão escolar de alunos com AH/SD como integrantes da Educação Especial. Na busca por materiais de estudo e no planejamento, percebia a escassez de literatura e de produtos sobre este tema. Em 2022, surge a oportunidade de ingressar no mestrado PROFEI e de pesquisar sobre o tema como forma de atender a uma inquietação individual, no seu contexto profissional, e uma demanda coletiva de formação.

A formação continuada na área da educação, para Santos (2007), é vista como uma importante condição de mudança das práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, o autor destaca que a maioria dos professores declara que procura formação quando se depara com o desafio de realizar atendimento e não possui nenhum conhecimento, enquanto a minoria tenta se “preparar” (grifo nosso), mesmo que ainda não tenha esses estudantes como seus alunos.

Seja qual for a motivação, a oferta de formações é de extrema importância. Aragão (2023) afirma que, mesmo com algumas pesquisas já existentes sobre a temática AH/SD, ainda se sabe pouco. Por isso, a necessidade de novos estudos para contribuir na identificação de pessoas com AH/SD e na elaboração de mecanismos e políticas públicas que possam garantir o desenvolvimento adequado das competências desses indivíduos. Isto passa por propiciar o aparato necessário no sentido de propiciar a formação pedagógica aos professores, que proporcione aos alunos uma aprendizagem significativa e de qualidade.

A educação tem passado por modificações que visam a inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE). Estas mudanças propõem alteração de padrões e transformação de modelos, que implicam adequação de currículos, em práticas pedagógicas apropriadas e inclusivas e em estruturas físicas

adequadas. Parte de um conjunto de ações que caminha na direção de uma Educação Especial Inclusiva.

Alunos com AH/SD, 5% da população (OMS, 2023), fazem parte da educação inclusiva, ratificando, assim, o direito a uma pedagogia centrada no aluno, num contexto de renovação pedagógica, atento às diferenças individuais, propício à construção da cidadania e da participação social de todos (Virgolim, 2012). Neste sentido, alinham-se os documentos internacionais (UNICEF, 1990; OEA, 1999; ONU, 2006; UNESCO, 2015) e seguem essa perspectiva, cujas garantias para sua efetivação são propostas na legislação nacional (Brasil, 2007, 2008, 2011, 2022, 2023) e estadual (Paraná, 2008, 2011, 2016).

Desta forma, o tema desta dissertação emerge tanto de um contexto educacional mais amplo, apontado na literatura, quanto das inquietações de uma professora que buscou prestar um atendimento efetivo e inclusivo aos seus alunos com AH/SD em SRM. A pesquisa desenvolvida parte da constatação da importância da formação de professores para fornecer subsídios teórico-práticos para o trabalho pedagógico no AEE, com a proposição de estratégias para a suplementação de conteúdos.

A busca por avanços na efetivação de uma Educação Especial Inclusiva traz questionamentos sobre as dificuldades e desafios acerca da docência no AEE no contexto da SRM e dos grupos por ela atendidos. Geralmente, o foco está sobre os estudantes com deficiência, mas não se estaria negligenciando aqueles com AH/SD? Sobre este fato, surge a questão norteadora: Quais necessidades educacionais os professores apresentam para atuar no AEE com alunos com comportamento superdotado? Há falta de formação?

Perante esses questionamentos, originou-se a pesquisa aqui apresentada, que possui como tema o AEE no contexto da SRM AH/SD e o acesso a informações por professores da educação básica na busca por estratégias pedagógicas inclusivas, cujos objetivos são destacados a seguir.

OBJETIVO GERAL

- Investigar subsídios teórico-práticos que contribuam para atuação do professor na Sala de Recursos Multifuncional de alunos com altas

habilidades/superdotação e sistematizá-los em um curso de formação de professores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contextualizar as legislações específicas sobre o AEE para AH/SD em documentos nacionais e do Estado do Paraná na perspectiva inclusiva.
- Caracterizar as AH/SD em suas múltiplas dimensões.
- Desenvolver um curso na modalidade de Educação a Distância destinado à formação continuada de professores no AEE em SRM AH/SD.

O texto da pesquisa desenvolvida para atender aos objetivos propostos está estruturado em quatro capítulos, subdivididos em diferentes seções que aprofundam o tema.

Considerou-se importante trazer o método no primeiro capítulo, de modo a convidar o leitor a entender o processo de articulação entre a pesquisa acadêmica e a prática educacional, na busca de que as evidências científicas sejam aplicadas de maneira significativa para melhorar a qualidade no ensino e na implementação da política educacional. Inicia-se com a descrição do percurso da pesquisa, apresentando-se o delineamento metodológico que a caracteriza por sua abordagem translacional em educação (Pisacco; Emiliano; Ferreira, 2023; Colombo; Comitre, 2019), que emprega análise qualitativa no tratamento e organização dos dados e dos indicadores. Articulados às etapas, demonstram-se os procedimentos e instrumentos, com destaque à análise de documentos, à revisão da literatura, ao desenvolvimento do curso e à seleção de participantes da pesquisa, que foram 15 professores que atuam em SRM em um município localizado a oeste do estado do Paraná.

O segundo capítulo traz uma revisão da literatura sobre a caracterização das AH/SD, seus impactos no comportamento, na criatividade em suas múltiplas dimensões e especificidades, tendo por subsídios teóricos principais as contribuições de autores contemporâneos (Pérez; Freitas, 2011, 2014; Renzulli, 2004, 2014, 2018; Virgolim, 2007, 2014). Na sequência, aborda-se a origem da terminologia e apresentam-se as principais teorias que contribuem para entender os sujeitos e organizar sua educação: Teoria Triárquica de Inteligência Humana, Modelo de Desenvolvimento da Dotação e do Talento, Teoria da Desintegração Positiva e

discorre-se, com maior ênfase, sobre o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, que fundamenta as políticas públicas brasileiras sobre as AH/SD.

No terceiro capítulo, o foco é a educação inclusiva a partir da trajetória da legislação brasileira, nas diretrizes nacionais (Brasil, 1994, 1995, 2008, 2022) e paranaense (Paraná, 2011, 2016) que provê garantias de identificação e atendimento de estudantes com AH/SD, da análise de indicadores de acesso e permanência nos contextos educacionais deste público e de propostas e estratégias para o seu atendimento do rumo à efetivação de seus direitos .

O quarto e último capítulo focaliza a formação de professores para o AEE em SRM AH/SD. Dividido em dois itens, contextualiza a formação dos professores da amostra e suas demandas sobre o tema, apresentando como resultado principal da pesquisa o RE desenvolvido e a sua validação. O RE, produto educacional desenvolvido, foi um curso aberto proposto na modalidade de Educação a Distância, como ferramenta para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, para apoiar e enriquecer a experiência educacional, ajudando professores a construir conhecimentos, desenvolver habilidades e promover o engajamento no contexto específico da SRM AH/SD.

Para finalizar, traçam-se as considerações finais a respeito da pesquisa realizada.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO: UMA PESQUISA COM ABORDAGEM TRANSLACIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo apresenta a trajetória da pesquisa, cujo tema é a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Apresentam-se o delineamento metodológico, a organização das etapas, a seleção dos participantes, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, de atendimento aos critérios éticos e de análise dos indicadores.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa, com abordagem translacional, utilizou-se de revisão da literatura, análise documental e a utilização do Design Educacional (DE) no desenvolvimento do recurso educacional (RE), empregando-se a análise qualitativa dos indicadores e resultados.

A pesquisa translacional é considerada recente se comparada a outros métodos, especialmente os mais tradicionais. Deriva do termo, do inglês: *translate*, que explica seu conceito e natureza metodológica ao ter como propósito transpor os limites teoria/prática, “tornar de mais fácil compreensão, mais efetivo, o diálogo entre os esforços teóricos e seus ambientes de aplicação prática” (Silva, 2021, p. 238).

Aspectos da pesquisa translacional, principalmente aplicada ao ensino e à educação, são comparados por Colombo e Comitre (2019), com pressupostos e métodos que Paulo Freire utilizava, no sentido de transpor suas investigações para todos.

O processo contínuo de construção do conhecimento através do diálogo, da valorização das experiências e da conscientização crítica busca uma educação libertadora, que capacite os indivíduos a compreenderem e transformarem a realidade em que vivem (Freire, 2018). O que concebe Freire, inicialmente proposto como uma forma de educação popular, é fundamentado na experiência das pessoas, promovendo a colaboração na construção de novos conhecimentos a partir de conhecimentos prévios, utilizando a interação como ferramenta essencial.

Destaca-se um caráter de translação, no qual o estudante assume um papel ativo como protagonista ou personagem no processo educativo (Colombo; Comitre, 2019), ao passo que, na pesquisa, podemos considerar participantes e pesquisadora neste papel.

Dessa forma, destaca-se a relevância da pesquisa translacional quando integrada à pedagogia freireana, especialmente no que se refere à formação de professores.

A pesquisa translacional, aliada à pedagogia freireana, demonstra-se promissora no campo da educação com ênfase na formação de professores, por permitir traduzir o que há de informações relevantes no campo científico, em construção com a experiência profissional, de modo a criar propostas que se concretizem na prática aplicada na escola (Pisacco; Emiliano; Ferreira, 2023, p.67).

Afirma-se o que Scocuglia (2013) propõe, como o título de sua obra “A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire”:

Sem pesquisa, sem contexto, sem observar e atuar conforme as circunstâncias das práticas educativas e pedagógicas, as teorias (inclusive a de Freire) se assemelham às prescrições e constituem slogans inócuos e sem efeito (Scocuglia, 2013, p.132).

Assim, a prática precisa da teoria para ser melhor e nesse processo de melhora a própria teoria vai se reconstruindo pela via prática e, assim, sucessiva e permanentemente (Scocuglia, 2013, p.154).

A escolha metodológica, neste estudo, considerou essa articulação imprescindível e a abordagem translacional com maior identidade com os objetivos delimitados e com grande potencial de orientar o percurso de construção do conhecimento. Essa coerência se dá por ser uma abordagem que possibilita aplicar os resultados da pesquisa em espaços educacionais reais, visando promover uma educação inclusiva. Em especial, ao interligar a pesquisa acadêmica à prática educacional, buscando implementar estratégias e intervenções baseadas em evidências científicas.

No Brasil, observa-se o aumento de investimentos de instituições de fomento à pesquisa e programas de pós-graduação de diversas áreas para a realização e ampliação da pesquisa translacional, em uma visão cada vez mais inter e multidisciplinar, inclusive na educação (Colombo; Comitre, 2019). Constata-se essa relação entre conhecimento acadêmico e aplicação em RE ou processos educativos, com perspectiva metodológica translacional, utilizada em linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, sobretudo nos mestrados profissionais da área do ensino.

1.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Para a realização da pesquisa, foram tomados os devidos procedimentos éticos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG (CEP/UEPG), com o parecer no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 74103923.8.0000.0105 (Anexo A).

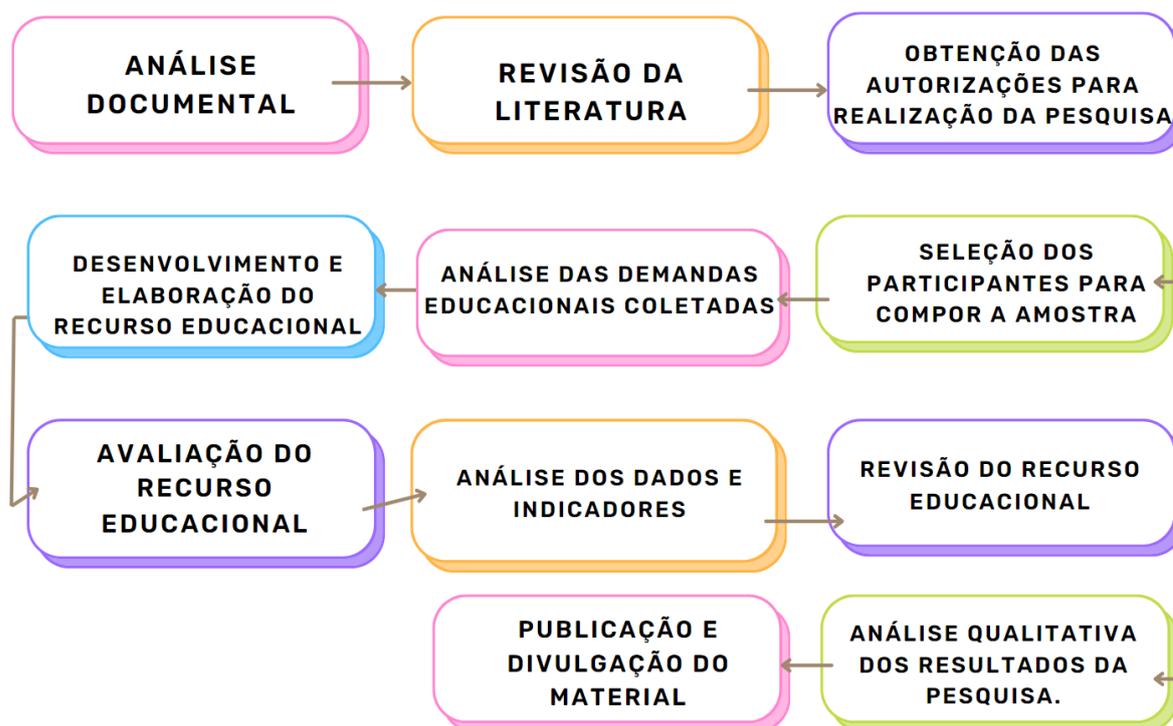
A autorização para a participação de professores de uma rede pública de ensino foi obtida junto à Secretaria Municipal de Educação do município *Iócus* da pesquisa com o Termo de Solicitação para Pesquisa em Instituição Coparticipante (ANEXO B), obtendo-se como resposta o Termo de Anuência da Instituição Coparticipante (Anexo C).

O aceite de cada professor participante ocorreu por meio do Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (Apêndice A), que foi entregue pessoalmente e assinado por eles. O documento explica sobre o estudo, o teor e as implicações da participação. Ficou garantido o livre acesso a todas as informações e o direito de renunciar da colaboração a qualquer momento, sem apresentar justificativas e sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido. Foi utilizado o *Google Forms* como ferramenta digital para responder ao questionário 1, que objetivou caracterizar a amostra e identificar as demandas dos participantes da pesquisa.

Manteve-se sigilo, dada a omissão total de quaisquer informações que permitam identificar os participantes, conforme Lei nº 13.709, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), que, quando citados, são mencionados pela abreviação informal “Profe”, referente a professor e professora, forma como são chamados no estado, seguida de números de 1 a 15 (Profe 1, Profe 2..., Profe 15), de modo a preservar o anonimato. Os riscos aos participantes foram mínimos, decorrentes do tempo e atenção destinados à realização do curso e ao preenchimento e envio dos questionários empregados como instrumentos para a coleta de indicadores (Apêndice B e Apêndice C).

Os procedimentos e instrumentos empregados estão ilustrados no processo representado na Figura 1 e descritos na sequência. Ressalta-se que a ordem deles não ocorreu de forma linear, pois se articularam durante todo o processo de desenvolvimento do estudo.

Figura 1 — Desenho da Pesquisa



Fonte: A autora (2024).

Nota: Descrição da Figura 1, intitulada: “Desenho da Pesquisa”. A imagem ao centro da tela mostra um fluxograma composto por várias etapas organizadas em figuras retangulares com bordas coloridas. As etapas são: Análise Documental, Revisão da Literatura, Obtenção das Autorizações para Realização da Pesquisa, Desenvolvimento e Elaboração do Recurso Educacional, Análise das Demandas Educacionais Coletadas, Seleção dos Participantes para Compor a Amostra, Avaliação do Recurso Educacional, Análise dos Dados e Indicadores, Revisão do Recurso Educacional, Análise Qualitativa dos Resultados da Pesquisa, Publicação e Divulgação do Material. Abaixo do fluxograma, consta a fonte da figura: A autora (2024).

- 1) Revisão da literatura – foram realizadas buscas por produções científicas em duas bases de dados, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), com o intuito de identificar publicações que contribuíssem com referencial teórico sobre a temática. Como descritores, utilizaram-se os termos AH/SD, Formação de professores e SRM, no período compreendido entre o ano de 2008 (quando foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva) e o ano de 2023 (no caso das legislações, fez-se necessário ampliar o período). A fim de selecionar os manuscritos a serem utilizados para o desenvolvimento do presente estudo, procedeu-se à leitura crítica, reflexiva e interpretativa do material. A revisão ocorreu em todos os capítulos, mas teve uma contribuição mais acentuada na elaboração do segundo capítulo.

- 2) Análise documental – foi realizada em fontes de documentos oficiais nacionais, estaduais, *websites* governamentais, utilizada para o desenvolvimento do Capítulo 3, e do município para contextualização neste capítulo;
- 3) Elaboração dos instrumentos de coleta de dados e indicadores – foram elaborados e utilizados dois questionários respondidos pelos participantes para subsidiar o RE (curso).

O Questionário 1 (Apêndice B) objetivou caracterizar a amostra, coletar informações sobre gênero, idade, escolaridade, formação inicial e continuada sobre o tema da pesquisa e identificar as demandas que os professores apresentavam para atuar no AEE com estudantes com AH/SD.

O Questionário 2 (Apêndice C) foi utilizado para avaliação do RE, desenvolvido a partir do Design Educacional (DE), curso de formação continuada na modalidade EaD. O instrumento foi aplicado aos mesmos professores que também participaram na coleta da demanda e do curso desenvolvido, com o intuito de coletar indicadores para sua validação.

- 4) Autorização para realização da pesquisa – envio do projeto junto com o Termo de Solicitação para Pesquisa em Instituição Coparticipante (Anexo A) para a obtenção da assinatura do Termo de Anuência da Instituição Coparticipante (Anexo B).
- 5) Seleção da amostra – envio de carta convite à participação com esclarecimentos sobre a pesquisa, via e-mail, para as escolas da rede municipal de ensino do município a Oeste do estado do Paraná, no qual a pesquisadora reside e atua, destinada a professores do AEE em SRM; seguido da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e aplicação do Questionário 1 (Apêndice B).
- 6) Identificação de demandas de formação – análise de indicadores na revisão da literatura e nos dados coletados no Questionário 1, a partir das respostas dos professores que se prontificaram em compor a amostra.
- 7) Elaboração preliminar do RE - planejamento do curso de formação de professores sobre AH/SD, na modalidade de Educação a Distância (EaD) – baseado nas demandas identificadas, na revisão da literatura e na experiência da pesquisa neste contexto do AEE.
- 8) Validação do curso desenvolvido – disponibilização do curso para apreciação dos professores que compuseram a amostra com participação como cursistas,

ao término, aplicação do Questionário 2. Este instrumento foi elaborado considerando os estudos de Emiliano (2022), Ferreira (2022); Leite (2019) e Kaplún (2003), que abordam a avaliação de RE, e de Vieira e Dalmoro (2008), que analisam critérios para a escala tipo Likert. Elencaram-se cinco categorias de análise: estrutura, estética e organização; conteúdo apresentado; metodologia; aplicabilidade e conhecimento adquirido, todas compostas por 5 critérios de análise. Cada critério foi elaborado em questões que eram respondidas seguindo escala Likert de 1 a 5, sendo 5 a maior qualidade, e questões descritivas, material adaptado de Emiliano (2022) e Ferreira (2022).

- 9) Revisão do RE a partir dos resultados da avaliação dos participantes e elaboração da versão final.
- 10) Análise qualitativa dos dados e indicadores – ocorreu durante todo o processo, pois “orienta desde o conhecimento prévio da temática ou do campo de estudos, à delimitação do objeto, à construção de questões a serem respondidas” (Hirose; Creswell, 2023, p,15), às coletas de informações, ao estabelecimento de critérios e categorias e sua análise.

1.2 CONTEXTO DO ESTUDO

Por tratar-se de uma pesquisa de abordagem translacional, considera-se importante caracterizar o contexto em que atuam a autora da pesquisa e os participantes, e onde foi identificada a demanda que desencadeou o presente estudo.

De certa forma, a escolha pode ser considerada como amostragem por conveniência, pois não empregou técnicas probabilísticas e/ou aleatórias e considerou a facilidade de acesso e a disponibilidade de pessoas para compor a amostra em um determinado intervalo de tempo. No entanto, para além disso, trata-se do contexto social no qual a demanda emerge, em estreita relação com um cenário mais abrangente.

1.2.1 Lócus da pesquisa

Utilizaram-se como fonte as informações disponíveis no site oficial da Prefeitura Municipal, não citado aqui para preservar o anonimato dos participantes.

A ocupação do território local, a partir de meados dos anos 50 do século XX, deu-se pelo estímulo comercial da Empresa Colonizadora, denominada Industrial Madeireira Rio Paraná S/A - Maripá, cuja motivação oficial foi a busca do alargamento da fronteira agrícola.

A exploração da erva-mate, a policultura de subsistência, dentre outros fatores econômicos, foi determinante à formação do núcleo populacional que deu origem ao município. A empresa, além de explorar as riquezas vegetais presentes no território Oeste do Paraná, desmembrou o espaço em pequenas propriedades rurais e comercializou-as para colonos oriundos dos vizinhos Estados de Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em grande parte, descendentes de imigrantes alemães.

Em 1953, a vila passou a ser distrito de uma cidade maior e, em 1960, passou à condição de município. Uma cidade que apresenta traços da cultura germânica nas construções enxaimel e na culinária dos bares e restaurantes locais, que se tornaram atrativos turísticos. Tem, aproximadamente, 54 mil habitantes (IBGE, 2022), distribuídos entre a sede e 8 distritos administrativos. A população tem costumes interioranos com a possibilidade de se locomover andando ou usar como meio de transporte as bicicletas.

Entre os atrativos turísticos e os aspectos culturais, são promovidos festas e eventos de tradição alemã, de culinária, do aniversário da cidade e da agricultura, indústria e comércio.

Com relação à Educação Básica, o município possui 48 instituições de ensino, distribuídas nas zonas rural e urbana. De acordo com dados do Censo Escolar (2022), são: 12 instituições da rede estadual, com aproximadamente 3.917 alunos de Ensino Fundamental II (Anos Finais) e Ensino Médio; 25 escolas municipais, com 2.592 alunos da Educação Infantil e 3.078 alunos em Ensino Fundamental I (Anos Iniciais); 11 escolas da rede privadas, atendendo 2.376 alunos, e 1 escola especial atendendo em torno de 115 alunos. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos, são atendidos 58 alunos e na Educação Especial (EE) estão matriculados 110 alunos (INEP, 2022).

Levando-se em conta os alunos matriculados no Ensino Fundamental I do município em relação ao objeto de estudo, estima-se que 154 (5%) podem apresentar AH/SD e necessitam ser identificados e atendidos, conforme preconiza a legislação educacional vigente no país.

Esta estimativa considerou pesquisadores da área (Carneiro, 2015; Marques, 2017) que se baseiam no Relatório Marland, com dados apenas da área de desempenho intelectual, que aponta indicadores de 3% a 5% de pessoas com AH/SD em qualquer população.

No entanto, atualmente, o município em questão conta com somente duas SRMs destinadas ao AEE para este público. Uma SRM em instituição de ensino estadual, atendendo 14 alunos matriculados no ano de 2023 (Sistema SERE), e outra em instituição de ensino municipal, atendendo 34 estudantes – sendo 09 alunos matriculados e 25 alunos em processo de triagem, intervenção e avaliação psicopedagógica.

Os alunos a serem atendidos podem ser indicados por profissionais da educação, pela família ou por autonegação, caso se identifiquem com o perfil de AH/SD. Em todos os casos, passam pelo período de triagem e intervenção. São observados ao desenvolver atividades exploratórias de conhecimento, de instrumentalização e de projetos para resolução de problemas vinculados a áreas de interesse.

Os dados trazem evidências de que novas SRMs AH/SD serão necessárias para atender à demanda de alunos. Para esta finalidade, é imprescindível a formação dos professores, a promoção de acesso a informações confiáveis que possam subsidiar suas práticas pedagógicas. Tê-los como participantes de estudos com este intuito é de suma importância.

1.2.2 Participantes

A amostra da pesquisa foi composta por professores que atuam no AEE em SRM da Rede Municipal de Ensino, que conta, no quadro efetivo do magistério, com o total de 761 professores. O convite foi enviado às 17 escolas municipais do Ensino Fundamental, direcionado aos 38 profissionais do AEE.

Dentro do prazo de 45 dias estabelecidos, 15 professores (39%) aceitaram o convite à participação e passaram a compor a amostra, ao assinar o TCLE e responder o Questionário 1.

A Tabela 1 apresenta dados da caracterização dos participantes da pesquisa quanto ao gênero, idade e tempo de atuação na AEE.

Tabela 1 – Caracterização da amostra da pesquisa

CARACTERÍSTICAS	CATEGORIA	Frequência	
		N	%
Gênero	Feminino	13	86,7
	Masculino	2	13,3
Faixa etária	31 a 40 anos	6	40
	41 a 50 anos	6	40
	Mais de 50 anos	3	20
Tempo de atuação no AEE	0 a 5	7	46,7
	6 a 10	4	26,7
	11 a 15	2	13,3
	Mais de 20 anos	2	13,3
Total		15	100

Fonte: Questionário 1 (2024).

Nota: Descrição da Tabela 1, intitulada: “Caracterização da amostra da pesquisa”. A imagem mostra uma tabela dividida em três colunas: Características, Categoria e Frequência (esta subdividida em duas colunas: N e %). As linhas da tabela são as seguintes: Gênero, Faixa etária e Tempo de atuação no AEE. Ao final da tabela apresenta o total: N = 15, % = 100. A análise dos dados se encontra no texto a seguir. Abaixo da tabela, consta a fonte: “Questionário 1 (2024)”.

Os participantes são predominantemente do sexo feminino (83,7%), quanto à faixa etária, em igual número (40%), tinham entre 31 e 40 anos e entre 41 e 50 anos (N=6), e a minoria possuíam mais 50 anos (20%). Com relação ao tempo de atuação no AEE, no momento da pesquisa, era de menos de 5 anos para 7 professores (46,7%), estava entre 6 e 10 anos para 4 (26,7%), para 2 encontrava-se entre 11 e 15 anos (13,3%) e para outros 2 era de mais de 20 anos. Ao analisar os dados, eles sugerem um tempo de atuação considerável.

Destaca-se que, dos 15 professores atuantes do AEE que aceitaram o convite à participação e sinalizaram a demanda no Questionário 1, 13 participaram do curso e responderam também ao Questionário 2, na etapa da pesquisa de avaliação do RE, e os demais (2) não responderam ao instrumento de pesquisa enviado e não deram retorno ou justificativa.

1.3 DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

O DE foi empregado para o desenvolvimento do RE, em que foram apresentados os resultados da pesquisa, consolidando-se em um conjunto de características – registro, impacto, aplicabilidade, entre outros (Rizzatti, 2020; Brasil,

2019b). O RE originado dele pode ser compartilhado e realizado pela comunidade, com a intenção de chegar ao chão da escola na Educação Básica, Técnica ou Superior, ou nos ambientes não formais.

Um RE possui quatro camadas fundamentais para sua concepção: conceitual – que favorece o entendimento do conteúdo pelo público-alvo; didático-pedagógico – que proporciona orientação sobre o percurso de ensino-aprendizagem; comunicacional – que são os elementos comunicacionais que permitem ao público compreendê-lo e (re)aplicá-lo; e estético e funcional – que diz respeito aos elementos empregados que o tornam coerente e eficaz, gerando a identificação com o público-alvo, e conferindo-lhe melhor compreensão, usabilidade e facilidade (Mendonça, 2022). Essas camadas foram consideradas na elaboração do RE, descrito a seguir.

Optou-se por desenvolver um curso na modalidade de EaD, que é um RE digital e aberto, por ter como um dos principais benefícios a capacidade de permitir que o aluno faça várias tentativas de formulação de estratégias e hipóteses sobre determinado assunto, recebendo *feedback* imediato do dispositivo digital, o que o auxilia na correção de suas ideias. Nesse contexto, a docente/pesquisadora assume o papel de mediadora do conhecimento explorado pelo RE, enquanto o participante/estudante se torna coautor de sua própria aprendizagem (Aguiar; Flôres, 2014).

Ressalta-se a relevância do PROFEI, que possibilita a elaboração dos RE resultantes de pesquisas, que permitem a construção de novos conhecimentos, provocam o surgimento de ideias, teorias e práticas voltadas à educação inclusiva.

O PROFEI tem contribuído significativamente nas pesquisas na área de Educação Inclusiva, na concepção de direitos humanos, contribuindo na formação e qualificação de docentes que trabalham com esse segmento da população, além de oferecer uma diversidade de produtos que possuem aplicação direta com o intuito de proporcionar melhoria no processo de ensino e aprendizagem (Martiniak; Oliveira; Silva, 2023, p. 126).

Por definição adota-se, como Recurso Educacional Aberto (REA), a definição publicada em 2011 pela UNESCO e a *Commonwealth of Learning* (COL), que contou com a colaboração de membros da comunidade brasileira.

REA são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos

publicados digitalmente. Recursos educacionais podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento (UNESCO/COL, 2011, p. 6).

Este conceito surgiu com grande potencial para promover a transformação da educação. Enquanto seu valor educativo está alicerçado na ideia de usar recursos como um método integral de comunicação do currículo em cursos didáticos, “aprendizado baseado em recursos”, seu poder transformador reside na facilidade com que esses recursos, quando digitalizados, podem ser compartilhados pela Internet (Furniel; Mendonça; Silva, 2020, p. 7).

Vale destacar que a principal diferença entre os REA e outros RE é a licença. Um REA, portanto, é simplesmente um RE que vem acompanhado de uma licença que permite sua reutilização e, possivelmente, adaptação, sem a necessidade de solicitar permissão ao detentor dos direitos autorais (Furniel; Mendonça; Silva, 2020).

1.3.1 Curadoria

Ao realizar a curadoria por modelos que se assemelham a cursos na modalidade EaD ou presencial sobre o AEE no contexto de SRM AH/SD, com disponibilização gratuita, a disciplina eletiva ofertada pelo PROFEI, “Design Educacional: Conceitos e estratégias para o desenvolvimento de recursos educacionais”, ministrada pelos professores Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro, Dra. Paula Carolei, Dra. Valéria Sperduti Lima, Dr. Leandro Key Higuchi Yanaze e Dr. Luciano Gamez, no ano 2023, possibilitou um refinamento quantitativo de RE similares e inspiracionais à proposta.

Este fato representa grande importância, pois foi possível mapear o que já existe disponível. A análise dos trabalhos contribuiu com a escolha do design e possibilitou traçar estratégias mais seguras e assertivas para delinear o curso.

Visando incorporar uma inovação ao desenvolvimento inicial, foi elaborado um planejamento da estrutura de escopo do RE, baseado na análise do contexto, nos objetivos de aprendizagem, no perfil do público-alvo/persona e na revisão de literatura. A elaboração de um material “não se resume a transmitir um conhecimento já estabelecido, mas implica, em certa medida, na criação de algo novo” (Kaplún, 2003, p. 58).

Com a realização da curadoria na Plataforma EduCAPES, utilizando-se os descritores formação de professores, curso e AH/SD, no período de 2010 a 2023, foi possível selecionar dois RE sobre o AEE em SRM, um em formato de Curso presencial e um em EaD.

Ao analisar o número encontrado (6), consideraram-se poucas propostas que fornecessem orientações específicas para possibilitar ao cursista ampliar seu conhecimento e direcioná-lo para outros meios digitais.

Dos materiais encontrados como soluções similares e inspiracionais, os que apresentaram maior semelhança com a proposta do curso foram os descritos a seguir.

1. Produto Educacional Registrado na Plataforma EduCAPES- trata-se de um minicurso presencial composto por três módulos:

- Reconhecendo os Indicadores de Superdotação na Educação Infantil.
- Práticas de Atendimento Educacional Especializado em Altas habilidades/Superdotação.
- A Atenção Pedagógica ao Aluno Superdotado no Ambiente Escolar.

O objetivo deste manual é capacitar os professores no reconhecimento dos indicadores de AH/SD, das necessidades educacionais específicas e das possibilidades de atendimento educacional especializado e, assim, contribuir para a formação continuada de professores.

2. Curso na Plataforma AVAMEC, elaborado pelo Instituto Federal da Paraíba (2023), está disponível em AVA, é um espaço autoformativo na modalidade autoinstrutiva. Tem como objetivo explorar um amplo cenário de conceitos, definições, teorias e práticas, para entender sobre AH/SD. A metodologia adotada para este curso se chama Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984). É uma metodologia ativa e criativa, porque não segue um caminho padrão, já que a sua experiência individual é única e isso, por si, ajuda a expandir sua concepção sobre a superdotação.

Por meio da curadoria, foram selecionados e organizados de forma criteriosa modelos que se assemelhavam ou servissem de inspiração para a criação do novo projeto. Esses modelos, cuidadosamente escolhidos, ofereceram referências norteadoras que auxiliaram no desenvolvimento do RE e proporcionaram uma base sólida para a escolha das melhores práticas.

1.3.2 Proposta de Recurso Educacional - Curso

Para o desenvolvimento do RE, relacionam-se a revisão da literatura, levantamento de indicadores junto aos participantes, a curadoria – como busca de RE que se assemelham ao formato idealizado, e a experiência vivenciada pela pesquisadora como professora do AEE em SRM AH/SD, desenvolvendo o enriquecimento curricular de alunos avaliados e fazendo a triagem, a intervenção e a indicação para avaliação psicopedagógica.

Apresenta-se, a seguir, o curso como proposta de RE, seus objetivos e título, a organização das unidades propostas, as tecnologias empregadas e as soluções similares e inspiracionais encontradas através da curadoria. A relevância do curso está em consonância com o Parecer CNE/CP nº 51/2023, quanto à necessidade de formação aos professores que se encontram na ativa, pois eles não tiveram formação específica para a temática em sua formação inicial.

É de se considerar o importante papel da formação dos educadores que estarão nos espaços destinados ao atendimento às especificidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação. A identificação destes estudantes requer profissionais capacitados para o propósito da ação educacional que se estende desde a percepção das diferentes áreas de expressão de seus talentos, bem como nos procedimentos dos encaminhamentos do estudante aos serviços e na realização dos atendimentos especializados, conforme as necessidades de cada aluno (Brasil, 2023, p. 30).

- Objetivo Geral de Aprendizagem – Contribuir com a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental, proporcionando acesso a informações sobre os saberes que constituem as AH/SD e fornecer subsídios teórico-práticos para a docência no AEE em SRM.

- Público-alvo/Persona – Professores de Sala de Recursos Multifuncional Altas Habilidades/Superdotação do Ensino Fundamental.

- Título: Sala de Recursos Multifuncionais Altas Habilidades/Superdotação: Potencializando Talentos

- Organização do conteúdo em unidades de ensino:

Unidade I – Políticas de Educação Especial destinada às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação

Objetivo da unidade I – Apresentar os principais documentos legais do Brasil e do Paraná que orientam as políticas de Educação Especial Inclusiva para estudantes

com Altas Habilidades/Superdotação.

Unidade II – Conceitos e características das AH/SD: aspectos socioemocionais perpassando a desmistificação de crenças populares

Objetivo da unidade II – Conceituar as AH/SD, considerando as concepções de inteligência, criatividade e comprometimento com a tarefa, seus indicadores, características e aspectos socioemocionais, assim como mitos e crenças populares acerca da temática.

Unidade III – Práticas Educacionais no AEE para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto da Sala de Recursos Multifuncional.

Objetivo da unidade III – Apresentar ferramentas pedagógicas e práticas educacionais no atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades/superdotação no contexto da sala de recursos multifuncional.

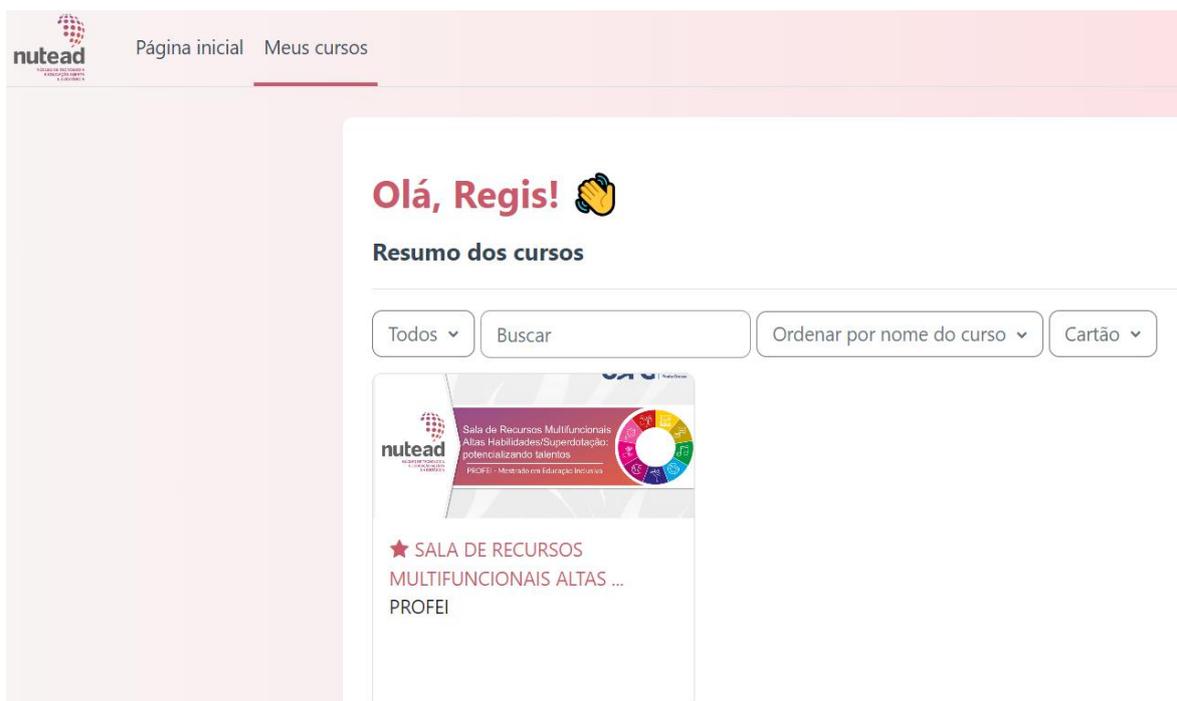
Com essa estrutura, o curso tem como proposta oferecer contribuições teóricas e práticas aos professores no atendimento ao público da EE, exclusivamente aqueles com AH/SD, para que vejam o ambiente escolar como inclusivo e um espaço contínuo de aprendizagem.

- Carga Horária: Propôs-se a duração 30 horas, por ser considerado tempo suficiente para permitir que os participantes aprendam em um ritmo moderado, distribuindo o conteúdo ao longo de semanas e, assim, tenham condições de concluí-lo. Com essa carga horária é possível equilibrar a necessidade de aprendizado com o tempo que os professores têm disponível, garantindo que o conteúdo seja abordado de forma eficaz sem sobrecarregar os participantes.

- Tecnologias envolvidas: O curso foi ofertado de forma assíncrona no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma MOODLE do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG (NUTEAD¹), como Curso Online Aberto e Massivo, do inglês Massive Open Online Course (MOOC).

¹ “O Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG (NUTEAD), é um Órgão Suplementar diretamente vinculado à Reitoria, que fornece suporte para todos os cursos e programas semipresenciais e a distância existentes na UEPG. Criado em 08 de agosto de 2002 (parecer do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPG nº 052/2002), tem por finalidade democratizar o acesso à educação em todas as suas modalidades e incentivar a comunidade acadêmica a criar e implementar projetos, programas e cursos de graduação, de pós-graduação, de extensão e sequenciais - ministrados nas modalidades semipresencial e a distância, utilizando-se das novas tecnologias de informação e comunicação” (UEPG, 2022).

Figura 2 – Captura de tela de AVA da plataforma Moodle.



Fonte: UEPG. Nutead/Moodle. 2024. Disponível em:

<https://view.genially.com/66a3f7cb298c760bb34f2dda/presentation-copia-2607-curso-unidade-i>

Nota: Descrição da Figura 2, intitulada “Captura de tela de AVA da plataforma Moodle”. Na parte superior esquerda há um menu com as opções página inicial e meus cursos. Ao centro, há uma seção intitulada Resumo de cursos, que exibe um curso chamado SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: potencializando talentos. O layout da página é predominantemente em tons de rosa e branco. Ao final da imagem consta a fonte UEPG. Nutead/Moodle e o site para consulta.

A modalidade EaD, com oferta assíncrona, foi escolhida por permitir aos professores se organizarem quanto à disponibilidade de tempo de estudo, utilizando referenciais teóricos, videoaulas para aprofundamento e resolução de atividades avaliativas. É uma proposta gratuita e prática que possibilita aos professores acesso às informações que possam subsidiar suas práticas pedagógicas no processo de atendimento especializado a esses estudantes.

Sobre essa questão, Nogueira (2014) corrobora:

O AVA auxilia de forma significativa na rotina docente, permitindo economia de tempo, automatização de alguns processos, como correção de exercícios, disponibilização de arquivos, além de servir como canal de comunicação eficaz com os discentes (Nogueira, 2014, p. 195).

As tecnologias utilizadas foram videoaulas gravadas pela autora, material obrigatório de estudo, links para acesso a vídeos educativos e informativos, documentários disponibilizados pelo MEC e por universidades públicas, artigos,

materiais complementares sobre a temática e um fórum como espaço para discussões e reflexões. O Canvas e *Genially Education*, ferramentas gratuitas de criação, e edição de conteúdo visual, foram utilizadas para a diagramação do curso.

Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações.

Genially Education é uma plataforma online que permite a criação de conteúdo interativo e animado para fins educacionais. Utilizada para criar imagens interativas, materiais formativos, infográficos, apresentações, microsites, mapas, gamificação, entre outros.

Para atender à acessibilidade aos vídeos gravados como videoaulas, foram incorporadas as janelas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e legendas em Língua Portuguesa. Sinalizou-se a opção de tela cheia da apresentação do material obrigatório para facilitar a leitura e, para uso nos smartphones, orienta-se que se faça a leitura na horizontal. As informações complementares foram adicionadas no próprio corpo do texto, uma vez que o leitor de tela apresenta dificuldade na leitura de notas de rodapé (Lamas, 2021). Optou-se, também, pela utilização das fontes sem serifas:

Fontes serifadas são aquelas com pequenos traços e prolongamentos nas hastes das letras; posto que elas acabam cansando mais e/ou atrapalhando (letras embaralhadas) a leitura por pessoas com baixa visão, dislexia e outras especificidades, por isso, o consenso do seu não uso para uma maior acessibilidade comunicacional (Lamas, 2021, p. 28).

É importante que se compreenda que o RE foi pensado para oferecer flexibilidade no ambiente escolar, funcionando como uma ferramenta adaptável às necessidades de cada espaço educacional. Corroboram Martiniak, Oliveira e Silva (2023):

O RE não se configura como um receituário ou manual para ser utilizado por professores e alunos, ele é uma sugestão de possibilidades, com objetivos e finalidades distintas, que pode ser adaptado conforme a realidade da escola pública (Martiniak; Oliveira; Silva, 2023, p. 129).

A proposta do curso desenvolvido é que seu conteúdo possa ser acessado por meio de equipamentos eletrônicos como computadores, notebooks, tablets,

smartphones, entre outros, necessitando de domínio básico das tecnologias, acessibilidade comunicacional e acesso à internet.

Ao delinear-se a metodologia neste capítulo, buscou-se estruturar de maneira clara as etapas e os procedimentos utilizados para a condução da pesquisa. Essa abordagem permitiu garantir a coerência entre os objetivos da investigação e os métodos empregados.

Nos próximos capítulos, serão apresentados os aspectos teóricos que sustentam a pesquisa, a análise documental que traz as garantias legais e o detalhamento do desenvolvimento do curso proposto, seguido da apresentação dos resultados obtidos ao longo do processo, com destaque aos impactos sobre a prática docente.

CAPÍTULO 2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS

Este capítulo traz uma revisão da literatura sobre AH/SD, seus impactos no comportamento, na criatividade em suas múltiplas dimensões e especificidades, tendo por subsídios teóricos principais as contribuições de autores contemporâneos e as Normativas indicadas pelo MEC.

Inicialmente, caracterizam-se às AH/SD quanto à sua origem e conceito, elencam-se as principais teorias que contribuem para entender os sujeitos e organizar sua educação, destacam-se a Teoria Triárquica de Inteligência Humana de Sternberg, o Modelo de Desenvolvimento da Dotação e do Talento (DMGT) de Gagné, Teoria da Desintegração Positiva (TDP) de Dabrowski e discorre-se com maior ênfase, a Teoria do Modelo dos Três Anéis de Renzulli (2004, 2014, 2018).

A opção em destacar a Teoria de Renzulli deve-se ao fato de ser a mais utilizada em nível mundial, por ser flexível e democrática, e a que embasa a Política Nacional de Educação Especial no Brasil.

2.1 O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

A combinação das palavras “altas habilidades” deriva da expressão inglesa *high ability*, literalmente traduzida como alta capacidade e, em uma versão brasileira, altas habilidades (Guenther; Rondini, 2012). O termo alta capacidade é utilizado para indicar alto potencial e/ou desempenho em todo o conjunto de habilidades humanas, refere-se a alunos cuja habilidade é mais avançada do que a de colegas de idade semelhante em um ou mais domínios (Guenther; Rondini, 2012).

A terminologia brasileira “superdotação” iniciou-se pela inserção do prefixo “super” na tradução do termo americano *gifted*, que significa literalmente, dotação. O termo superdotação é utilizado em estudos científicos ou na literatura da área apenas no Brasil e/ou em algumas versões de publicações brasileiras em espanhol (Guenther; Rondini, 2012).

Não houve boa aceitação do termo isolado na área educacional e, para amenizar o efeito, fez-se a união da expressão inglesa *high ability*, em português, capacidade elevada, traduzida para altas habilidades, dando origem à expressão altas habilidades/superdotação (Guenther; Rondini, 2012).

Surpreendentemente, essa expressão no cenário brasileiro está definida em instruções oficiais e em publicações no meio acadêmico, acoplada a conceitos teoricamente diferentes (Guenther; Rondini, 2012).

Em 1972, o Relatório Marland, do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, apresentou a primeira definição de superdotação, propondo um conceito mais amplo, no qual seis áreas gerais são delineadas (Negrini, 2018), segundo o relatório crianças superdotadas e talentosas são:

[...] aquelas que foram identificadas por profissionais qualificados, em virtude de suas habilidades que se destacam e de seu alto rendimento. Estas crianças requerem programas de educação diferenciada e serviços distintos dos proporcionados habitualmente por um centro comum para que possam realizar sua contribuição a si mesmas e à sociedade. As crianças capazes de altos rendimentos encontram-se inclusas dentre aquelas com rendimentos demonstrados e/ou nas capacidades potenciais em qualquer das seguintes áreas, podendo ser em uma ou em várias: 1) capacidade intelectual geral, 2) aptidão acadêmica específica, 3) pensamento criativo ou produtivo, 4) capacidade de liderança, 5) artes visuais e manipulativas, 6) capacidade psicomotora (Relatório Marland, do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, 1972).

A primeira referência a esse público na legislação brasileira foi na Política Nacional de Educação Especial (PNEE, Brasil, 1994), que define alunos com AH/SD como:

Os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (Brasil, 1994, p. 12).

No ano seguinte, em 1995, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Desporto publicou as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores²² de AH/SD, em que foi proposta a seguinte definição:

Altas habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de 'traços consistentemente superiores' em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por 'traços' as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e

²² Portadores é um termo considerado inadequado na atualidade, no entanto, consta em vários documentos oficiais de décadas passadas, por isso é utilizado, neste texto, apenas quando eles são citados.

duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes (Brasil, 1995, p.13).

No Brasil, há várias nomenclaturas utilizadas para se referir a esses alunos, as quais aparecem nos diversos documentos oficiais, como superdotados, talentosos, potencial superior, bem-dotado, entre outros.

Corroboram Rangni e Costa (2019, p. 469) que esses sujeitos “[...] recebem diferentes denominações: superdotados, sobredotados, com altas capacidades, talentosos, etc.” e ainda são alvo de inúmeros mitos, preconceitos e concepções erroneamente estabelecidas tanto no plano social como no educacional. Neste sentido, Manso (2012) complementa que esse conjunto de representações conceituais influencia, substancialmente, na elaboração de estratégias e ações que se direcionam a essas pessoas, de modo a dificultar os processos de identificação e atendimento necessários a este grupo social.

A conceituação atual contemplada no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) é Altas Habilidades/Superdotação:

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

Essa definição assemelha-se com a do Relatório de Marland (1972) quanto ao conceito desse público proposto por Renzulli (1986), considerando-o como indivíduos que se destacam por suas contribuições e apresentam um conjunto de três traços: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

Crianças ou adolescentes com altas habilidades ou superdotação demonstram indicadores de habilidade superior (não necessariamente muito superior) em alguma área do conhecimento quando comparadas com seus pares; demonstram capacidade de realização criativa; e apresentam grande envolvimento na realização das atividades de seu interesse (Renzulli; Reis, 2014).

Por este viés, consideram-se as diferentes áreas gerais, que podem ser encontradas isoladas ou combinadas nos potenciais superiores dos sujeitos com AH/SD. Além disso, na caracterização dos sujeitos, apontam-se a criatividade e o

envolvimento com a tarefa como comportamentos a serem observados, conforme os pressupostos de Renzulli (2004), que vem sendo estudado no contexto brasileiro (Negrini, 2018).

A diferenciação das palavras altas habilidades e superdotação existe apenas na terminologia; no constructo (construção mental do que se entende por essas palavras), o significado é o mesmo. Enquanto o termo altas habilidades enfatiza os aspectos que são desenvolvidos, modificados e enriquecidos pelo papel do ambiente (família, escola, cultura), o termo superdotação faz referência aos aspectos inatos e genéticos da inteligência e da personalidade (Brasil, 2022).

Pessoas que se destacam por capacidades elevadas sempre existiram, pois isso faz parte da natureza humana. Historicamente, salienta-se que, a partir do século passado, a evolução dos estudos científicos sobre a inteligência mostrou evidências de que ela não é influenciada somente por aspectos orgânicos, mas também possui fortes influências do ambiente (Gama, 2006).

Quanto à especificidade desses alunos, crianças ou adolescentes com AH/SD demonstram indicadores de habilidade acima da média, em alguma área do conhecimento, quando comparadas com seus pares; demonstram capacidade de realização criativa; e apresentam grande envolvimento na realização das atividades de seu interesse (Renzulli; Reis, 2014).

A considerar o “potencial intelectual humano” como um dos “recursos importantes e responsável por contribuições significativas ao desenvolvimento de uma civilização”, faz-se necessária a oferta de atendimento especializado e inclusivo à pessoa com AH/SD, para propiciar que se desenvolvam de forma plena (Rangni, 2019, p. 30).

Comumente, a superdotação tem sido vista em uma perspectiva de privilégio e de competência acadêmica, pressupondo-se que alunos com essas características dispensam qualquer tipo específico de atendimento. Observa-se que poucas são as oportunidades educacionais oferecidas ao aluno com AH/SD para desenvolver de forma adequada suas competências (Renzulli, 2014).

Uma possível explicação para este cenário são os inúmeros mitos sobre a superdotação, que constituem entraves à provisão de condições favoráveis à sua educação. No ambiente escolar, por exemplo, predomina-se a ideia de que esse indivíduo tem recursos suficientes para desenvolver suas habilidades por si só, dispensando a intervenção do professor.

Os mitos e crenças populares sobre AH/SD originados tanto de características específicas dessas pessoas quanto de preconceitos socioculturais, ideológicos e da desinformação representam sérios obstáculos para a formação de uma identidade própria e, frequentemente, resultam em uma representação negativa ou distorcida dessas pessoas (Pérez, 2003).

Historicamente, os mitos surgiram para explicar situações ou indivíduos que fogem à compreensão lógica humana, enraizados ao medo do novo que todos os seres humanos enfrentam. Suas causas estão relacionadas ao desconhecimento ou à dúbia interpretação das informações pela sociedade (Pérez, 2003).

Existe uma noção equivocada de que a pessoa com AH/SD deva demonstrar genialidade, uma habilidade excepcional ou ser “super”, para que possa ser identificada com esses termos (Alencar; Fleith, 2001); assim, para evitar uma rotulação desnecessária, muitos pesquisadores preferem utilizar termos alternativos, como “talento” ou “mais capazes” (Mendonça, 2015). Independentemente dos termos escolhidos, o fundamental é que seu uso seja valioso, ao auxiliar educadores e escolas a compreenderem seu papel na garantia de direitos e na oferta de experiências educacionais adequadas e diferenciadas, que visam promover o desenvolvimento equitativo das habilidades, da criatividade, da motivação e das particularidades de cada estudante (Brasil, 2022).

Para entender a diversidade de conceitos relacionados com a dotação e o talento, é importante levar em conta que a história da EE traz praticamente o mesmo percurso tanto para as pessoas com deficiência quanto para as pessoas com traços de dotação, iniciando com a segregação (Freitas, 2016).

Nesta perspectiva multidimensional da inteligência, uma nova e envolvente visão sobre o potencial humano nos leva a reflexões sobre as diferentes manifestações que ela tem se mostrando. Pérez (2009, p. 300) sinaliza que “adotar conceitos de inteligência e de AH/SD multidimensionais implica traduzi-los de forma coerente nos indicadores utilizados para que eles possam ser eficientes para identificar as pessoas com AH/SD”.

A amplitude de definições sobre a condição das pessoas com AH/SD dificulta a identificação, mas se faz necessário reconhecer que seu potencial elevado não se limita a um único domínio. Essas pessoas possuem uma variedade de habilidades e características, e é importante considerar os ambientes cultural, social e emocional em que essas habilidades se manifestam, para que seu desenvolvimento seja

apoiado de maneira integral e personalizada. Essa compreensão ajuda a criar estratégias educacionais de apoio mais eficazes, que reconheçam e valorizem a totalidade da pessoa, indo além das métricas tradicionais de desempenho.

2.2 TEORIAS QUE CONTRIBUEM PARA ENTENDER OS SUJEITOS E ORGANIZAR SUA EDUCAÇÃO

Nesta subseção, apresentam-se as principais teorias que contribuem para entender os sujeitos e organizar sua educação: Teoria Triárquica de Inteligência Humana, Modelo de Desenvolvimento da Dotação e do Talento, Teoria da Desintegração Positiva e discorre-se, com maior ênfase, sobre o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, que fundamenta as políticas públicas brasileiras sobre as AH/SD.

2.2.1 Teoria Triárquica de Inteligência Humana

A Teoria de Robert Sternberg (1986) conceitua a inteligência como um constructo de três partes/subteorias, correspondentes à capacidade de se relacionar com o meio ambiente, com a experiência individual e com o processamento de informações (Gama, 2014). Sternberg (2003) propõe que a inteligência está localizada tanto no indivíduo, quanto nas suas interações com o meio ambiente e categoriza a inteligência em três partes, que são centrais em sua teoria:

- Inteligência analítica, “a capacidade de realizar tarefas acadêmicas e de resolução de problemas, como aquelas usadas em testes de inteligência tradicionais”. Esses tipos de tarefas geralmente apresentam problemas bem definidos que possuem apenas uma única resposta correta (Gama, 2014, p. 671).
- Inteligência criativa ou sintética, a “capacidade de lidar com sucesso com situações novas e incomuns”, recorrendo aos conhecimentos e competências existentes. Indivíduos com alto nível de inteligência criativa podem dar respostas erradas porque veem as coisas de uma perspectiva diferente (Gama, 2014, p. 671).
- Inteligência prática, a “capacidade de se adaptar à vida cotidiana, aproveitando os conhecimentos e habilidades existentes” (Gama, 2014, p. 671). A inteligência prática permite que um indivíduo entenda o que precisa ser feito e elabore soluções de problemas frequentemente

encontrados na vida diária, em casa, no trabalho e na relação com outras pessoas (Aquino, 2015).

É evidente a importância desta teoria, pois suas subteorias justificam a base e as manifestações do pensamento criativo quando relacionam a inteligência com os mundos internos, externos e a experiência do indivíduo (Aquino, 2015). Nesse sentido, “A importância de lidar com novidades e a automatização de processamento de informação também são universais, mas as manifestações destes componentes são relativas aos contextos culturais” (Aquino, 2015, p. 487).

Sternberg (2003) defende que a superdotação deve ser examinada de forma mais ampla e que o foco em tipos específicos de capacidades mentais medidos em testes de inteligência³ é demasiado estreito. Para ele, estudar a inteligência desta forma restringe à compreensão de apenas uma parte da inteligência, e esta parte só é observada em pessoas que são “inteligentes para a escola”. Há muitos indivíduos que obtêm resultados baixos em testes de inteligência, mas são criativos ou “espertos” e, portanto, têm uma capacidade muito boa de se adaptar e moldar o seu ambiente (Sternberg, 2003 p. 6).

2.2.2 Modelo de Desenvolvimento da Dotação e do Talento (DMGT)

O modelo de Desenvolvimento da Dotação e do Talento (*Development Model of Giftedness and talent* – DMGT), do psicólogo estadunidense François Gagné, considera os termos dotação e talento separadamente, no intuito de aproveitar as diferenças conceituais (Abad; Abad, 2021).

Quando os dois termos são distinguidos, a diferença pode assumir várias formas. Alguns aplicam o termo ‘dotado’ a altas habilidades cognitivas e o termo ‘talentoso’ para todas as outras formas de excelência (por exemplo, artes, esporte, tecnologia). Outros consideram que o talento representa um nível maior de excelência. Ainda outros associam talentos com alguma expressão madura em vez de uma visão de talento como uma habilidade não desenvolvida. Em outras palavras, se fossemos extrair das principais publicações no campo todas as definições propostas para esses termos, acabaríamos com uma dúzia (Abad; Abad, 2021, p. 2).

Para Guenther (2011), que se fundamenta em Gagné, os termos dotação e

³ Teste de inteligência (igualmente conhecido como teste de quociente intelectual ou teste de QI (Quociente de Inteligência), que, segundo Santana (2020), serve para dimensionar a inteligência humana em relação à faixa etária a que o sujeito pertence e permitem avaliar os potenciais cognitivos dos estudantes.

talento seriam os mais adequados. Dotação representa a posse e uso de notável capacidade natural em, pelo menos, um domínio da capacidade humana, ao passo que talento indica um desempenho superior sistematicamente aprendido, que resulta em alto nível de realização em algum campo da atividade humana Guenther (2011).

Perante os múltiplos termos e definições, o DMGT foi criado para aproveitar a distinção entre dotação e talento e define a dotação (G) como a posse e o uso de capacidades naturais sobressalentes, chamadas aptidões, em pelo menos um domínio de habilidade, em um grau que coloca um indivíduo no mínimo entre os 10% melhores de seus pares. Já o talento (T) é considerado como o domínio das habilidades desenvolvidas sistematicamente, chamadas competências (conhecimentos e habilidades), em pelo menos um campo da atividade humana, em um grau que coloca um indivíduo no mínimo entre o 10% mais sobressalentes que estão ativos neste campo (Abda; Abda, 2021).

A teoria DMGT apresenta alternativas para algumas práticas educacionais atuais, oferecendo uma base para o desenvolvimento adequado às diversas habilidades humanas, o que também é muito positivo para estudantes com AH/SD (Gonçalves, 2020).

2.2.3 Teoria da Desintegração Positiva (TDP)

Proposta por Kazimierz Dabrowski (1937), a Teoria da Desintegração Positiva (TDP) é uma teoria da personalidade que apresenta contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento emocional de indivíduos com comportamentos de superdotação, ela tornou-se importante para entender os padrões de crescimento e os desafios daqueles com essa condição (Oliveira; Barbosa, 2014).

Oliveira e Barbosa (2014, p. 118-119) corroboram a definição, descrevendo que:

[...] para enfatizar o papel das emoções no potencial de desenvolvimento humano, a Teoria da Desintegração Positiva (TDP), proposta por Dabrowski (1964, 1967), psiquiatra e psicólogo polonês, representa uma abordagem alternativa para se compreender dotação. Trata-se de uma concepção de desenvolvimento da personalidade para a qual o ser humano evolui de níveis mais básicos a níveis superiores (Dabrowski, 1970, 1996). As estruturas de personalidade inferiores, mais coesas e integradas, são caracterizadas pelo egocentrismo e tendem a se desfazer, sofrendo desintegrações. Paulatinamente, vão dando lugar a estruturas de níveis superiores, baseadas no altruísmo, compaixão e empatia. Esses processos desintegrativos são positivos, uma vez que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo.

Foi Dabrowski, em 1937 e, posteriormente, em 1972, quem usou o termo sobre-excitabilidade (SE) pela primeira vez, conceituado como: tendências de os indivíduos reagirem com extrema intensidade e sensibilidade a diversos estímulos, sejam eles externos ou internos (Oliveira; Barbosa, 2014). Ele identificou cinco áreas de sobre-excitabilidade: psicomotriz, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional.

Os conceitos atrelados entre TDP e SE têm beneficiado o campo de estudos de superdotação (Ackerman; Nian, 2008). Indivíduos criativos e com AH/SD tendem a possuir níveis mais altos de SE, além disso, eles se diferenciavam pela maneira de aliviar a tensão e responder a estímulos (Silverman, 2008).

Oliveira, Barbosa e Alencar (2017, p. 6) destacam as palavras de Daniels (2009) a respeito das contribuições da TDP para o campo da educação do superdotado:

O trabalho de Dabrowski oferece uma base teórica para: (1) reconhecer aspectos do desenvolvimento da personalidade no superdotado; (2) passar a perceber características que frequentemente são vistas como inadequadas e problemáticas em uma perspectiva mais positiva – como aspectos essenciais do potencial de desenvolvimento do indivíduo; (3) conduzir novos estudos relacionados ao desenvolvimento emocional e da personalidade de crianças superdotadas. Ademais, a TDP é de fundamental importância para uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento ao longo da vida de indivíduos superdotados.

Apesar de a TDP não ser uma teoria específica sobre superdotação, ela tem influenciado várias pesquisas e tem fornecido uma excelente estrutura para a caracterização das AH/SD e para a compreensão de seu desenvolvimento emocional (Ackerman; Silverman, 2008).

Pyrit e Mandaglio (2007) ressaltam que mais do que habilidade intelectual e desempenho, são enfatizados aspectos da emoção, empatia, autoconsciência, consciência do outro e comportamento altruístico na educação de alunos com comportamentos de superdotação.

2.2.4 O Modelo Dos Três Anéis de Renzulli

Joseph Renzulli, psicólogo educacional americano, nascido em 1936, desenvolveu a Teoria dos Três Anéis, que abriu novos horizontes para as concepções de AH/SD, utilizando como experimento uma Escola Modelo de Enriquecimento, na qual atendia a crianças na própria escola que estudavam. Centralizou suas pesquisas

na identificação e desenvolvimento da criatividade e talentos dos estudantes (Lippert, 2021).

Para Renzulli (2014, 2018), os comportamentos de superdotação se evidenciam em um conjunto de características que demonstram maior complexidade no entendimento de saberes; é na convergência dos três fatores: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa/atividade e a criatividade elevada, conforme pode ser visto na Figura 3. Sua teoria busca mostrar as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva.

Figura 3 – Modelo Triádico – Representação gráfica da superdotação



Fonte: Renzulli (2014, p. 233)

Nota: Descrição da Figura 3, intitulada: "Modelo Triádico – Representação gráfica da superdotação". No canto esquerdo inferior, apresenta um diagrama inserido em um fundo de cores preto e branco, com três círculos que se sobrepõem, nomeados como "Habilidade Acima da Média", "Criatividade" e "Envolvimento com a Tarefa", a intersecção entre eles representa o comportamento da superdotação. Ao lado do diagrama há uma seta apontando para a direita em direção a duas listas de texto, a primeira lista é intitulada: Áreas Gerais de Desempenho e inclui; Matemática, Filosofia, Religião, Ciências da Vida, Artes Visuais, Ciências Sociais, Linguagem, Ciências Físicas, Direito, Música e Artes Performáticas. A segunda lista é intitulada: Áreas Específicas de Desempenho e inclui; desenho de história em quadrinhos, microfotografia, planejamento urbano, controle de poluição, design de moda, tecelagem, escrever peças de teatro, publicidade, design de fantasias, meteorologia, fantoches, marketing, design de jogos, jornalismo, música eletrônica, cuidar de crianças, proteção ao consumidor, cozinhar, omitologia, design de móveis, navegação, genealogia, escultura, cuidar de plantas, animais selvagens, decoração, agricultura, pesquisa, estudar animais, crítica de filmes, caricaturas, astronomia, pesquisa de opinião pública, design de joias, desenho de mapas, coreografia, biografia, produção de filmes, estatística, história local, eletrônica, composição musical, cenário, arquitetura, química, etc. Na parte inferior, cita-se a fonte: Renzulli (2014, p. 233).

Na Figura 3, a habilidade acima da média representa o domínio superior do potencial em alguma área, que pode ser geral ou específica. Ela é geral quando representa a grande capacidade de processamento de informações e o entendimento superior da complexidade; e é específica quando manifesta capacidade de adquirir conceitos, técnicas, práticas ou habilidades em uma área específica (Virgolim, 2014).

O envolvimento com a tarefa enfatiza a parte motivacional e a energia direcionada na resolução dos problemas ou tarefas de forma perseverante, com dedicação, esforço e autoconfiança (Virgolim, 2007). Já a criatividade diz respeito à originalidade de pensamento e à utilidade, envolvendo aspectos relacionados à fluência, flexibilidade, curiosidade, sensibilidade e coragem de arriscar (Virgolim, 2014).

Nenhuma das áreas sinalizadas têm mais importância que a outra, e nem todas estão latentes e constantes ao mesmo tempo e na mesma intensidade. Os traços característicos de altas habilidades não se apresentam desenvolvidos igualmente, mas quanto mais exposição a ofertas de aprendizagem, maior grau de desenvolvimento se atingirá, e a possibilidade de chegar a sua plenitude aumentará. Isso representa que, na avaliação da criança, uma dessas atitudes aparecerá em maior escala, enquanto as outras aparecerão quando estiverem envolvidas em programas de desenvolvimentos (Renzulli, 2014, 2018).

A partir dessa definição, é possível verificar alguns comportamentos que podem ser observados nas pessoas com AH/SD, embora se saiba que, em decorrência da área de interesse, alguns desses comportamentos estarão mais presentes em determinados sujeitos do que outros.

Apesar de várias características comuns encontradas entre indivíduos superdotados, o mais surpreendente, nesta população, é a contínua variação que ela exibe em termos de habilidades e competências e os vários níveis e magnitudes que manifesta em suas ações e conhecimentos (Guimarães; Ourofino, 2007, p. 43).

Pessoas superdotadas diferem amplamente entre si em relação aos seus interesses, características de personalidade, estilos de aprendizagem, de habilidades que denotam comportamentos de superdotação, bem como de fatores ambientais promotores da condição.

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população (Virgolim, 2007, p. 11).

Na conjuntura do seu modelo, o autor destacou a importância da criatividade como um dos principais componentes da superdotação e propôs uma diferenciação entre a Superdotação Acadêmica/Escolar e a Superdotação Produtivo-Criativa, caracterizadas a seguir.

A Superdotação Acadêmica/Escolar

A superdotação acadêmica manifesta-se em indivíduos que possuem um desempenho elevado em áreas tradicionais de conhecimento, como matemática, ciências, línguas, entre outras. Eles demonstram habilidades acadêmicas notáveis e são frequentemente identificados por notas e por desempenho em testes padronizados.

A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. [...] a superdotação acadêmica: ela existe em graus variados; pode ser facilmente identificada através de técnicas padronizadas e informais de identificação (Renzulli, 2004, p. 82-83).

Na Figura 4, apresentam-se os comportamentos mais ressaltados no contexto comportamental e socioafetivo da superdotação escolar, elencados na coletânea Construções da Prática Pedagógica – AH/SD: encorajando potenciais (Renzulli; Reis, 2007).

Figura 4 – Comportamentos de Superdotação Escolar.



Fonte: A autora (2024), adaptado da coletânea Construções da Prática Pedagógica – Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais (Renzulli; Reis, 2007).

Nota: Descrição da Figura 4, intitulada: “Comportamentos de Superdotação Escolar”. Imagem retangular de um diagrama em caixas de texto coloridas, em azul e laranja, conectadas por setas. As caixas contêm textos relacionados a características e comportamentos. Na parte azul lê-se: Principais comportamentos: boas notas na escola, grande vocabulário, longos períodos de concentração, necessita pouca repetição do conteúdo escolar, excelente raciocínio verbal e/ou numérico, aprende com rapidez, perseverante nas atividades motivadoras a ele, necessidade de estímulo mental, paixão em aprender, gosta de fazer perguntas, entre outros, e características socioafetivas: Necessidade de saber sempre mais, busca novas aprendizagens, pode estabelecer metas irrealisticamente altas para si mesmo, paixão em aprender, perfeccionismo, apresenta grande necessidade de estimulação mental e grande intensidade emocional. Na parte inferior da tela, cita-se a fonte: A autora (2024), adaptado da coletânea Construções da Prática Pedagógica – Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais (Renzulli; Reis, 2007).

Os comportamentos elencados na Figura 4 são os mais evidenciados no comportamento da Superdotação Escolar, o que não quer dizer que seja regra ou comportamentos lineares, pois estudantes com AH/SD devem ser entendidos em seus aspectos multidimensionais e podem se expressar de diferentes maneiras, inclusive, manifestar alguns comportamentos da Superdotação Escolar e da Produtivo-criativa.

A Superdotação Produtivo-Criativa

Este tipo de superdotação enfatiza a criatividade como um componente chave. Ela envolve a capacidade de aplicar habilidades acadêmicas de alto nível, em conjunto com a criatividade para devolver produtos e ideias originais à sociedade.

Essas pessoas não apenas se destacam em áreas acadêmicas convencionais, mas também demonstram um talento especial para a resolução de problemas de maneira criativa e a produção de trabalhos inovadores (Renzulli, 2014). A superdotação produtivo-criativa é descrita como:

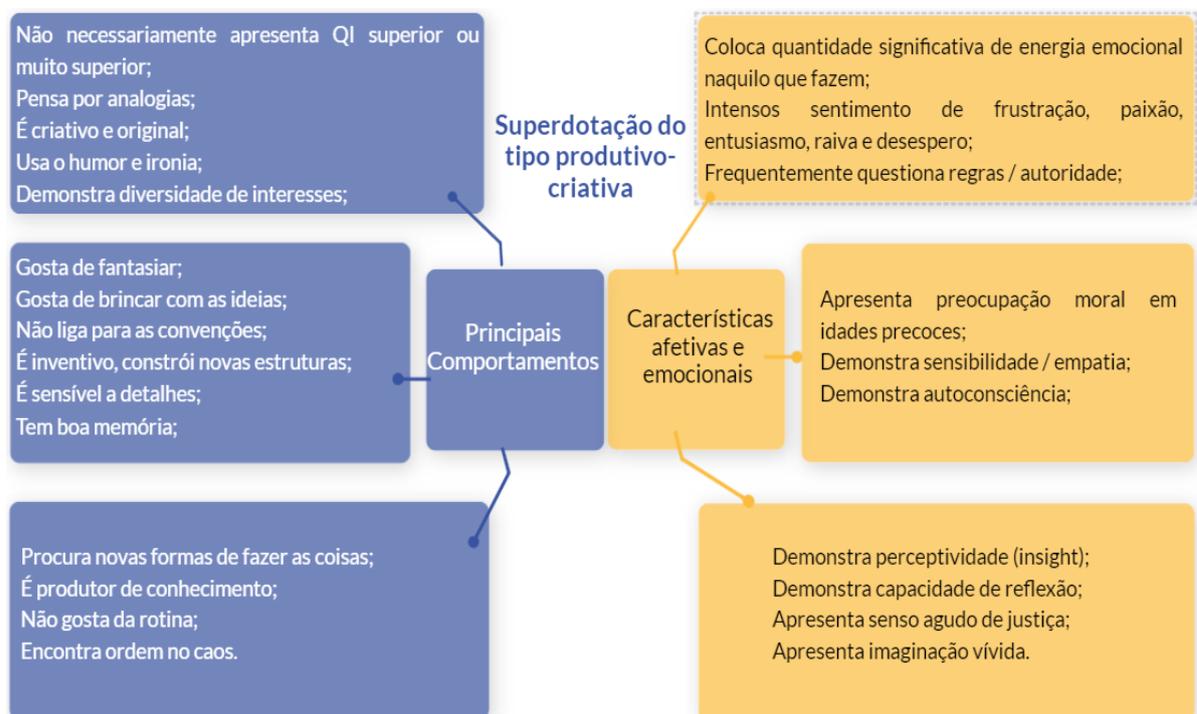
[...] aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humano nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias - alvo (target audiences). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real (Renzulli, 2004, p. 82-83).

A distinção que Renzulli apresenta entre os dois tipos de superdotação realça, portanto, a importância da criatividade como um elemento fundamental na identificação e apoio aos alunos com AH/SD, além das simples habilidades acadêmicas.

O autor pontua que ambas são importantes, considerando que ocorrem interações entre elas. Destaca, ainda, que “[...] os dois tipos de superdotação não são mutuamente exclusivos, mas a distinção é importante devido às implicações para as formas pelas quais manifestam comportamentos de superdotação em contextos educacionais” (Renzulli, 2018, p. 23).

Na Figura 5, apresentam-se os comportamentos mais ressaltados no contexto comportamental e socioafetivo da superdotação produtivo/criativa.

Figura 5 - Comportamentos de Superdotação Produtivo-criativa



Fonte: A autora (2024), com base em Renzulli e Reis (2007).

Nota: Descrição da Figura 5, intitulada: “Comportamentos de Superdotação produtivo-criativa”. Imagem retangular de um diagrama em caixas de texto coloridas, em azul e laranja, conectadas por setas. As caixas contêm textos relacionados a características e comportamentos. Na parte azul lê-se: Não necessariamente apresenta QI superior, pensa por analogias, é criativo e original, usa o humor e ironia, demonstra diversidade de interesses, gosta de fantasiar, não se importa com convenções, é inventivo, sensível a detalhes, boa memória; resistência a rotina e encontra ordem no caos, e características socioafetivas: Coloca quantidade significativa de energia emocional naquilo que fazem, Intenso sentimento de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero, questiona regras/autoridade, apresenta sensibilidade, empatia, autoconsciência, perceptividade (insight), capacidade de reflexão, senso agudo de justiça e imaginação vívida. Na parte inferior da tela, há a fonte: A autora (2024), com base em Renzulli e Reis (2007).

A tarefa de definir a superdotação é complexa, trata-se de um fenômeno multidimensional e multifacetado, que envolve construtos psicológicos a partir de um conjunto de traços ou características de uma pessoa, como resultado da influência dinâmica de muitos fatores, incluindo habilidades gerais e específicas, criatividade, nível de motivação e autoconceito, interesse, oportunidades oferecidas e recursos da comunidade (Carneiro, 2015).

Para exemplificar, uma criança pode demonstrar seu conhecimento em um dado momento de sua vida escolar, lendo precocemente, expressando-se acima da média por desenhos ou fazendo cálculos complexos, e não demonstrar o mesmo interesse ou habilidades em momentos posteriores. Desta forma, a superdotação é um conceito flexível e se apresenta como um comportamento motivado pelo envolvimento na questão do momento.

O crédito no mito de que a superdotação se manifesta desde o nascimento e acompanha a pessoa até o fim da vida, ou no de que um estudante com bom desempenho acadêmico seja garantia de um adulto de sucesso, pode dificultar a identificação das pessoas com indicadores de AH/SD, como alertam alguns pesquisadores da área (Pérez, 2007; Cruz, 2014; Alves, 2017).

O modelo da Teoria dos Três Anéis de Renzulli também inclui fatores intelectuais e afetivos do desenvolvimento que impactam na vida acadêmica e no contexto escolar dos estudantes, estes serão abordados nesta seção.

2.3 FATORES INTELECTUAIS E AFETIVOS E AH/SD

Estudantes com AH/SD, muitas vezes, demonstram habilidades e capacidades que excedem o esperado para sua idade; embora isso aconteça, o seu desenvolvimento emocional e psicomotor pode não estar no mesmo nível. É importante considerar que eles podem enfrentar desafios emocionais específicos que precisam ser atendidos com base em sua faixa etária. Mesmo que sejam intelectualmente avançados, ainda são crianças e necessitam de apoio para o seu pleno desenvolvimento emocional e social. Faz-se necessário considerar tanto suas habilidades avançadas quanto suas necessidades emocionais e psicomotoras condizentes com a sua idade (Ribeiro, 2016).

A experiência de pessoas com AH/SD é qualitativamente diferente daquela de seus pares, devido à combinação de habilidades cognitivas exclusivas e características afetivas únicas. Isso pode resultar em uma sensibilidade e abertura emocional distinta que moldam sua experiência interna (Virgolim, 2007).

As diferenças apresentadas por alunos com comportamentos de superdotação no âmbito das experiências afetivas definem um modo próprio e muito particular de ser e de estar no mundo. Estão sempre acima da média em termos de bagagem de conhecimento; são notadamente mais curiosos, intensos, sensíveis, perceptivos; e demonstram paixão por aprender (Ribeiro, 2016).

Alguns pesquisadores, ao caracterizarem as AH/SD, dirigem suas atenções para aspectos relacionados ao ajustamento emocional e social, destacando que um desenvolvimento cognitivo avançado não significa desenvolvimento afetivo maduro (Silverman, 1993; Neihart, 2002; Ribeiro, 2016).

Em sua pesquisa de doutorado, Ribeiro (2016) apresenta os resultados de categorização das características e fatores variantes que foram associados ao participante que agia intensamente. Os dados indicaram assincronias produtivas. Esse “aparente desajuste ou ausência de conexões suaves dentro do triângulo da criatividade” estimula a capacidade criativa (Gardner, 1993, p. 306). Na medida em que o aluno com AH/SD lida e suporta atenção concomitante entre as várias assincronias, entre as suas características e os fatores advindos do meio, a força catalisadora o impulsiona a realizar criativamente. Se ele se depara com a sincronia, a força catalisadora também acontece, mas age com menos obstáculos a transpor, podendo os resultados serem potencializados.

As concepções de Gardner (1993) e Ribeiro (2016) se complementam ao discorrerem sobre o alto nível de intensidade/excitabilidade ao comprometimento com a tarefa que o estudante com AH/SD apresenta, como decorrente de modificações na fisiologia cerebral, e isso causa impacto no corpo inteiro. Ele apresenta uma mente muito mais desenvolvida em um corpo com idade cronológica inferior a ela, as assincronias de idade. Quanto maior o nível de inteligência do estudante, mais manifestação de assincronias acontecem, isto é, elas se manifestam em sentimentos de não pertencimento, de fora dos padrões e desencaixados no ambiente escolar. Esse sentimento de desajuste é o que mais reflete na escola em questões comportamentais, nas socializações e na aprendizagem.

Esses desajustes emocionais instáveis são percebidos no ambiente escolar, à medida que, em momentos, se comportam como miniadultos, filosofam e defendem arduamente suas teorias, e, em outros, agem com extrema infantilidade. Este potencial elevado encontra-se limitado em corpos que não correspondem a toda capacidade de processamento das informações originárias da condição, encontram-se expostos a padrões escolares, o que é emocionalmente limitante e entediante (Ribeiro, 2016).

O tédio, frequentemente relatado pelos estudantes com AH/SD, associa-se ao desinteresse em relação ao trabalho escolar (por ele já superado), e, juntos, acabam reduzindo sua produção ao mínimo necessário. Alguns inclusive, diminuem sua produtividade e se desdobram para acompanhar seus colegas na tentativa de tornar a aula menos tediosa. Outros tentam otimizar o tempo vago com outras atividades, se envolvem com as “suas coisas”, que podem ser desde ler um livro, fazer uma dobradura, desenhar, empilhar seu material, ou até ser indisciplinado. Seja qual for a

estratégia adotada, há um risco sobre a criança, de ser considerada inconveniente pelos professores, terá seu potencial parcialmente ou totalmente inalterado, a ponto de se tornar um aluno improdutivo na escola (Ribeiro, 2016).

Este contexto do comportamento da superdotação é que o torna pertencente à educação especial, pois ele demanda de planejamento e acompanhamento para progredir em relação à sua aprendizagem e seu desenvolvimento psicossocial, além de apresentar necessidades de um meio favorecedor com o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas ou outras.

Em crianças típicas, o processamento de informações e a regulação se apresentam bem desenvolvidas; nos alunos que apresentam comportamentos de superdotação (ditos cérebros atípicos), elas vêm com tanta intensidade que não há tempo para se processar, refletindo nos aspectos emocional e comportamental (Ribeiro, 2016).

CAPÍTULO 3

APORTES LEGAIS PARA O ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Neste capítulo, aborda-se a trajetória da legislação brasileira e paranaense que provê garantias de identificação e atendimento de estudantes com AH/SD, na sequência apresentam-se indicadores de acesso e permanência nos espaços educacionais e propostas de estratégias pedagógicas para o atendimento deste público rumo à efetivação de uma educação especial e inclusiva. Os estudos mostram um longo percurso, em constante ação e revisão, cujos maiores avanços são mais atuais e estão relacionados à efetivação do direito de todos à educação.

A Constituição Federal de 1988 já sinalizava para a implementação, no Brasil, da educação inclusiva, sob a influência de movimentos nacionais e internacionais. O artigo 208, III de nossa Carta Magna prescreve que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Ela fundamenta o paradigma da inclusão e abriu caminhos para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Por assim ser, a educação inclusiva se constitui em um movimento contínuo, que assegura a todos, inclusive aos com NEE, a possibilidade de aprender a administrar uma convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada.

No que pertence à produção científica referente à área das AH/SD, pode-se considerar que ela é recente no contexto brasileiro, embora as primeiras obras e divulgações de trabalhos sobre esta temática tenham ocorrido nas décadas de 1920 e 1930 do século XX (Pérez; Freitas, 2014). Em termos práticos, já se têm avanços, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a oferta de apoio e serviços voltados para esse público contemple suas reais necessidades.

Ao iniciar a contextualização, destaca-se a iniciativa de Helena Antipoff. De acordo com registros disponibilizados no portal da Fundação Helena Antipoff (2020), no ano de 1929, a professora de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais e psicóloga russa trouxe ideias inovadoras, entre as quais a da educação dos “excepcionais” (termo empregado à época). Seu trabalho contribuiu para a organização das classes nos grupos escolares, tendo como critério o desenvolvimento mental, a cronologia etária e a escolaridade.

O número de estudantes tidos como excepcionais foi, gradativamente, tornando-se visível quantitativamente e percebeu-se a necessidade de atividades diferenciadas para ele. Assim, em 1932, a referida professora idealizou e contribuiu para a implantação da Sociedade Pestalozzi, na cidade de Belo Horizonte.

Anos mais tarde, em 1945, Antipoff usou como estratégia de aprendizagem reunir os jovens em grupos de estudantes com AH/SD, com a proposta de realizar atividades e estudos envolvendo literatura, teatro e música. O espaço usado foram as dependências da Sociedade Pestalozzi do Brasil, localizada na cidade do Rio de Janeiro (Novaes, 1979).

No intuito de entender os caminhos que conduzem a uma educação para todos, discorre-se, a seguir, sobre as leis relacionadas à escolarização na perspectiva inclusiva de pessoas com AH/SD no Brasil e no Paraná e a formação do professor para o atendimento em SRM.

3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM AH/SD: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

O estudo documental realizado na base de dados do Portal do Ministério da Educação [gov.br/mec] e em outros sites oficiais (Brasil, 2024) possibilitou a organização cronológica dos principais documentos legais nacionais que contemplam as AH/SD, de 1961 a 2023, cuja síntese é apresentada no Quadro 1. São apresentados em ordem cronológica, com uma breve descrição.

Quadro 1 – Principais Documentos Legais sobre as AH/SD no Brasil - 1961 a 2023

(continua)

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Introduziu o título “Educação dos Excepcionais”, trazido para a Educação Especial brasileira pela psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974). Em 1967, o MEC, considerando prioridade nacional, instalou uma comissão nomeada por Portaria Ministerial a fim de estabelecer critérios de identificação e atendimento a estudantes com AH/SD.
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e deu outras providências. O Art. 9º nomeou os alunos da Educação Especial, incluindo entre eles, os estudantes com AH/SD.

Quadro 1 – Principais Documentos Legais sobre as AH/SD no Brasil - 1961 a 2023

(continuação)

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Projeto Prioritário n.º 35, do Plano Setorial de Educação e Cultura, referente ao período de 1972 a 1974:	Estabeleceu as metas a serem alcançadas com a identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD. Foram estabelecidos o conceito orientador, critérios de identificação, tipos de classes oferecidas aos estudantes (regulares e especiais), modalidades de atendimento (enriquecimento curricular, aceleração de estudos ou as duas modalidades conjugadas) apresentadas na literatura desde 1931, acrescentando a monitoria aos docentes universitários como modalidade de atendimento e formação dos graduandos com AH/SD.
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Garante que todos são iguais perante a Lei (Art. 5º), assim como “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. 208, V)
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, garante em seu Art. 54 – V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.
Política Nacional de Educação Especial, de 1994	Apresentou pela primeira vez o conceito de AH/SD. Logo após a sua publicação, o Brasil se tornou signatário da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que incluía alunos com AH/SD entre o público a ser beneficiado pelas políticas públicas da educação inclusiva.
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Consolidou os direitos dos estudantes com AH/SD nos âmbitos da Educação Básica, Educação Superior e na Educação Especial, como modalidade de educação escolar, garantindo, em seu Art. 59: I currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II: aceleração de estudos para concluir em menor tempo os estudos; III: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para AEE, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; e V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular, para os alunos superdotados. Na Educação Superior foi previsto que: “Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.” (Art. 47, § 2º).

Quadro 1 – Principais Documentos Legais sobre as AH/SD no Brasil - 1961 a 2023

(conclusão)

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Oferece propostas de atividades de aprofundamento e enriquecimento curricular. Essa garantia é explicitada em seu Art. 59: IX Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar.
Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Consolidou a terminologia “altas habilidades/superdotação”, revogada do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e garantiu que o atendimento educacional especializado fosse oferecido de maneira suplementar à formação de estudantes com AH/SD.
Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Foi a Lei que introduziu a terminologia “altas habilidades/superdotação” na LDB.
Lei nº 13.234, em 29 de dezembro de 2015	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de alunos com AH/SD, atribuições já encontradas no Censo Escolar do Inep.
Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Introduz a categoria surdos com AH/SD.
PARECER CNE/CP nº 51/2023	Traz orientações específicas para o público da educação especial: atendimento dos estudantes com AH/SD.

Fonte: A autora (2024), com base no Parecer CNE/CP nº 02/2022 (Brasil, 2022).

Nota: Descrição do Quadro 1, intitulado: “Principais Documentos Legais sobre as AH/SD no Brasil”. A imagem é de um quadro retangular que contém duas colunas, uma intitulada Documento e outra Descrição, e apresenta 15 linhas, que listam os principais documentos legais sobre as AH/SD no Brasil entre os anos de 1961 e 2023. Ao final, apresenta-se a fonte: A autora (2024), com base no Parecer CNE/CP nº 02/2022 (Brasil, 2022).

O percurso legal articula-se ao movimento histórico e político no qual os documentos foram elaborados, demonstrando a solidificação das Políticas Públicas voltadas para garantia de direitos à educação de pessoas com AH/SD numa perspectiva de educação especial e inclusiva.

No Quadro 1, ao apresentar os principais ordenamentos legais e normativos, percebem-se algumas lacunas entre eles. Nesses períodos, foram realizadas pesquisas científicas, movimentos e reflexões em prol das pessoas com superdotação. Alguns desses feitos e suas contribuições, rumo a uma educação especial inclusiva, são destacados a seguir.

Uma ação importante foi tomada pelo MEC em 2005, quando implantou, em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) como centros de referência aos estudantes com esse perfil, visando à orientação de suas famílias e à formação continuada de professores. Essa iniciativa contribuiu para a consolidação da política de educação inclusiva, na busca de garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino (Brasil, 2006).

Outra iniciativa desse órgão, com o intuito de orientar estudantes, professores e familiares, foi a publicação de quatro obras de referência (Brasil, 2007), com a participação de pesquisadores sobre o tema.

O primeiro volume foi elaborado por Virgolim (Brasil, 2007). Nele, a autora discorre sobre por que investir na educação de estudantes com essa condição e qual o papel da família, da escola e da sociedade no seu desenvolvimento. Aborda, também, as diferentes terminologias para falar de um mesmo indivíduo, bem como as características e o desenvolvimento de AH/SD. O segundo, terceiro e quarto volumes foram organizados pela professora Fleith (Brasil, 2007) e contaram com a colaboração de pesquisadores de todo o Brasil.

O volume 2 aborda conceitos, políticas educacionais de inclusão, características de estudantes com AH/SD, estratégias de identificação e práticas educacionais (Brasil, 2007).

Nessa obra, os educandos com AH/SD são descritos como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Vale ressaltar que, para além da rapidez de aprendizagem, denota-se a facilidade com que esses indivíduos se engajam em sua área de interesse. Este entendimento “permitiu que a Superdotação ultrapassasse a tradicional visão acadêmica para ser entendida em uma perspectiva mais plural” (Brasil, 2007, p.28).

O terceiro volume aborda atividades de estimulação de alunos, oferece orientações quanto a estratégias de atendimento, enriquecimento curricular, projetos de

pesquisa e atendimento em grupos de estudantes (Brasil, 2007), ao passo que o quarto volume tem como tema o aluno e a família, com propostas envolvendo o diálogo entre a família e a escola (Brasil, 2007).

Considera-se importante citar o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), por possibilitar reflexões entre pesquisadores, educadores, profissionais da área e familiares de estudantes com AH/SD. Tem como objetivo promover a troca de experiências e conhecimentos, além de apresentar as mais recentes pesquisas e práticas pedagógicas originais para o desenvolvimento e inclusão desses estudantes. É um espaço vital para a construção de políticas públicas e para a formação continuada de profissionais que trabalham com esse público, contribuindo significativamente para a melhoria na identificação e atendimento destes alunos (Arantes; Belfort, 2016).

Os estudantes com AH/SD apresentam NEE, desta forma, têm direito ao AEE, cujas principais normativas específicas são apresentadas na próxima seção.

É perceptível que a educação de estudantes com AH/SD é uma responsabilidade compartilhada entre família, escola e sociedade, tendo a família o dever de oferecer um ambiente estimulante e apoiar os interesses do estudante, enquanto a escola precisa proporcionar um currículo desafiador e adequado às suas necessidades e a sociedade, por sua vez, deve reconhecer e valorizar essas habilidades, promovendo políticas públicas inclusivas.

Embora as políticas de inclusão tenham avançado significativamente, ainda há muito a ser feito. O reconhecimento das NEE desses estudantes foi um grande passo, mas é necessário continuar os trabalhos para que todas as escolas estejam preparadas para identificá-los e oferecer o suporte necessário.

3.2 MARCOS LEGAIS NO PARANÁ

No que diz respeito à Legislação do Estado do Paraná sobre AH/SD e o AEE, encontram-se importantes documentos que normatizam o atendimento ao aluno com necessidades especiais, como a Deliberação 09/2001, do Conselho Estadual de Educação – CEE (Paraná, 2001). Este documento orienta a regulamentação das matrículas de alunos no Paraná e prevê a aceleração de estudos para alunos com AH/SD.

Essa aceleração, denominada de reclassificação, tem caráter pedagógico e posiciona o aluno na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e

desempenho, adquiridos por meios formais ou informais. É um direito do estudante que consiste no avanço dos estudos com o objetivo de cumprir o programa escolar em menor tempo, eliminar anos escolares e compactar o currículo sem prejuízos (Paraná, 2001).

A Resolução nº 2.613/09 da SEED/PR (Paraná, 2009a, p. 58) da Secretaria Estadual de Educação estabelece critérios e autoriza a implantação do NAAH/S em Londrina/PR (Paraná, 2009).

Subsequentemente, a Resolução nº 884/2009 (Paraná, 2009b, p. 751) cria no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, vinculada, administrativa e pedagogicamente, ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, o NAAH/S-PR, tendo como finalidade oferecer suporte aos sistemas de ensino, assegurando o AEE aos alunos com AH/SD; apoio didático e pedagógico a professores e alunos; orientar e dar suporte psicológico e emocional à família, seguindo à Política de Inclusão Educacional do Estado do Paraná.

A Resolução nº 884/2009 (Paraná, 2009b), discorre sobre as competências ao NAAH/S, por meio de três unidades de atendimento, são elas:

- Unidade de Atendimento ao Professor – espaço reservado para pesquisa e planejamento de ações referentes à área de AH/SD;

- Unidade de Atendimento ao Aluno – espaço que tem a função de apoiar alunos com AH/SD, professores e comunidade, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos;

- Unidade de Apoio à Família – com a função de prestar orientação e suporte socioemocional à família, com vista à compreensão da condição, melhorando as relações interpessoais e incentivando o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes (Paraná, 2009).

Dois anos mais tarde, visando oferecer o AEE em contraturno, a Instrução nº 010/2011 da SEED/PR (Paraná, 2011) estabelece critérios para o funcionamento da SRM – Tipo I para a Educação Básica na área das AH/SD. Este documento se configura como uma das mais recentes referências que determinam e asseguram o direito e ampliação da oferta do AEE, inclusive dos educandos com AH/SD. No Estado do Paraná, há disponibilidade de SRM AH/SD, sob Instrução Normativa nº 010/2011 (Paraná, 2011), SRM de deficiência visual, Instrução Normativa nº 06/2006, SRM tipo Surdez, Instrução Normativa nº 08/2006, além de atendimentos realizados em Centros de Educação Especial (Paraná, 2006).

A Instrução nº 010/2011 (Paraná, 2011) especifica que tal serviço envolve apoio pedagógico especializado, por meio de enriquecimento curricular no contraturno, e tem por objetivo apoiar o sistema educacional, no atendimento às NEE dos alunos com indicadores de AH/SD matriculados na rede estadual de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares (Vieira, 2020).

Conforme estabelecido no documento do Estado do Paraná,

A Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino (Paraná, 2011, p. 1).

A Deliberação n.º 02/2016 (Paraná, 2016) dispõe sobre as normas para a modalidade EE no Sistema Estadual de Ensino do Paraná e, no capítulo IV, discorre sobre o AEE, entendido como aquele de caráter complementar ou suplementar, ofertado para atender às NEE dos estudantes e deverá ser ofertado na SRM da própria escola ou em outra da rede regular de ensino, no turno contrário da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.

Sobre essa implementação, a Deliberação n.º 02/2016 do CEE (SEED, Paraná, 2016) especifica, em seu Art. 14, que:

O estudante que apresentar características de altas habilidades/superdotação, terá suas atividades de enriquecimento curricular na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais, e a possibilidade de aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar, utilizando-se dos procedimentos da reclassificação compatível com seu desempenho escolar e maturidade socioemocional (Paraná, 2016).

No ano de 2018, institui-se a Instrução Normativa n.º 015/2018 (Paraná, 2018), que trata da abertura das SRM de Educação Infantil, este trabalho seria como forma de estimulação precoce, intervenções e apoio colaborativo pelo AEE, destinado principalmente aos municípios do Estado do Paraná.

Em observação a toda essa trajetória, percebe-se uma legislação específica, desde os anos 1970, que perpassa fatos históricos, como a inclusão de estudantes com AH/SD na educação especial e a criação de diretrizes para a identificação e para o AEE. O caminho trilhado das pesquisas e das produções sinalizam leis e normativas que

garantem direitos a esse público em específico. Assim, são notórias as contribuições que se fortaleceram ao longo dos anos, que não podem ser desconsideradas.

Se faz necessário reconhecer os avanços na área das AH/SD no Brasil, analisar, revisar e propor constantemente o que precisa ser contemplado, no sentido de atender a todas as demandas dos estudantes com AH/SD. Um dos aspectos imprescindíveis é a formação de professores para garantir o AEE.

3.3 NORMATIVAS PARA O AEE

Alunos com AH/SD são reconhecidos como público-alvo da EE e têm o direito de receber AEE. Esse atendimento visa estimular seus potenciais e habilidades, contribuindo para o aprimoramento de seu desenvolvimento. “[...] deve ser proposto no turno inverso ao que o aluno está matriculado, constituindo-se parte da proposta político-pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e articulando-se com as demais políticas públicas” (Vieira; Freitas, 2013, p. 250).

Dessa forma, destaca-se a importância do AEE para os estudantes com AH/SD, que terão a oportunidade de se dedicar aos seus interesses, realizar atividades de enriquecimento curricular e interagir com seus pares. Enfatiza-se a necessidade do engajamento da família e da escola para atender adequadamente às necessidades desses alunos, promovendo, assim, o pleno desenvolvimento de suas habilidades.

As escolas precisam atuar em alinhamento com as políticas públicas vigentes, considerando que esses alunos possuem características específicas e requerem atendimento às suas necessidades especiais, bem como recursos metodológicos diferenciados. Estimular seus potenciais e oferecer práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades, reconhecendo suas características, são fatores essenciais para que eles se sintam integrados à turma, à escola e à comunidade, promovendo tanto sua inclusão quanto seu desenvolvimento.

Para que a inclusão escolar seja realmente efetivada, um dos meios é o cumprimento das Leis e Decretos que a promovem, exigindo o esforço conjunto de profissionais, pais, alunos, comunidade e parceiros, cuja colaboração é sempre bem-vinda. A inclusão, sem dúvida, é um desafio, mas com compromisso e engajamento de todos os envolvidos nesse processo, ela pode se tornar uma realidade (Rech, 2018).

Visando implantar o processo inclusivo de alunos com comportamento superdotado, MEC e SEESP, organizou-se um grupo de trabalho com a colaboração

de vários professores pesquisadores de universidades públicas, federais e estaduais, dentre estes alguns pesquisadores da área das AH/SD.

Esse grupo elaborou a proposta para a PNEEPEI (Brasil, 2007) e editou a Resolução nº 4, a qual elabora diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, como modalidade de EE, que vem direcionar a organização das práticas do AEE. Neste documento, um artigo em específico contempla o atendimento ao aluno com AH/SD (Brasil, 2009).

O documento é um marco no caminho da constituição de uma escola pública como espaço de todos, ampliando a perspectiva do conceito de educação inclusiva e reforçando o entendimento de que a EE é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino (Vieira, 2020). Na perspectiva da educação inclusiva, a EE passou a integrar a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e AH/SD (Brasil, 2008). Esse mesmo documento discorre sobre o AEE:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, p.16).

O Decreto Federal n.º 7.611 (Brasil, 2011), em seu artigo 3º, institui os objetivos para o AEE, que são dispostos nos incisos de I a IV:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos para o AEE que são dispostos nos incisos de I a IV:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Para orientar sobre como aconteceria o AEE em SRM, esse mesmo documento, o Decreto Federal n.º 7611 (Brasil, 2011), traz em seus artigos 5º e 7º a indicação formal a respeito de como seria a oferta do AEE.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (Brasil, 2011).

No ano de 2022, foi indexada a consulta pública sobre a proposta da Diretriz Específica para atendimento aos estudantes AH/SD. A Lei n.º 14.191, de 03 de agosto de 2021 alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, desde a educação infantil e ao longo da vida. A lei acrescentou ao público-alvo da EE os alunos surdos com AH/SD.

Ela surgiu com o objetivo de promover um ensino de qualidade, acesso ao conhecimento e a elaboração de currículos como uma modalidade de ensino independente. A proposta bilíngue permite que os alunos surdos utilizem duas línguas, escolhendo qual usar em cada situação. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua, e o Português escrito é a segunda (Brasil, 2021).

A lei veio garantir que os sistemas de ensino forneçam aos alunos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com AH/SD ou com outras deficiências associadas, materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior (Brasil, 2021).

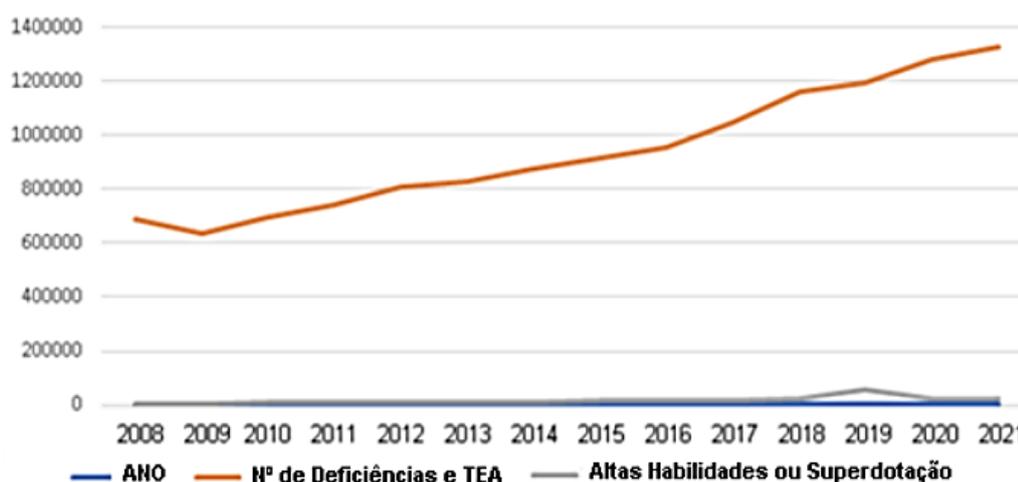
Mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº 51/2023 (Brasil, 2023) complementa o Parecer CNE/CP nº 02/2022 (Brasil, 2022) com orientação específica sobre o atendimento de estudantes com AH/SD, e reafirma os documentos anteriores no que diz respeito à proposta de ações, metodologias, políticas e técnicas indutoras de amplo trabalho de AEE, que estabelece princípios norteadores para o trabalho delineado. Ao discorrer sobre a legislação, perpassou-se pela ordem cronológica das políticas públicas do campo educacional para pessoas com AH/SD, na perspectiva da Educação Especial Inclusiva.

Nesse contexto, observa-se que a legislação ainda não está efetivada, pois a realidade das escolas aponta para as deficiências no seu cumprimento e evidencia negligências no entendimento desse público. Pessoas com AH/SD são cercadas por mitos, conflitos e crenças pautadas no entendimento equivocado de que apenas as deficiências necessitam de subsídio, ao passo que os estudantes com AH/SD já seriam privilegiados com sua inteligência.

Na realidade educacional brasileira, os estudos têm indicado que estudantes com AH/SD passam despercebidos e negligenciados em suas demandas educacionais devido às dificuldades de reconhecimento, à resistência para a identificação e pela ausência de práticas educacionais para o desenvolvimento do potencial deste alunado (Delou, 2014; Guenther; França; Freitas, 2014; Pérez, 2021).

Como exemplo, na Figura 6 demonstra a discrepância de matrículas das AH/SD em relação às deficiências e TEA.

Figura 6 - Comparativo de matrículas entre estudantes com AH/SD e alunos com deficiência e TEA em Classes Regulares e em Sala de Recursos Multifuncionais – 2008 a 2021



Fonte: Inep, Mec (2022)

Fonte: Descrição da Figura 6, intitulada: “Comparativo de matrículas entre estudantes com AH/SD e alunos com deficiência e TEA em Classes Regulares e em Sala de Recursos Multifuncionais – 2008 a 2021”. Imagem de um gráfico de linhas. O eixo vertical, mostra a quantidade de estudantes, que varia de 0 a 1.400.000. O eixo horizontal, mostra os anos de 2008 a 2021. Duas linhas representam os dados: uma, na cor laranja, para deficiências e alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e uma cinza para AH/SD. A linha laranja mostra um aumento gradual e significativo no número de estudantes identificados com deficiências e TEA ao longo dos anos, enquanto a linha cinza indica um aumento pouco acentuado no número de estudantes identificados com AH/SD. Ao final, apresenta-se a fonte: Inep, Mec (2022).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) indica 5% de pessoas com AH/SD intelectual ou acadêmica na população, independentemente do contexto cultural e social (OMS, 2023), podendo se expandir até 13% (Renzulli, 2014), ao se considerarem as outras áreas, na quais se encontram atletas, artistas, líderes, criativos e os de sensibilidade mais acentuada. Essas amostras, comparadas aos dados do gráfico, caracterizam a negligência, pois os alunos com AH/SD existem e estão nos contextos da sociedade sem reconhecimento e sem atendimento.

Ao se analisarem os números do lócus da pesquisa e, ao considerar essa porcentagem como referência, tem-se que, dos 3.078 alunos matriculados no Ensino Fundamental I do município oeste do Paraná (IPARDES, 2023), no mínimo 153 (5%) podem apresentar comportamentos de superdotação.

Desta forma, para garantir o que a legislação estabelece, a criação de novas SRMs AH/SD é necessária para atender a essa demanda, pois, em análise documental do município realizada, há apenas uma sala em funcionamento. Por conseguinte, os professores precisam ter conhecimentos necessários para identificar esses estudantes e atuar na sua educação.

Sabatella (2005) destaca que pessoas com AH/SD vivem anonimamente no contexto social, embora sejam nitidamente diferentes em sua maneira de agir, de aprender, de raciocinar e também de reagir ao mundo, o que não implica serem melhores ou piores do que as outras pessoas. Para a autora, as diferenças que lhes são inerentes justificam o atendimento às suas NEE, e, para que o seu AEE aconteça, depende diretamente da formação dos profissionais envolvidos em sua formação.

3.3.1 Estratégias Pedagógicas de Atendimento em SRM AH/SD

As indicações de propostas educacionais para suplementar a formação de estudantes, na área de AH/SD, incluem as atividades de enriquecimento curricular ofertadas de diversas formas, com o intuito de ajustar o ensino às necessidades educacionais deste alunado.

Essas atividades são realizadas em sala de aula comum, SRM, parcerias ou centros especializados, explorando áreas de interesse e habilidades. De acordo com o Parecer CNE/CP n. /2022 do MEC:

As atividades educacionais, tendo a escola como espaço de inclusão, envolvem o aprofundamento e enriquecimento curriculares, mediante desafios e atividades de enriquecimento em locais como: classes comuns, nas salas de recursos, nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, Centros de Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades ou Superdotação (CAAHS) ou Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, participação de oficinas e desenvolvimento de projetos relacionados às bolsas de iniciação científica, inclusive aceleração de estudos para a conclusão em menor tempo da série ou etapa escolar (Brasil, Parecer CNE/CP nº /2022).

Como foco deste estudo abordaremos especificamente estratégias de atendimento em SRM AH/SD que é uma das alternativas mais utilizadas no atendimento aos alunos com superdotação, também denominado de um programa de atividades específicas que tem por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigações nas áreas de interesse, habilidades e talentos (Brasil, 2007).

A organização atual do atendimento a alunos com AH/SD em SRM objetiva apoiar o sistema educacional na suplementação e enriquecimento dos conteúdos escolares do currículo formal, bem como de temas que não estão presentes nos currículos convencionais, mas que sejam considerados pertinentes pelos professores e de interesse dos alunos. O trabalho na SRM requer professores especializados e um planejamento conjunto entre equipe escolar, família e o próprio aluno, sobre isso corrobora Sabatella:

Educadores de alunos superdotados têm nas mãos a responsabilidade e o poder de mudar os padrões de educação para todos os alunos. Estes alunos demandam excelência dos educadores e isso pode contribuir para a melhoria do ensino, ampliando a qualidade educacional para os demais alunos. Desse modo, uma melhor educação para alunos com habilidades superiores pode também beneficiar a todos e, como resultado, a sociedade poderá contar com melhores políticos, gerentes, pedagogos, pesquisadores, artistas, professores e profissionais em geral (Sabatella, 2008).

As atividades desenvolvidas no programa podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de acordo com um cronograma a ser organizado pelo professor, havendo a necessidade da avaliação periódica e sistemática da programação e a observação de critérios para a composição desses grupos.

A utilização de uma metodologia diferenciada, com recursos que atendam às necessidades específicas dos alunos com AH/SD, contempla as necessidades de

uma escola inclusiva, democrática e para todos (Paraná, 2016). Desse modo, a SRM AH/SD precisa oferecer:

- estratégias de ensino planejadas para promover altos níveis de aprendizagem, produção criativa, motivação e respeito às diferenças de cada aluno;
- oportunidades para a descoberta do potencial dos alunos nas diversas áreas de ensino;
- identificação e realização de projetos do interesse, áreas de habilidade e preferências dos alunos;
- atividades de enriquecimento incluindo estudos independentes, pequenos grupos de investigação, pequenos cursos e projetos envolvendo métodos de pesquisa científica;
- desenvolvimento de projetos de acordo com as necessidades sociais da comunidade, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento local por meio de sugestões para a resolução de problemas enfrentados pela população;
- procedimentos de aceleração que possibilitem o avanço dos alunos nas séries ou ciclos (Alencar; Fleith, 2001, p. 34).

A Instrução 010/2011-SUED/SEED do Estado do Paraná estabelece critérios para o atendimento em SRM AH/SD, prevendo, no artigo 6.2, que:

[...] a ação pedagógica deverá constituir um conjunto de procedimentos específicos, que tem por objetivo enriquecer a aprendizagem, oportunizando intervenção nas áreas das habilidades e interesses dos alunos, com parcerias estabelecidas pela escola e outras instituições/organizações afins. Oportunizará o desenvolvimento nos relacionamentos intra e interpessoais, priorizando o autoconhecimento e a socialização das pesquisas (Paraná, 2011).

A SRM é um espaço pedagógico com recursos, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a realização do AEE, com o propósito de “complementar ou suplementar à escolarização dos alunos público-alvo da EE no contraturno escolar” (Brasil, 2011, p. 5). A educação constitui o direito da pessoa com NEE, assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, assim, é na SRM que se oferta o AEE com adoção de estratégias e recursos que se façam necessários.

Ao aluno com AH/SD, é necessário ofertar atividades desafiadoras, proporcionando uma aprendizagem investigativa que possibilite o desenvolvimento da capacidade de pensar, e não somente a reprodução do que é aprendido. Para tanto, conhecer a área ou as áreas de interesse do aluno objetiva, com base nesse

interesse, definir quais são as áreas que esse conhecimento abarca e ampliá-las (Fleith, 2007).

Os estudos têm demonstrado a eficácia dos programas de enriquecimento curricular para todos os estudantes, em particular para aqueles que apresentam AH/SD, assim como em relação às percepções e conceitos positivos de pais e mães de estudantes inseridos em SRM acerca dos benefícios das atividades de enriquecimentos desenvolvidas nos serviços (Maia-Pinto; Fleith, 2004; Sakaguti; Bolsanello, 2013).

Nesse sentido, a suplementação de conteúdos é desenvolvida por área de interesse do aluno, de modo que não se restringe apenas à SRM, mas também ocorre em espaços alternativos, universidades, associações, institutos, instituições de notório conhecimento, entre outros, que contemplem o interesse do aluno ou do grupo de alunos e contribuam para seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social.

Após a PNEEPEI de 2008, o Ministério da Educação ampliou o debate do AEE e apresentou a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu documento há um artigo que aborda especificamente sobre o aluno com AH/SD:

Art. 7º Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para Altas Habilidades/Superdotação e com as instituições de Ensino Superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (Brasil, 2009, s/p).

Desse modo, para contemplar as necessidades específicas de estudantes com AH/SD, propõem-se, (Brasil, Parecer CNE/CP nº /2022), como possibilidades educacionais inovadoras, recentemente discutidas e incentivadas por pesquisadores, a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Modelo Triádico de Enriquecimento.

Plano de Ensino Individualizado (PEI)

O PEI (Brasil, Parecer CNE/CP nº /2022) é uma ferramenta de promoção da inclusão do aluno, na medida em que propõe as adaptações, diferenciações e

flexibilizações do currículo para os estudantes, respeitando suas características, a identificação de seus potenciais, os desafios a superar e as condições que concorrem para sua aprendizagem, desenvolvimento e inclusão na escola e na sociedade, em um ambiente em que todos os estudantes participam do processo de ensino aprendizagem.

Quanto às estratégias curriculares e metodológicas a partir do perfil da turma e possibilidades dos estudantes, o PEI objetiva:

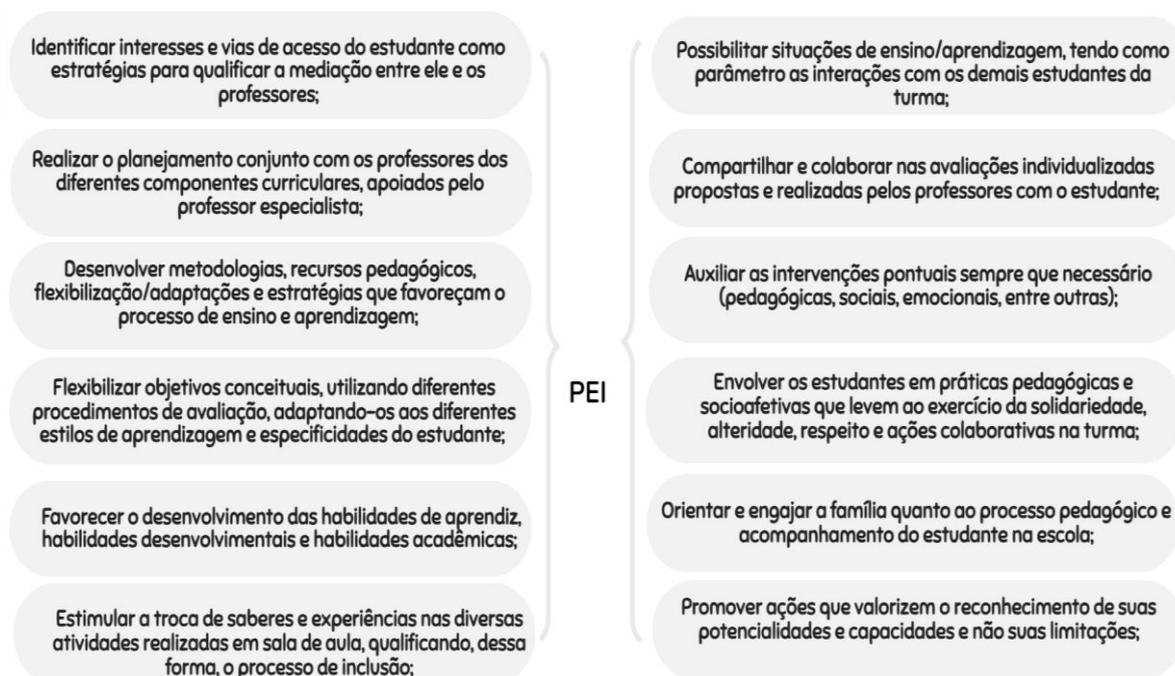
1. Apresentar a avaliação biopsicossocial atualizada;
2. Apresentar as metas de desenvolvimento de curto prazo no decorrer de um ano (semestrais ou bimestrais);
3. Apresentar as estratégias de ensino para o alcance das metas estabelecidas (Brasil, 2022, p.21).

O documento é elaborado no início do ano letivo, levando em conta os relatórios de desenvolvimento do estudante, laudos ou relatórios psicopedagógicos (quando houver). As metas mínimas de curto prazo, a serem alcançadas a cada bimestre/trimestre devem ser baseadas nas seguintes ações:

- a) descrever como o Plano de Ensino Individualizado será desenvolvido, em que circunstância e com que frequência ou temporalidade, evitando qualquer tipo de ambiguidade ou omissão acerca do processo de ensino;
- b) descrever as áreas e níveis identificados no comportamento da superdotação do aluno em suas áreas de conhecimento;
- c) apresentar os aspectos facilitadores e desafiadores da aprendizagem do aluno, descrevendo seus estilos de aprendizagem;
- d) Indicar as estratégias de ensino e de gestão da aprendizagem que serão adotadas para a diferenciação de currículo e sua sistematização (por exemplo, Compactação de Currículo; Estudos Independentes; Agrupamento Flexível; Desenvolvimento de Projetos, Centros / Grupos de Interesses e / ou Aceleração de Conteúdo);
- e) apresentar os conteúdos, métodos e estratégias de ensino realizadas e a descrição dos resultados obtidos;
- f) apresentar as estratégias adotadas no suporte emocional do estudante e sinalizar possíveis redirecionamentos (Brasil, 2022, p.22).

Na Figura 7, pode-se visualizar as ações do desenvolvimento do PEI, que envolve respeito à singularidade do estudante e é um processo individualizado e personalizado.

Figura 7 – Ações de desenvolvimento do PEI



Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2022, p.22)

Nota: Descrição da Figura 7, intitulada: “ações de desenvolvimento do PEI”. A imagem mostra o texto em caixas de fundo azul com as palavras em negrito. O texto visível é: descrever as áreas e níveis identificados no comportamento da superdotação do aluno em suas áreas de conhecimento; apresentar os aspectos facilitadores e desafiadores da aprendizagem do aluno, descrevendo seus estilos de aprendizagem; indicar as estratégias de ensino e de gestão da aprendizagem que serão adotadas para a diferenciação de currículo e sua sistematização; apresentar os conteúdos, métodos e estratégias de ensino realizadas e a descrição dos resultados obtidos; apresentar as estratégias adotadas no suporte emocional do estudante e sinalizar possíveis redirecionamentos; estimular a troca de saberes e experiências nas diversas atividades realizadas em sala de aula, qualificando, dessa forma, o processo de inclusão; compartilhar e colaborar nas avaliações individualizadas propostas e realizadas pelos professores com o estudante; envolver os estudantes em práticas pedagógicas e socioafetivas que levem ao exercício da solidariedade, respeito e ações colaborativas; auxiliar as intervenções pontuais sempre que necessário; possibilitar situações de ensino/aprendizagem, tendo como parâmetro as interações com os demais estudantes da turma; promover ações que valorizem o reconhecimento de suas potencialidades e capacidades e não suas limitações e orientar e engajar a família quanto ao processo pedagógico e acompanhamento do estudante na escola. Ao final da imagem, cita-se a fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2022, p.22)

São aspectos importantes da estruturação do PEI, as reuniões entre equipe multiprofissional, pais ou responsáveis pelo estudante, e, sempre que possível, a presença do próprio aluno.

Essas reuniões objetivam constituir a comunicação das informações sobre metas, programas de ensino, estratégias de conduta, enriquecimento curricular, aceleração de ensino e propostas para o desenvolvimento socioafetivo do aluno (Barbosa; Carvalho, 2019).

O Modelo Triádico de Enriquecimento

A proposta da adoção de Enriquecimento Escolar (EE) parte, institucionalmente, do Centro Nacional de Pesquisas sobre Superdotado e Talentoso da Universidade de *Connecticut*, nos EUA, com o objetivo de tornar a escola um local para identificação e desenvolvimento de talentos em toda a escola (Chagas, 2007; Paim, 2016). Como modelo ou programa educacional, surge principalmente a proposta de Renzulli (1997, 2004) como um conjunto de medidas educativas de suporte/apoio ao desenvolvimento de alunos com comportamento superdotado e talentoso (Salgado, 2018).

Esse modelo é reconhecido como um dos mais eficientes procedimentos educacionais, que beneficia e encoraja a produção criativa e o desenvolvimento de talentos (Alencar; Fleith, 2001; Guenther, 2006; Pérez, 2012; Virgolim, 2007), sendo implementado em escolas do mundo inteiro e utilizado também, no contexto educacional brasileiro, como referencial teórico-metodológico. Inclusive, Van Tassel-Baska e Brown, em 2007, descreveram esse modelo como um dos “megamodelos” nesse campo do conhecimento (Reis; Renzulli, 2010).

Reis e Renzulli (2010) ressaltam que o Modelo de Enriquecimento Escolar fornece experiências de aprendizagem para toda a escola e, com base nas áreas de interesse das crianças, proporciona padrões elevados de aprendizagem, fornecendo-lhes acompanhamento de aprendizado avançado. Para os autores, essa abordagem se concentra no comprometimento com a atividade e em experiências de aprendizado prazerosas, agradáveis e desafiadoras, em torno das preferências dos estudantes em relação aos seus interesses, as suas formas distintas e ritmos de aprendizado, habilidades e criação de produtos originais.

Nas SRMs AH/SD, as atividades seguem o Modelo Triádico de Enriquecimento e visam beneficiar e desenvolver os talentos de todos os estudantes (Renzulli, 2004). São classificadas em tipo I, II e III, representados na Figura 8. “O modelo que foi desenvolvido para programas destinados a alunos com AH/SD pode também orientar atividades destinadas a outros grupos de estudantes” (Negrini, 2015, p.184).

Figura 8 – Demonstrativo do Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Renzulli e Reis (1997, p. 14).

Nota: Descrição da Figura 8, intitulada: “Demonstrativo do Modelo Triádico de Enriquecimento”. Imagem retangular dividida em 3 retângulos menores nas cores; laranja (ocupando um quarto da imagem na parte superior esquerda), rosa (ocupando um quarto da imagem na parte superior direita) e azul (ocupando metade inferior da imagem) representam as atividades do tipo I, II e III descritas no texto a seguir. Há setas interligando os retângulos. Ao final da imagem, cita-se a fonte: Renzulli e Reis (1997, p. 14).

Atividades de Enriquecimento Escolar do Tipo I objetivam incentivar o interesse para o estudo sobre temas, assuntos, ideias e campos de conhecimento. Os estudantes são expostos a uma grande variedade de temas, eventos e instrumentos, por meio de visitas, palestras, leituras, artigos, filmes, exposições, minicursos, entrevistas e materiais digitais (Renzulli, 2014). Dessa forma, as atividades exploratórias do Tipo I representam “o quê” (grifo nosso) será apresentado aos estudantes (Freitas; Pérez, 2012).

As Atividades de Enriquecimento do Tipo II são ações subsequentes. Elas acontecem quando o estudante escolhe um tema de seu interesse e planeja seus estudos e pesquisas voltados para o aprofundamento dos conhecimentos. Assim, visam sanar a curiosidade dos estudantes, permitindo que se apropriem de conhecimento sobre o tema, aprendam a fazer pesquisa científica e utilizar fontes de referência em nível avançado (Freitas; Pérez, 2012).

Ainda, adquirem conhecimentos sobre metodologias investigativas e desenvolvimento do raciocínio científico, tais como: anotações, resumo, entrevista, observação, interpretação, análise síntese, associação de ideias, classificação, generalização e abstração (Renzulli, 2014). Essas ações representam o “como” (grifo nosso) se apropriar desse conhecimento (Freitas; Pérez, 2012).

As Atividades de Enriquecimento do Tipo III envolvem atividades investigativas e artísticas que levem à elaboração de produtos reais e/ou resolução de problemas oriundos de situações reais, para devolver culturalmente a sociedade em forma de produção de um livro, pinturas, quadros, um aplicativo, um jogo, uma maquete, um jornal, uma feira de conhecimentos, entre outros (Renzulli; Reis, 1997; Renzulli, 2014). As atividades deste tipo constituem o que “fazer” (grifo nosso) com esse conhecimento, encorajando as produções artísticas e as atividades investigativas, nas quais os estudantes têm a oportunidade de pensar, sentir e agir como um profissional (Freitas; Pérez, 2012).

Ainda em relação ao Modelo Triádico de Enriquecimento, Virgolim (2014) enfatiza que o objetivo desse modelo a longo prazo é trabalhar progressivamente as diversas habilidades e potenciais dos alunos, valorizar o trabalho criativo, nutrir o potencial criativo e diminuir barreiras de forma a, no futuro, aumentar o número de adultos criativo-produtivos.

Nesta mesma direção, Freitas e Pérez (2012) apresentam as atividades de enriquecimento do Tipo IV. Trata-se de um adendo ao Modelo Triádico de Enriquecimento, inserido pelas autoras a partir de observações de práticas pedagógicas realizadas nas SRMs de alguns estados brasileiros. Constituem o “Fazer mais” e dão continuidade às atividades do Tipo III, já concluídas, e que são socializadas na comunidade. Como exemplo, tem-se: “comunicação ou uma palestra num Congresso ou Encontro de especialistas, um produto novo, uma descoberta científica, uma peça teatral apresentada em um teatro, uma composição musical nova”, dentre outras (Freitas; Pérez, 2012, p.77).

Nas atividades do Tipo IV, observa-se o estudante como protagonista de sua aprendizagem em nível mais avançado, assumido diante do amadurecimento e aprendizagens vivenciadas nos tipos I, II e III.

É importante destacar que as atividades não seguem uma linearidade. As propostas do tipo I, cujo objetivo é colocar os estudantes em contato com diferentes conteúdos, podem ser vistas por outros como aprofundamento, ou seja, depende de como são trabalhadas essas práticas para que sejam exitosas. “As atividades de enriquecimento do tipo I devem ser fascinantes e atraentes! Devem abarcar tópicos e metodologias pouco utilizados na escola. Elas devem ser alvos de propaganda e divulgação (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007).

Os referidos autores assinalam que elas têm por objetivos “expandir e enriquecer a experiência de todos os alunos; estimular novos interesses que possam desencadear atividades do tipo II e III” (Duarte, 2018, p.86). É importante enfatizar que as atividades de enriquecimento devem ser realizadas a partir da observação da área de interesse demonstrada por crianças e jovens.

[...] projetos que envolvem atividades como música, capoeira, horta comunitária, dança, escrita literária, ciências etc., são típicas atividades de enriquecimento do tipo I e II; porém, geralmente, à diferença das atividades de enriquecimento extracurricular para alunos com AH/SD que partem dos seus próprios interesses, esses projetos partem do interesse e disponibilidade dos docentes, o que não deprecia para nada seu valor. Já as atividades do tipo III, provavelmente interessarão a um número bem menor de alunos e, geralmente, os que as desenvolvem até o fim continuam mantendo o interesse nelas costumam ser alunos com indicadores de AH/SD (Freitas; Pérez, 2012, p. 77).

Segundo Costa (2018, p.146), a proposta do programa consistirá em possibilitar o desenvolvimento e reconhecimento do potencial desses estudantes, bem como suprir e complementar as necessidades, propiciando um espaço rico em experiências diversas, onde ocorram redes de diálogo, troca de conhecimentos, aprofundamento teórico e oportunidades para que esses estudantes encontrem desafios compatíveis com as suas habilidades.

Nesse contexto, ressalta-se a relevância crucial dos educadores explorarem diferentes abordagens e opções para estimular e promover o progresso em todas as áreas de inteligência dos estudantes. Isso se deve ao fato de que os alunos não têm apenas o direito, mas, também, uma necessidade imperativa de terem suas aptidões reconhecidas e de se desenvolverem de forma global.

Alguns cuidados específicos necessitam ser tomados no atendimento aos alunos com AH/SD para que as experiências sejam bem-sucedidas. Um deles é evitar a sobreposição de conteúdos que serão ensinados em anos posteriores, prevenindo, dessa forma, o problema do desinteresse e da falta de motivação desses alunos. Outro cuidado é não sobrecarregar a criança com uma grande quantidade de tarefas, pois isso soaria a ideia de que os alunos com AH/SD devem estar sempre ocupados e produzindo (Brasil, 2007).

Assim, evitam-se algumas das tensões vividas usualmente por estes estudantes que se sentem pressionados, seja pelo ambiente ou seja pela

autocobrança, a manter um desempenho superior constante, numa condição emocionalmente desgastante (Cupertino, 1998).

Seria errôneo pensar em atividades de enriquecimento privilegiando o conteúdo, neste contexto o aluno passa a ter liberdade para escolher os assuntos que deseja estudar, em que extensão e profundidade, permitindo-se a utilização de seu estilo preferido de aprendizagem.

Dessa forma, ao se analisarem as legislações que contemplam as AH/SD e as estratégias pedagógicas sobre o AEE, percebe-se a necessidade de ampliar conhecimentos e de intervenções na formação de professores. No intuito de diminuir a invisibilidade desses estudantes e a discrepância dos índices estimados, foi proposto o RE (curso), que visa contribuir com práticas educacionais que promovam a suplementação na perspectiva da educação inclusiva, cujos resultados são apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

UMA PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES PARA A SRM AH/SD

Neste capítulo, apresentam-se os principais resultados obtidos na pesquisa de mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), os quais estão organizados em dois tópicos: - contextualização sobre a formação de professores para o AEE nas especificidades das AH/SD; e - avaliação do curso de formação desenvolvido como RE resultante deste trabalho.

Especialmente neste espaço, serão analisados e discutidos os indicadores obtidos junto aos professores participantes que atuam no AEE na rede pública de um município do Oeste do Paraná. Para preservar o anonimato dos professores, quando referenciados, utiliza-se a abreviatura Profe, geralmente empregada de modo informal e afetuoso para referir-se a professora ou professor, seguida de números de 1 a 15 (Profe 1, Profe 2, (...), Profe 15).

4.1 DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

É fundamental considerar a formação dos educadores que atuarão nos espaços voltados ao atendimento das necessidades dos estudantes com AH/SD. A identificação desses alunos exige profissionais capacitados, capazes de reconhecer as diversas áreas em que seus talentos se manifestam e de saber como proceder em seu encaminhamento aos serviços especializados, para a realização dos suportes adequados, conforme as demandas individuais.

A qualificação de professores vem sendo evidenciada nas literaturas como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige deles disponibilidade para aprendizagem. A prática da formação docente constitui “um conjunto de experiências adquiridas pelo professor, sendo conquistadas tanto na sua formação inicial, nos cursos de graduação e continuamente durante a sua atuação profissional” (Reis; Ostetto, 2014, p.4).

Pessanha (2015) revela que a formação de professores, por muito tempo, foi uma iniciativa individual dos próprios docentes, sendo ampliada apenas com as políticas dos anos 1990. A autora observa que há uma carência de formação voltada para AH/SD

em comparação com a formação para a escolarização de pessoas com deficiências e transtornos. As capacitações devem incluir os professores do ensino regular, pois são eles que convivem diretamente com os alunos e podem melhor identificar seu potencial no processo de ensino-aprendizagem (Pessanha, 2015).

Ao considerar a contribuição da formação dos professores para as atualizações que o contexto social exige, tendo como um dos focos principais os aspectos relacionados às perspectivas de uma educação escolar inclusiva, fator evidenciado na literatura, ela foi objeto de investigação junto aos participantes da pesquisa, que eram 15 nesta etapa da pesquisa. Com relação à formação inicial e continuada sobre as AH/SD, os dados da amostra constam na Tabela 2.

Tabela 2 – Formação dos participantes da pesquisa

CARACTERÍSTICAS	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	
		N	%
Nível de escolaridade	Especialização	12	80
	Mestrado	3	20
Abordagem de AH/SD na formação inicial	Sim	10	66,7
	Não	5	33,3
Formação continuada sobre AH/SD	Sim	11	73,3
	Não	4	26,7
Origem dos recursos da formação continuada em AH/SD	Próprios	5	30,8
	Público Municipal	6	38,5
	Público Estadual	1	7,6

Fonte: Questionário 1 (2024).

Nota: Descrição da Tabela 2, intitulada: "Formação dos participantes da pesquisa". A imagem mostra uma tabela dividida em três colunas: Características, Categoria e Frequência (esta subdividida em duas colunas: N e %). As linhas da tabela são as seguintes: Nível de escolaridade, Abordagem de AH/SD na formação inicial, Formação continuada sobre AH/SD, Origem dos recursos da formação continuada em AH/SD. Ao final da tabela, há a fonte: Questionário 1 (2024).

Quanto ao nível de escolaridade, todos possuem pós-graduação, 12 *lato sensu* (80%) e 3 *stricto sensu* (20%). Com relação à formação continuada sobre AH/SD, 3 professores responderam que nunca tiveram formação sobre o tema (23,1%), os 12 que tiveram apontaram como fonte de recursos utilizados recursos próprios (30,8%), investimento público municipal (38,5%), e, apenas 1, investimento público estadual (7,6%). Ao analisar os dados, eles sugerem uma considerável formação sobre o tema.

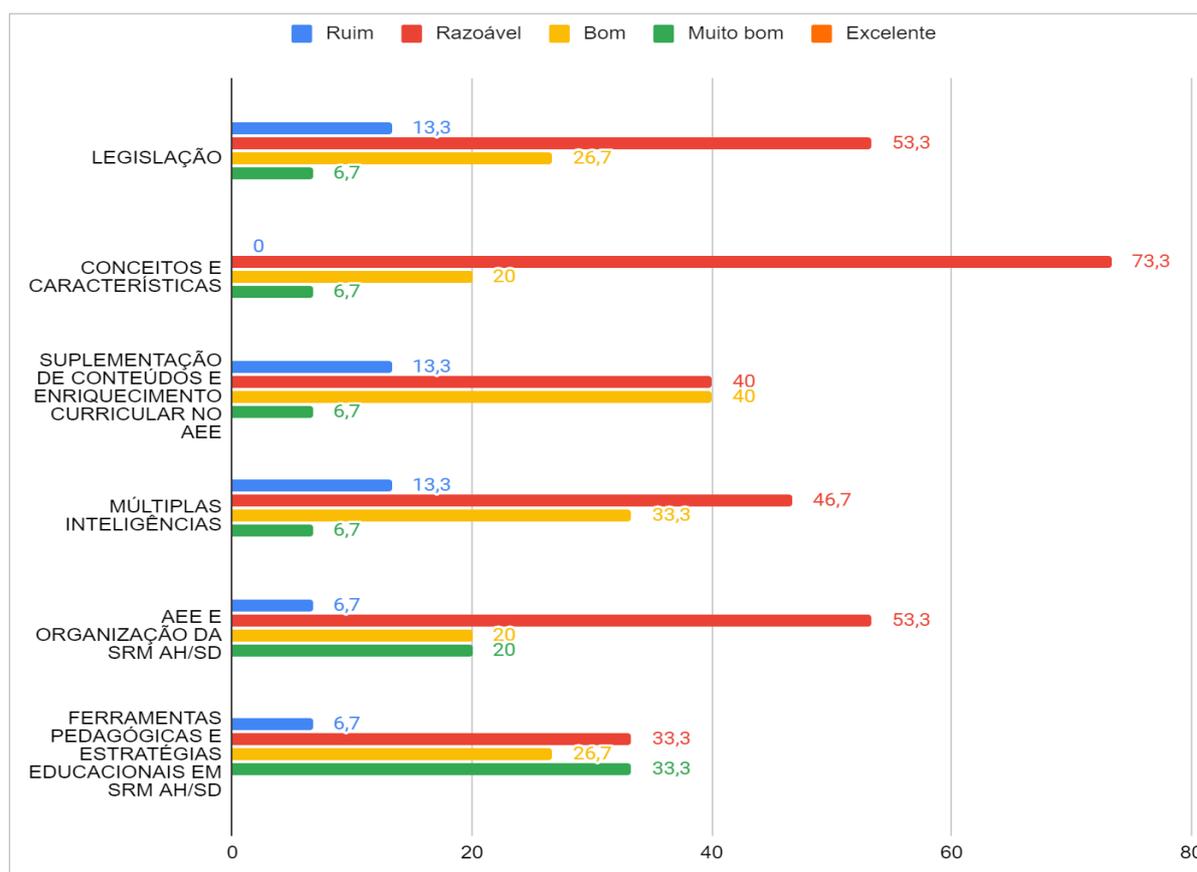
Dada a amplitude que as AH/SD se manifestam nos contextos escolares, Pérez e Freitas (2014) ressaltam que um dos aspectos encontrados como entrave à

identificação e atendimento desses estudantes é a escassa ou insuficiente formação de professores.

Os dados apresentados na Tabela 2 e no Gráfico 1 demonstram alguns indicadores desta realidade também na amostra em estudo. Ao ponderar o tempo de atuação dos participantes no AEE como considerável e sua formação acadêmica e continuada sobre a temática, a eficácia em que as formações vêm acontecendo torna-se questionável.

Investigou-se, junto aos participantes da pesquisa, como eles consideram seu conhecimento relacionado aos aspectos e saberes que envolvem as AH/SD. O nível de conhecimento de cada item investigado foi indicado pelos professores por uma escala Likert de 5 pontos, variando de (1) ruim a (5) excelente.

Gráfico 1 – Nível do conhecimento dos professores sobre aspectos das AH/SD



Fonte: Questionário 1 (2024)

Nota: Descrição do Gráfico 1 intitulado: “Nível do conhecimento dos professores sobre aspectos das AH/SD”. A imagem mostra um gráfico de barras coloridas com categorias listadas no eixo vertical. As categorias são: Legislação, Conceitos e características Suplementação de conteúdos e enriquecimento curricular no AEE, Múltiplas inteligências, AEE e organização da SRM AH/SD, Ferramentas Pedagógicas e Estratégias Educacionais em SRM AH/SD. Cada barra tem diferentes cores (verde, azul, laranja e vermelho) representando as porcentagens. As porcentagens variam de 6,7% e 53,3%. No canto inferior esquerdo, consta a fonte Questionário 1 (2024).

Constata-se a inexistência de atribuição do índice 5 (excelente) em nenhum aspecto por nenhum participante. O índice 3 (bom) indica que há uma necessidade de melhorar o conhecimento sobre as áreas questionadas e que se justificam iniciativas de capacitação e formação continuada. Outro indicador que chama atenção é o percentual significativo de respostas com nível 2 (razoável).

Ao calcular a média obtida para aspecto investigado, a partir dos índices de 1 a 5 atribuídos pelos participantes, foram obtidos: nível de conhecimento 2,27 para legislação; 2,33 para conceitos e características; 2,4 para suplementação de conteúdos e complementação curricular no AEE; 2,33 para múltiplas inteligências; 2,53 para AEE e organização da SRM AH/SD; e 2,87 para ferramentas pedagógicas e estratégias educacionais em SRM AH/SD. Os resultados apontam nível de conhecimento mais próximo de razoável (índice 2) na maioria dos aspectos e mais próximo de bom sobre múltiplas a organização do AEE e as ferramentas e estratégias.

Perante os indicadores obtidos e a importância de oferecer um atendimento educacional adequado e inclusivo, faz-se necessário que os professores tenham oferta de formação continuada, pois alunos com AH/SD apresentam necessidades específicas e características distintas, que exigem abordagens pedagógicas diferenciadas e um suporte educacional especializado. Isso envolve não apenas conhecimento pedagógico, mas também, como já referido, uma compreensão das necessidades e características específicas dos alunos. Alencar e Fleith discorrem:

[...] é essencial o investimento na formação de professores; o reconhecimento de que as necessidades do superdotado, a serem levadas em conta nas propostas educacionais, passam pelas áreas cognitiva, acadêmica, afetiva e social; o estabelecimento de uma parceria produtiva entre família e escola; e a oferta de uma variedade de modalidades de atendimento a este aluno (Alencar; Fleith, 2006, p. 9).

Para atender às necessidades dos alunos com AH/SD em suas diversas áreas de desenvolvimento, há a necessidade de se criar um sistema educativo que o reconheça e é um compromisso importante de todos os profissionais envolvidos com a educação.

A formação de professores brasileiros para o Ensino Fundamental e Médio em cursos de licenciatura pouco ou nada abordam sobre a temática em seus currículos, retratando a fragilidade na formação precária do futuro professor com relação à temática das AH/SD (Lopes; Lenharo; Capellini, 2014; Wechsler; Tonete, 2016; Rechi; Negrini, 2019).

A partir de reflexões de uma equipe de profissionais experientes nas questões que envolvem os estudantes com AH/SD, elaboraram-se orientações técnico-científicas apresentadas no Parecer CNE/CP nº 51/2023, que contempla a necessidade de formação para AH/SD nas universidades:

Para a regência frente à diversidade no contexto das altas habilidades/superdotação é necessária formação específica nesta área de público-alvo da Educação Especial. Alinhados com as proposições delineadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, quanto às atribuições da Educação Superior, os profissionais da educação das diferentes licenciaturas e bacharelados, diretamente relacionados à oferta do AEE, deverão ser preparados em seus cursos de graduação e pós-graduação para a identificação, avaliação, atendimento e intervenção na área das altas habilidades/superdotação que se fizerem necessários, conforme previsto nos documentos orientadores da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Brasil, 2023, p. 30).

Estudantes com AH/SD ainda são pouco discutidos em universidades, o que produz uma lacuna na formação dos professores (Virgolim, 2007). A necessidade de se incluir conhecimentos específicos sobre esta área em cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, é defendida por Pérez e Freitas (2011), que constataram que há falta de formação específica sobre a temática nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas diversas, o que colabora com a invisibilidade dos alunos com indicativos de AH/SD.

Em consequência, quando esses alunos não são reconhecidos nem atendidos ou estimulados, podem se “adaptar ao contexto rotineiro da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e, até mesmo, tornando-se desinteressados e frustrados” (Freitas; Pérez, 2010, p. 10).

Em uma via de mão dupla, entre a oferta do AEE e a predisposição dos professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva, a formação continuada figura como indispensável para implementar a perspectiva inclusiva no atendimento de estudantes com AH/SD, um público, ainda, pouco conhecidos no contexto escolar. Percebe-se na trajetória das políticas e das leis, que o país apresenta inúmeros dispositivos legais e isso sinaliza a preocupação com esse estudante.

Pérez e Freitas (2014) relatam que a concretização do AEE para alunos com indicativos de AH/SD tem como um de seus aspectos prejudiciais a falta de conhecimentos sobre a condição na formação acadêmica do docente. Apontam que “professores graduados em cursos universitários de qualquer área raramente tiveram

conteúdos relacionados às AH/SD na sua formação inicial” (Pérez; Freitas, 2014, p. 634).

Ao ponderar isso, é importante considerar como os professores percebem a sua demanda de formação. Por isso foi solicitado aos participantes que elencassem outros tópicos referentes às AH/SD a serem abordados, além dos indicados no Gráfico 1. O Quadro 2 traz a síntese do que se obteve.

Quadro 2 – Demandas de aspectos de formação sobre AH/SD segundo os participantes

Profe 3	Diferenciar atividades sem avançar ou acrescentar o conteúdo - conflito vivenciado pelo professor da sala de aula regular que trabalha em cima de um currículo nacional.
Profes 4, 11 e 15	Aprender a identificar adequadamente os alunos com AH/SD para poder estimular suas habilidades. Saber o que se observar para a identificação.
Profes 5 e 10	Oferta de formação continuada sobre AH/SD para todos os professores não somente os da SRM, a fim de desmistificar esse público que pode passar despercebido. Devido à temática é pouco abordada nos cursos, grupos de estudos ou mesmo na formação continuada, todos os professores devem estar sendo preparados para esse público,
Profes 7 e 14	Metodologias e estratégias no trabalho do AEE. Estratégias, ferramentas pedagógicas e adaptações para quem trabalha na SRM.
Profe 7	Aprofundamento sobre a AH/SD.
Profe 13	Como enfrentar o desafio de manter o aluno interessado e sem desanimar com os estudos e com a escola.
Profe 14	Como contribuir para que o aluno saiba lidar com suas emoções.
Profe 15	Como potencializar os conhecimentos dos alunos com AH/SD

Fonte: Questionário 1 (2024).

Nota: Descrição do Quadro 2 intitulado: “Demandas de aspectos de formação sobre AH/SD segundo os participantes”. A imagem mostra um quadro retangular organizado em duas colunas e 8 linhas. Na coluna 1, são mencionados os professores pela abreviatura Profe e na segunda coluna, estão listadas as respectivas demandas ou necessidades de formação identificadas pelos professores em relação aos alunos com AH/SD. Ao final do quadro consta a fonte: Questionário 1 (2024).

Os aspectos apontados pelos professores indicam a importância de uma formação específica e continuada para os profissionais que trabalham com alunos com AH/SD. Dentre as categorias levantadas, destaca-se a necessidade de investimento em formação, para a identificação e para estratégias pedagógicas diferenciadas para o AEE, e uma preocupação com o aspecto emocional dos alunos e a capacidade de mantê-los engajados.

Para a formação, sugerem incluir metodologias práticas e estratégias adaptativas para maximizar o potencial desde estudantes. Em relação a essa necessidade de formação, corrobora Malheiro:

Necessidade formativa é entendida como algo contingencial, que emerge ou se manifesta tendo como referência saberes necessários para a realização de uma determinada atuação, os quais envolvem relações profissionais e pessoais, precedidas da melhora nas atividades laborais. Normalmente estas, demandam formação considerando contextos específicos em que os envolvidos se encontram (Malheiro, 2017, p. 168).

Estudos de Santos (2020) e de Oliveira (2018) também reportam a carência e a necessidade de formação de professores com foco no comportamento superdotado, pois é por meio dela que os professores se apropriam das perspectivas teóricas que embasam a identificação e indicam práticas voltadas para esses estudantes.

Algumas pesquisas, relatadas a seguir, evidenciaram a eficácia das intervenções na formação de professores e as contribuições para a identificação e o atendimento de alunos com AH/SD na perspectiva da educação inclusiva.

Na sua tese de doutorado, Cruz (2014) investigou as concepções de AH/SD de um grupo de 10 professores de EE que atuam no AEE para AH/SD em SRM no município de Vitória, Espírito Santo. O estudo aponta como um dos fatores contribuintes para a invisibilidade das pessoas com indicativos de AH/SD justamente a não formação, sobretudo dos professores da EE, que deveria ser abordada juntamente às outras áreas da modalidade, nos cursos de licenciatura e de pós-graduação (Cruz, 2014).

O estudo de Pereira (2019) apontou que a proposta de um curso de formação ofertada na modalidade EAD propiciou aos professores a construção de significados e conhecimentos acerca da educação inclusiva, bem como de concepções que abordam os estudantes que apresentam indicadores de AH/SD.

Os resultados desta pesquisa revelaram que, antes da participação no curso ofertado, os professores apresentaram a carência na formação e a necessidade de maior entendimento acerca das concepções para a identificação e o atendimento ao estudante com AH/SD. Contudo, após realizados estudos e atividades através da proposta do curso foi constatado que os professores ampliaram o seu conhecimento (Pereira, 2019).

A pesquisa de Wechsler e Suarez (2016) sobre os relatos de universitários de licenciatura apontam para a sensação de despreparo dos licenciandos para atuarem com pessoas com AH/SD. Em outro estudo, que investigou as matrizes curriculares e planos de ensino, Souza (2017) averiguou que três instituições de ensino superior apresentavam características muito parecidas, constatando que os cursos ofertam pelo menos uma disciplina obrigatória voltada à área da Educação Especial e que, de modo superficial, apresentavam o tema das AH/SD aos universitários.

O trabalho em SRM AH/SD de Pessanha (2015) apresenta como RE resultante de sua pesquisa um curso. A pesquisadora, a partir de seu envolvimento e vivência com AH/SD desde a graduação, expõe sua inquietação ao constatar que, no município de sua pesquisa, entre os estudantes público-alvo da EE, aqueles com comportamento superdotado não tinham atividades complementares ou suplementares no contexto da sala de aula do ensino regular. Considerou que, caso esse tema não fosse contemplado na formação de professores, dificilmente as escolas conseguiriam compreender e atender às singularidades dos estudantes nessa condição.

Nesse sentido, a proposta de Pessanha (2015) foi a realização de formação continuada em formato de curso, na modalidade semipresencial, para os professores da rede pública de ensino, desenvolvida no âmbito do Projeto de Extensão Escola de Inclusão da Universidade Federal Fluminense, por meio da qual eles teriam condições de identificar e atender esses alunos nas salas de aula comum.

Pessanha (2015) destaca que, por meio dos resultados obtidos, observam-se ainda muitas dúvidas sobre o que vêm a ser AH/SD, como identificar essas características nos alunos e quais procedimentos devem ser adotados para o atendimento. Entretanto, constataram-se contribuições na formação de professores que indicaram mudanças nas concepções dos cursistas, inferindo capacidade para identificar e descrever alunos matriculados nas escolas regulares. Os professores foram capazes de reconhecer o desperdício de talentos ao longo de suas carreiras profissionais, demonstrando mudanças em relação às concepções iniciais sobre conceitos, identificação e atendimento destes alunos na escola.

De acordo com Pessanha (2015), a avaliação do curso, principalmente os estudos de caso, contribuíram para o objetivo de capacitar esses professores, que, na ocasião, refletiram sobre seus ex-alunos e perceberam que já haviam passado

por sua sala de aula estudantes com AH/SD, mas não possuíam conhecimento sobre esse tema para poder encaminhá-los aos devidos espaços de enriquecimento curricular.

Identificar estes estudantes requer conhecimentos que proporcionam identificá-los e assim garantir a suplementação curricular, conforme determinam as políticas públicas da EE. Nesta perspectiva, a formação para o AEE e a identificação seguem ciclos contínuos e complementares.

Desse modo, esses fatos permitem avaliar que a invisibilidade, a dificuldade de identificação e conseqüentemente o despreparo para o atendimento de estudantes com AH/SD estão diretamente relacionadas à falta de formação adequada dos professores e à falta de discussão sobre o assunto no contexto das escolas e nos bancos acadêmicos.

Em síntese, a compreensão detalhada do contexto e das demandas da amostra da pesquisa permite desenvolver estratégias mais adequadas e direcionadas às necessidades sinalizadas. Assim, “estamos cientes que, quando há um conhecimento mais aprofundado sobre uma determinada situação, isso resulta em condições mais favoráveis para uma intervenção pedagógica pertinente” (Malheiro, 2017, p. 174).

A revisão da literatura e o conhecimento da demanda educacional dos professores que compuseram a amostra foram essenciais para delinear a estratégia pedagógica de intervenção, possibilitando uma abordagem mais precisa e contextualizada, alinhada às reais necessidades e aos desafios enfrentados pelos educadores em sua prática diária. Esse entendimento permitiu o desenvolvimento de ações formativas mais eficazes, adaptadas às necessidades dos professores.

4.2 VALIDAÇÃO DO CURSO SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: POTENCIALIZANDO TALENTOS

O principal resultado da pesquisa foi a elaboração do curso aberto de formação de professores, proposto para a modalidade EaD, intitulado “Sala de Recursos Multifuncionais Altas Habilidades/Superdotação: potencializando talentos”, que é o foco da análise nesta seção. O RE desenvolvido é descrito e são discutidos os dados e indicadores coletados por meio das avaliações realizadas pelos participantes, que, nesta etapa, totalizaram 12 professores.

Considera-se que a elaboração, validação e divulgação de materiais educacionais não resolvem os problemas da educação brasileira, pois não há modelos prontos. No entanto, ao se estimular a análise crítica dos professores nas pesquisas, bem como sua participação nas investigações e nos processos de validação dos materiais educativos, contribui-se, de alguma forma, para a melhoria de sua formação, ainda que em uma escala limitada (Leite, 2019, p. 197).

4.2.1 A produção

Parte das escolhas feitas no processo de elaboração do curso estão descritas no Capítulo 1. Para o processo de implementação do RE, contou-se com a parceria PROFEI e Nutead. Por conseguinte, para a tomada de decisões e encaminhamentos, reuniram-se, inicialmente a coordenadora do PROFEI/UEPG, a professora orientadora da pesquisa, a diretora e a coordenadora pedagógica do Nutead.

Outra reunião realizada contou com a participação da mestrandia pesquisadora e a professora orientadora junto à equipe responsável pelo suporte técnico, para apresentar a proposta do curso e discutir as possibilidades e disponibilidades dos recursos tecnológicos a serem utilizados na sua organização e elaboração.

Durante todo processo de construção do RE, houve comunicação direta entre a pesquisadora, a orientadora e a diagramadora designada pelo Nutead para o curso. Assim sendo, a cooperação e a disponibilidade entre setores e órgãos da universidade foram fundamentais para a criação e implementação do RE.

Na Figura 9, demonstra-se a página de apresentação do curso Sala De Recursos Multifuncionais Altas Habilidades/Superdotação: Potencializando Talentos. A página pode ser consultada no seguinte endereço eletrônico: <https://avaextensao.apps.uepg.br/course/view.php?id=122>.

Figura 9 – Captura de tela da página de apresentação do curso



Fonte: UEPG. Nutead/Moodle. 2024. Disponível em:

<https://view.genially.com/66a3f7cb298c760bb34f2dda/presentation-copia-2607-curso-unidade-i>

Nota: Descrição da imagem 9, intitulada: “Captura de tela da página de apresentação do curso”. Na parte superior esquerda há um menu com as opções página inicial e meus cursos. No lado esquerdo da tela, há um menu de navegação com seções como: Informações, Ensino-Aprendizagem, Fórum e unidades de ensino. Ao centro, apresenta-se o título do curso: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: potencializando talentos. O *layout* da página é predominantemente em tons de rosa e branco. Ao centro da imagem mostra-se botões que direcionam o usuário para o curso, informações e apresentação. Ao final da imagem, consta a fonte: UEPG. Nutead/Moodle. 2024.

A apresentação do curso oferece uma visão geral da estrutura, ementa, conteúdos, metodologia e objetivos de aprendizagem, sendo um ponto de partida para que os participantes compreendam o funcionamento do curso, ao estabelecer expectativas claras, seus critérios de avaliação. Além de motivar e engajar os cursistas ao destacar a relevância do curso para seu desenvolvimento profissional, fornece informações práticas como cronograma, carga horária, requisitos e orientações para a navegação no AVA, bem como facilita o acesso aos materiais e avaliações propostos e aos vídeos introdutórios.

Para atender ao objetivo proposto, de contribuir com a formação continuada dos professores, proporcionando acesso a informações sobre os saberes que constituem as AH/SD e fornecer subsídios teórico-práticos para a docência no AEE em SRM, foram desenvolvidas três unidades de estudo. A seguir, destacam-se exemplos dos materiais elaborados para cada uma delas.

Na Unidade I, como ilustra a Figura 10, o material obrigatório está acessível numa linha do tempo com as principais políticas de EE destinada às pessoas com AH/SD, com painel interativo de 6 páginas. O cursista poderá apenas pousar o cursor para saber do que se trata, ou acessar os documentos na íntegra através dos links inseridos.

Figura 10 – Captura de tela do material obrigatório da unidade I



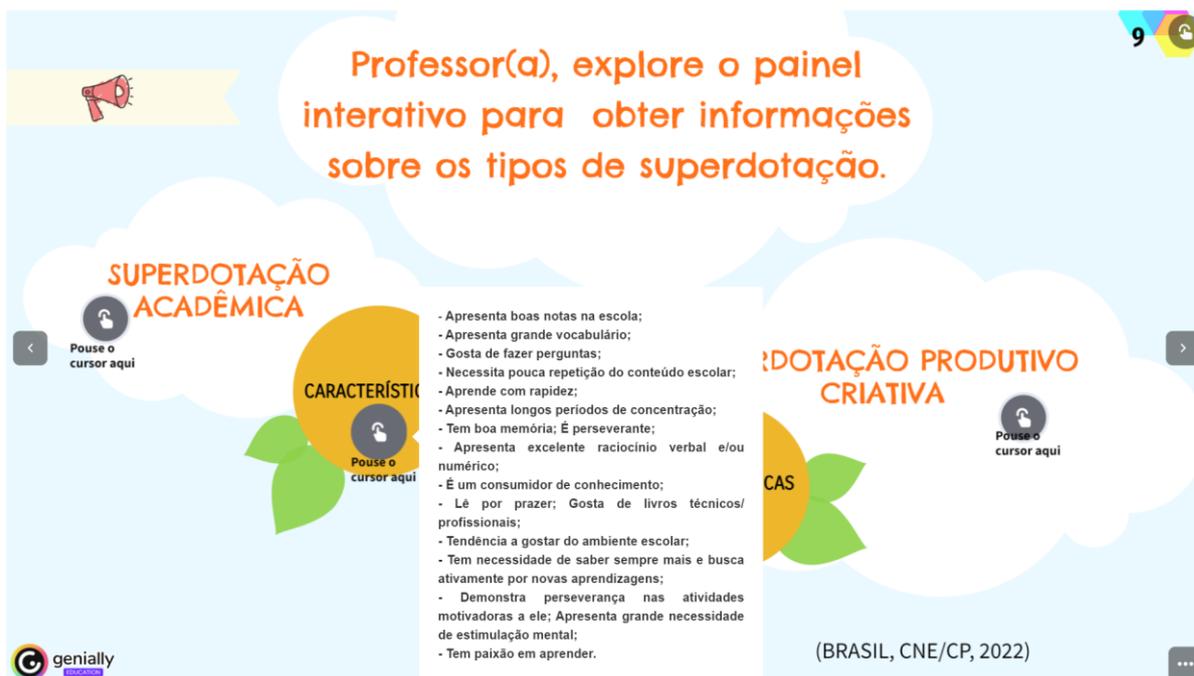
Fonte: UEPG. Nutead/Moodle. 2024. Disponível em:

<https://view.genially.com/66a3f7cb298c760bb34f2dda/presentation-copia-2607-curso-unidade-i>

Nota: Descrição da imagem 10, intitulada: "Captura de tela do material obrigatório da unidade I". A imagem mostra uma linha do tempo interativa com vários marcos históricos relacionados a leis nacionais. Os marcos da linha do tempo incluem: 1961: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 1971: Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, 1972 a 1974: Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/72, aprovado em 1974, 1983: Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1983, 1994: Política Nacional de Educação Especial de 1994, 1995: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ao lado de cada marco, há imagens ilustrativas. O texto ao lado da linha do tempo descreve o conteúdo de cada lei. Na parte inferior, consta a fonte: UEPG. Nutead/Moodle. 2024. e o site para consulta.

Na Unidade II, o material obrigatório trata da conceituação e caracterização das AH/SD e propõe-se no curso em forma de uma apresentação interativa de 21 páginas, conforme ilustra a Figura 11.

Figura 11 – Captura de tela do material obrigatório da unidade II



Fonte: UEPG. Nutead/Moodle. 2024. Disponível em:

<https://view.genially.com/66a3f7cb298c760bb34f2dda/presentation-copia-2607-curso-unidade-i>

Nota: Descrição da imagem 11, intitulada: “Captura de tela do material obrigatório da unidade II”. Imagem retangular de fundo azul com nuvens brancas e círculos laranja. Nas duas nuvens, uma à esquerda e uma à direita, está escrito: Superdotação acadêmica e Superdotação Produtivo Criativa. No círculo consta a palavra característica. Ao centro, em um retângulo de cor branca, descreve-se: Apresenta boas notas na escola; grande vocabulário; Gosta de fazer perguntas; Necessita pouca repetição do conteúdo escolar; Aprende com rapidez; Apresenta longos períodos de concentração; Tem boa memória; É perseverante; Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico; É um consumidor de conhecimento; Lê por prazer; Gosta de livros técnicos/ profissionais; Tendência a gostar do ambiente escolar; Tem necessidade de saber sempre mais e busca ativamente por novas aprendizagens; Demonstra perseverança nas atividades motivadoras a ele; Apresenta grande necessidade de estimulação mental; Tem paixão em aprender. Na parte inferior, consta a fonte UEPG. Nutead/Moodle. 2024 e o site para consulta.

A Figura 12 apresenta o material obrigatório da Unidade III – Práticas Educacionais no AEE para estudantes com AH/SD em sem, que se encontra no curso em forma de uma apresentação interativa, contendo 28 páginas.

Figura 12 – Captura de tela do material obrigatório da unidade III



Fonte: UEPG. Nutead/Moodle. 2024. Disponível em:

<https://view.genially.com/66a3f7cb298c760bb34f2dda/presentation-copia-2607-curso-unidade-i>

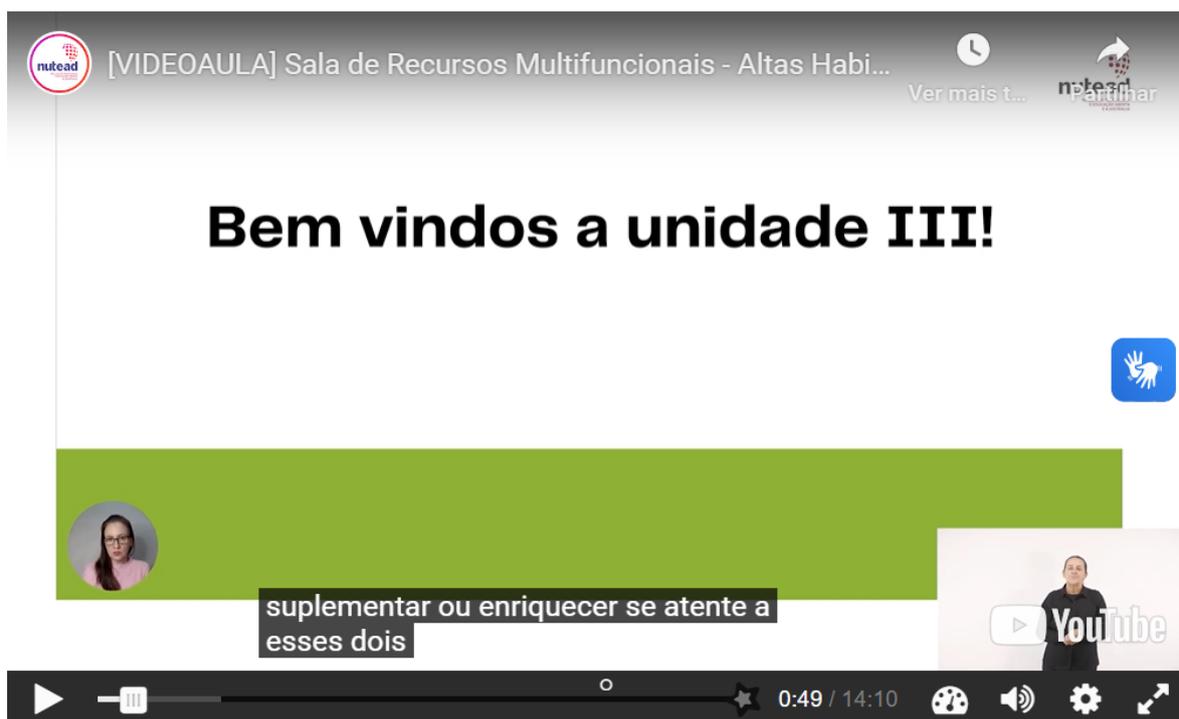
Nota: Descrição da imagem 12, intitulada: “Captura de tela do material obrigatório da unidade III”. Imagem retangular de um infográfico, dividido em três retângulos verticais menores, nas cores amarelo, branco e azul. O topo da imagem contém o título Modelo Triádico de Enriquecimento. Nos retângulos, registram-se Atividades Tipo I, Atividades Tipo II e Atividades Tipo III. A imagem foi criada na plataforma Genially Education. Na parte inferior, consta a fonte: UEPG. Nutead/Moodle. 2024 e o site para consulta.

Nestes materiais, o cursista é convidado a explorar, conforme sua demanda de tempo e em seu ritmo, informações sobre saberes que permeiam as AH/SD, desde a legislação até o AEE, em uma perspectiva inclusiva. Apresentam-se sugestões de estratégias pedagógicas e de materiais didático-pedagógicos e tecnológicos que podem ser utilizados para potencializar o desenvolvimento dos estudantes. O ambiente proporciona reflexões, em que o cursista relaciona ao seu contexto escolar e à sua experiência docente, a fim de enriquecer suas práticas pedagógicas.

Caso o cursista tenha interesse em saber mais sobre os conteúdos, os materiais complementares são sugeridos nas três unidades de estudo, com descrições do conteúdo que contemplam. Para um melhor aproveitamento do material, sinalizou-se aos cursistas o uso da tela cheia para computadores e uso na tela horizontal em smartphones.

Para a apresentação e para cada unidade, foram disponibilizadas videoaulas (Figura 13), gravadas pela autora. O Nutead disponibilizou estúdio profissional de gravação, mas, devido à dificuldade de deslocamento e não liberação da carga horária de trabalho, utilizaram-se recursos próprios e equipamentos (notebook) particulares. Os vídeos contaram com edições realizadas pela equipe técnica do Nutead.

Figura 13 – Captura de tela de uma videoaula disponibilizada no curso.



Fonte: UEPG. Nutead/Moodle. 2024. Disponível em:

<https://view.genially.com/66a3f7cb298c760bb34f2dda/presentation-copia-2607-curso-unidade-i>

Nota: Descrição da imagem 13, intitulada: “Captura de tela de uma videoaula disponibilizada no curso”. Imagem de vídeo em reprodução. Na parte superior há um enunciado: Bem-vindos a unidade III! Ao centro, uma barra verde com uma pequena imagem de perfil de uma pessoa no canto esquerdo. Abaixo, há uma barra de controle de vídeo com botões de play/pause, controle de volume e outras opções. O vídeo está pausado no tempo 0:49 minutos de um total de 14:10 minutos. No canto inferior direito do vídeo há uma janela menor com uma pessoa interpretando em libras. Abaixo da imagem, consta a fonte: UEPG. Nutead/Moodle (2024).

Quanto à acessibilidade, foram disponibilizados mecanismos como legenda e Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILS), realizados por profissional via Nutead. No entanto, perceberam-se fragilidades quanto a esse aspecto, pois o acesso ao público surdocego não foi contemplado, bem como nos materiais obrigatórios elaborados na plataforma *Genially Education*, há restrições para as pessoas com deficiência visual, devido ao leitor de tela ser ineficaz para converter em discurso os textos produzidos com esse recurso de criação.

A avaliação do conhecimento dos cursistas ocorrerá durante o desenvolvimento do curso e será realizada por meio da execução das atividades propostas. Ela oferece feedback instantâneo, permitindo ao cursista identificar rapidamente seus erros e acertos. A flexibilidade neste design permite que a avaliação seja realizada conforme o ritmo e as possibilidades do cursista. Acontece de forma processual e, para liberar a unidade seguinte, será necessário atingir a média estipulada em cada atividade avaliativa. Na unidade 1, estão as atividades de “Arraste e solte”, com duas questões, totalizando 15 pontos; na Unidade 2, estão as “Palavras Cruzadas”, com 7 questões, totalizando 35 pontos; e na Unidade 3, um “Questionário” com 8 questões, totalizando 50 pontos. A avaliação total do curso é de 100 pontos.

Durante a realização do curso, os professores avaliadores foram convidados a participar de um fórum de discussão, onde puderam compartilhar conhecimentos sobre as AH/SD, experiências, contribuições, dúvidas e reflexões sobre a aplicação dos conceitos e estratégias aprendidos. Esse espaço colaborativo foi fundamental para o fortalecimento do aprendizado e a troca de práticas pedagógicas.

Os fóruns, como ferramentas assíncronas, destacam-se por sua estrutura voltada à construção do conhecimento, o que exige pesquisas e estudos aprofundados, bem como uma elaboração textual cuidadosa para atender às atividades propostas. Isso significa que o cursista precisa realizar estudos prévios para cumprir satisfatoriamente as demandas no ambiente virtual. Mesmo com sua natureza assíncrona, essas ferramentas promovem discussões relevantes sobre os temas abordados, já que, além de responder à temática, o cursista é incentivado e - até mesmo - solicitado a interagir com outros participantes, gerando debates construtivos (Pinheiro *et al.*, 2018).

Com o intuito de levantar o conhecimento expresso em palavras, no início e ao final do curso, foi proposta a seguinte pergunta: Qual ou quais palavras considera representar as AH/SD? Consta também um questionário final que tem por objetivo avaliar o curso e sinalizar as possíveis correções, após a disponibilização à comunidade este será retirado.

Como materialização do RE, foi desenvolvido um ebook, o qual apresenta os tópicos centrais abordados no curso, bem como sua organização e estrutura. Organizado de forma clara e objetiva, o ebook encontra-se disponível em <https://www.canva.com/design/DAGSbjykxTE/UVDLPO8u4mUb4rxD8WuQ9A/edit?>

utm_content=DAGSbjyKxTE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.

Com essa estrutura, o curso tem como proposta oferecer contribuições teóricas e práticas aos professores no atendimento ao público da EE, exclusivamente aqueles com AH/SD, para que vejam o ambiente escolar como inclusivo e um espaço contínuo de aprendizagem.

4.2.2 A validação

Todos os professores que compuseram a amostra (15) foram convidados a participar do curso como cursistas e avaliá-lo de forma anônima, após seu término, e receberam, após a conclusão, certificação emitida pela parceria NUTEAD e PROFEI/UEPG, com carga horária de 30 horas, duração prevista do RE.

A certificação vinculada às universidades públicas e a programas reconhecidos, como o PROFEI, contribui com os professores ao agregar relevância ao seu currículo e fortalecer sua posição em processos seletivos para programas de pós-graduação, nos quais a qualificação contínua é requisito exigido. Contribui, também, para avanços na carreira, nos processos de promoção e progressão funcional, e são requisitos para concursos e seleção específica na educação. Ao incluir essas certificações no currículo, o professor demonstra seu compromisso com a educação de qualidade e seu interesse em expandir conhecimentos, o que enriquece sua contribuição para o meio acadêmico e escolar.

A divulgação do curso aos avaliadores foi realizada via e-mail, com informações do link de acesso, login e senha dos participantes cadastrados previamente pelo Nutead. Dos 15 que participaram da primeira etapa, 13 se inscreveram, realizaram o curso e responderam ao instrumento de avaliação, os 2 participantes que não participaram desta etapa não deram retorno, nem justificaram a desistência.

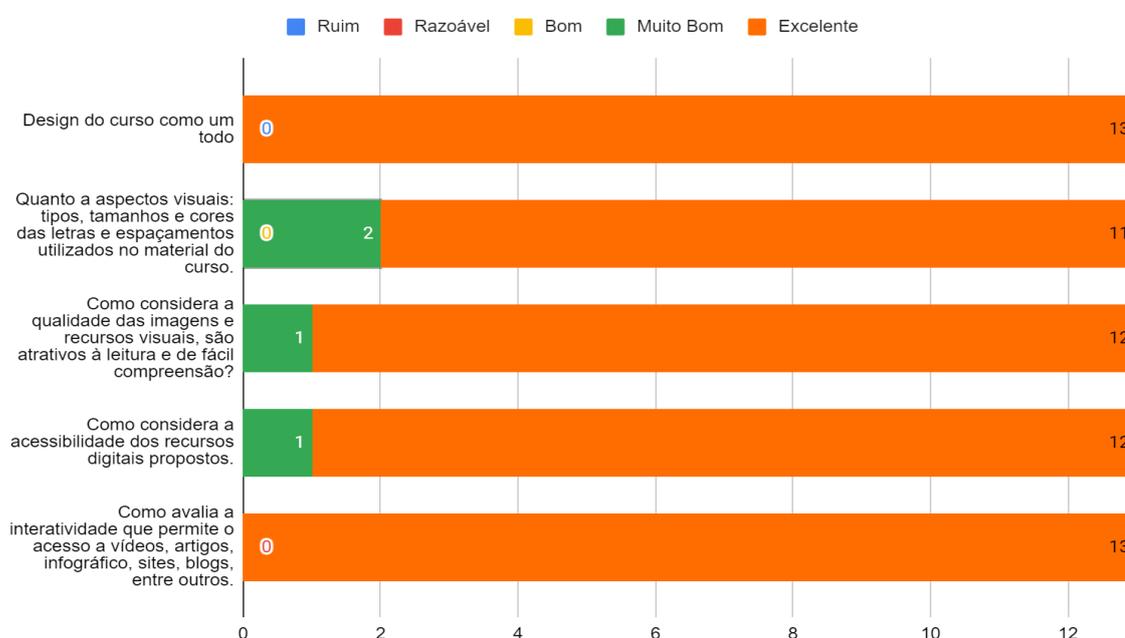
Para a coleta dos dados da avaliação, foi aplicado o Questionário 2, instrumento baseado nas sugestões de Leite (2019) e adaptado de material utilizado por Emiliano (2022) e Ferreira (2022), que estabeleceu os critérios de análise do recurso educacional a partir de cinco categorias, organizadas conforme as áreas específicas relacionadas:

- Estrutura, Estética e Organização

- Conteúdo apresentado
- Metodologia
- Aplicabilidade
- Conhecimento Adquirido

Cada categoria de análise foi elaborada com questões em escala tipo Likert, com valores de 1 a 5, sendo (1) ruim e (5) excelente, complementadas por respostas descritivas. Os resultados obtidos para a categoria “estrutura, estética e organização” são apresentados no Gráfico 2. Nele, representa-se o número de vezes que foi atribuído determinado valor para cada critério de análise.

Gráfico 2 – Avaliação da estrutura, estética e organização do curso



Fonte: Questionário 2 (2024)

Notas: Descrição do Gráfico 2 intitulado: “Avaliação da Estrutura, Estética e Organização do curso”. A imagem mostra um gráfico de barras horizontais relacionado à avaliação de critérios como estrutura, estética e organização, com barras em cores verde e laranja. Predominam as barras na cor laranja, indicando maior proporção de avaliações. Na parte inferior do gráfico, consta a fonte: Questionário 2 (2024).

Analisando-se os dados apresentados no Gráfico 2, todos os critérios avaliados receberam avaliações positivas, com a maioria ficando entre muito bom (4) e excelente (5). Considerando a média total dos itens analisados, a categoria Estrutura, Estética e Organização alcançou uma média geral de 4,94 na escala Likert, indicando que, em termos gerais, foi considerada excelente.

Quanto a essa categoria, 10 dos participantes teceram elogios e não tiveram nada a acrescentar para a melhoria do RE, conforme os exemplos:

[...] estrutura de fácil acesso, percepção e interação. Estética objetiva facilitando a compreensão e localização das informações (Profe 2, 6, 8, Questionário 2, 2024).

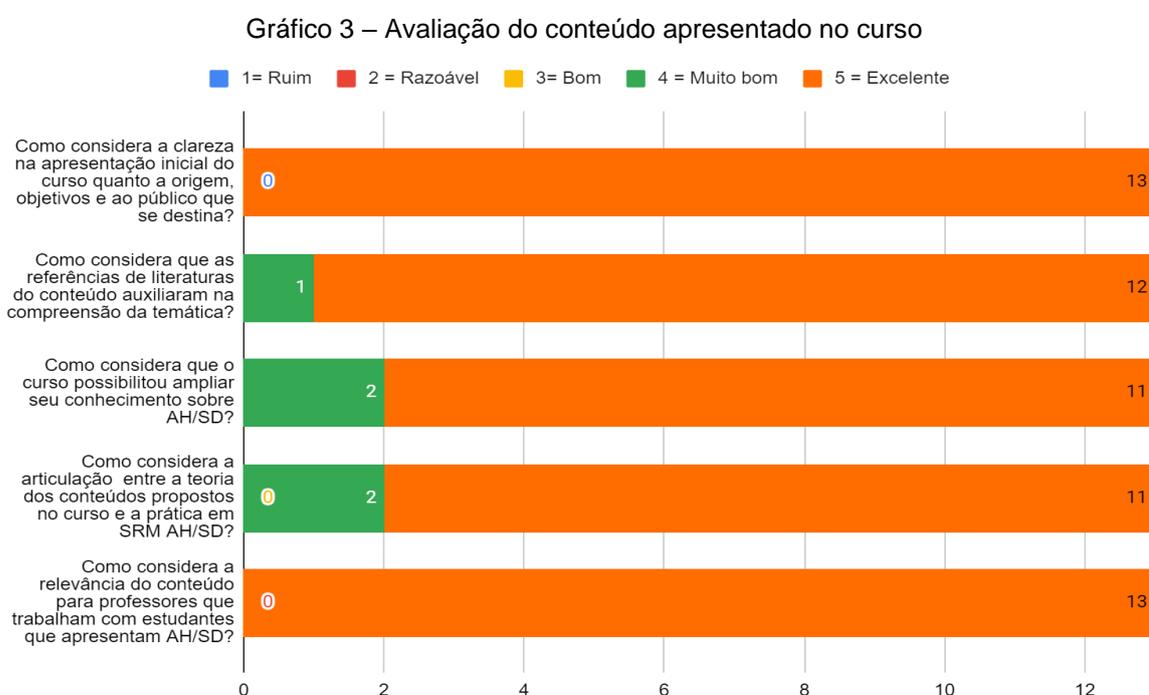
Está muito bem estruturado, facilitando a aprendizagem [...] (Profe 5, 7 Questionário 2, 2024).

[...] material apresentado de excelência, muito criativo e de fácil compreensão (Profe 1, 7, 9, Questionário 2, 2024).

Achei a forma de apresentação do curso excelente, as imagens, gráficos e infográficos usados trouxeram uma melhora à estética e facilitaram a compreensão do conteúdo (Profe 11,13, Questionário 2, 2024).

Para atender às necessidades de informação dos cursistas, o design da informação envolve a análise, o planejamento, a apresentação e a compreensão de uma mensagem, considerando seu conteúdo, linguagem e forma. Independentemente do meio utilizado, um material informativo bem projetado, com uma mensagem clara, proporcionará satisfação estética, econômica e ergonômica, além de atender aos requisitos necessários para uma discussão eficaz (Lameira; Branco; Miranda; Campello, 2016).

A segunda categoria avaliada foi a de “conteúdo apresentado”, cujos dados são apresentados no Gráfico 3.



Fonte: Questionário 2 (2024)

Nota: Descrição do Gráfico 3 intitulado: “Avaliação do conteúdo apresentado no curso”. A imagem mostra um gráfico de barras horizontais relacionado à avaliação do conteúdo, com barras em cores verde e laranja. As barras são principalmente na cor laranja, indicando maior proporção de avaliações. Na parte inferior do gráfico, consta a fonte: Questionário 2 (2024).

Os critérios selecionados para avaliar o conteúdo apresentado obtiveram médias semelhantes a categoria anterior, entre muito bom e excelente, com a média geral da 4,92, próximo ao índice excelente na escala Likert.

Os dados da avaliação indicam que o conteúdo apresentado correspondeu às demandas sinalizadas no Questionário 1 e não teve indicações de conteúdos não contemplados, indicando que a proposta apresenta subsídios teóricos para construção de práticas pedagógicas inclusivas no AEE com alunos que apresentam comportamento superdotado. As considerações propostas foram transcritas a seguir:

[...] as aulas didáticas de fácil compreensão, arquivos complementares excelentes, enriquecedores, valiosos e conteúdos condizentes ao tema, (Profe 3, Questionário 2, 2024).

Todos os temas foram essenciais (Profe 5, Questionário 2, 2024).

[...] o curso explorou todos os temas propostos, [...] o conteúdo do módulo foi bastante rico e detalhista (Profe 7, Questionário 2, 2024).

Acredito que ficou bem completo, abordando os diversos temas relacionados ao assunto [...] (Profe 9, Questionário 2, 2024).

O conteúdo proposto foi muito bem elaborado, fica claro em todos os arquivos e vídeos sobre o assunto (Profe 10, Questionário 2, 2024).

Seu curso foi excelente, os vídeos atrativos e o conteúdo muito dinâmico. Está muito bem explicado e detalhado (Profe 12, Questionário 2, 2024).

No entanto, quatro comentários chamaram atenção e colocam-se em destaque:

O curso foi de grande valia e qualidade, técnicas interessantes nos levam a refletir a nossa prática e agregar significativos valores e conceitos [...] (Profe 1, Questionário 2, 2024).

Os conteúdos e o material, tanto o obrigatório quanto o complementar, ofereceram informações atuais e pautadas nas literaturas [...] (Profe 4, Questionário 2, 2024).

O conteúdo foi maravilhoso e contribui para leituras posteriores [...] (Profe 10, Questionário 2, 2024).

[...] esse está repleto de informações e conteúdos, li e assisti, porém o que conseguir salvar, vou fazê-lo pois será muito útil [...] (Profe 13, Questionário 2, 2024).

Os comentários destacam a relevância do curso fundamentado nas literaturas, enfatizando sua qualidade e a forma como as técnicas apresentadas incentivaram a reflexão sobre a prática profissional. As considerações dos cursistas evidenciam que o curso não apenas proporcionou novos conhecimentos, mas também promoveu uma revisão das concepções sobre as AH/SD e abordagens a serem utilizadas pelos participantes no AEE.

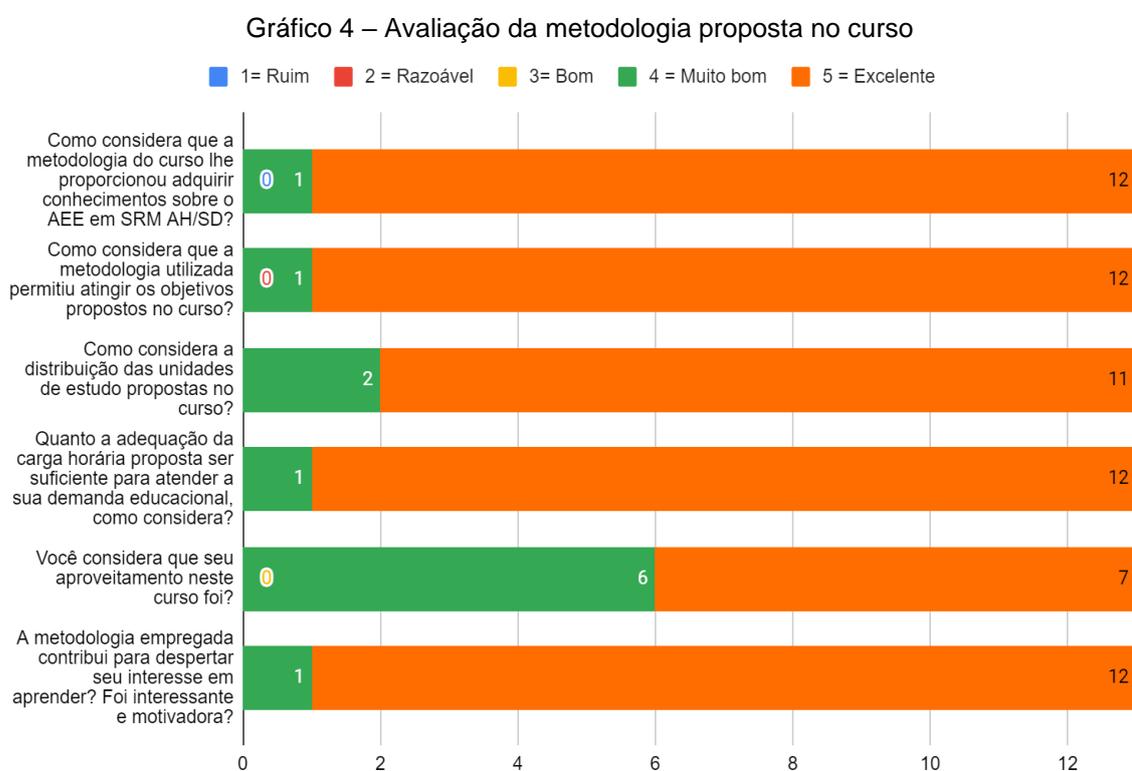
Além disso, o curso despertou interesse em continuar a aprendizagem, sugerindo que ele contribuiu para a ampliação do repertório teórico dos cursistas, essa informação vem de encontro a proposta do curso ser livre (sem tempo determinado) podendo ser usado como fonte de pesquisa sem necessidade de salvar materiais.

Uma sugestão mencionada nesta categoria foi:

[...] um conteúdo que aborda sobre como deve ser a estrutura, sobre quais recursos pedagógicos que contemplam e favorecem o trabalho para o desenvolvimento das AH/ SD (Profe 4, Questionário 2, 2024).

Embora a sugestão mencionada pelo participante seja válida e vise à melhoria do RE, justifica-se que, no material obrigatório do curso, Unidade III, p. 24 e 25, abordam-se a estrutura e os materiais didático-pedagógicos e tecnológicos idealizados para SRM AH/SD, segundo o informativo confeccionado por Delou.

A terceira categoria avaliada foi “metodologia”, cujos dados são apresentados no Gráfico 4.



Fonte: Questionário 2 (2024)

Nota: Descrição do Gráfico 4 intitulado: “Avaliação da Metodologia proposta no curso”. A imagem mostra um gráfico de barras horizontais relacionado à avaliação da metodologia, com barras em cores verde e laranja. As barras são principalmente na cor laranja, indicando maior proporção de avaliações. Na parte inferior do gráfico, consta a fonte: Questionário 2 (2024).

Todos os critérios selecionados para avaliar a metodologia obtiveram médias entre *muito bom* e *excelente* , semelhante aos aspectos anteriores, com a média geral da categoria no valor de 4,84, próximo ao índice excelente na escala Likert.

O uso do AVA foi considerado pelos avaliadores como de grande potencial para a formação continuada de educadores. O conjunto de estratégias, técnicas e abordagens utilizadas, segundo os avaliadores, possibilitam que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz. Constata-se essa possibilidade em três comentários registrados na questão discursiva do Questionário 2 sobre alguma sugestão ou comentário para ajudar a melhorar o curso:

[...] certamente será muito relevante para o aprendizado dos cursistas (Profe 9, Questionário 2, 2024).

[...] curso foi excelente, os vídeos atrativos e o conteúdo muito dinâmico (Profe 12, Questionário 2, 2024).

A metodologia dinâmica, lúdica permitiu abordar o assunto de maneira clara e objetiva (Profe 13, Questionário 2, 2024).

Quando questionados sobre como consideram que a metodologia utilizada permitiu atingir aos objetivos propostos no curso, 7 comentários se destacaram, ao relatarem que:

[...] considerei a atividade arraste e solte do módulo 1 com letra muito pequena (Profe 1, Questionário 2, 2024).

Algumas questões exigiram um pouco mais de concentração, por exemplo a cruzadinha do módulo 2, uma sugestão, ser perguntas mais diretas (Profe 5, Profe 7, Profe 13, Questionário 2, 2024).

A atividade dentro do vídeo [...], poderia ter feito algo semelhante quanto citou mitos e verdades, [...] faz com que voltemos a focar a atenção e nos sentimos desafiados (Profe 13, Questionário 2, 2024).

Sobre as tentativas, poderiam ser 3 tentativas sem o intervalo de 30min? Porque assim, [...] ter que voltar depois acaba quebrando o raciocínio, sem contar a gestão de tempo, que sempre temos pouco (Profe 13, Questionário 2, 2024).

A quantidade de horas oferecidas para este curso não contempla todas as leituras se o cursista decidir se inteirar, [...] como sugestão mais horas de curso com o objetivo destas leituras extras (Profe 13, Questionário 2, 2024).

Sobre essa sugestão que contribuiu para o melhoramento de se atingirem os objetivos propostos no curso, explica-se que foram revisadas e realizadas as suas devidas adequações, possibilitando, assim, o desenvolvimento e a conclusão do curso por todos. O propósito de proporcionar acessibilidade, visando eliminar barreiras que impedem a formação e garantir que pessoas com deficiência tenham acesso à educação, foi sinalizado nos comentários:

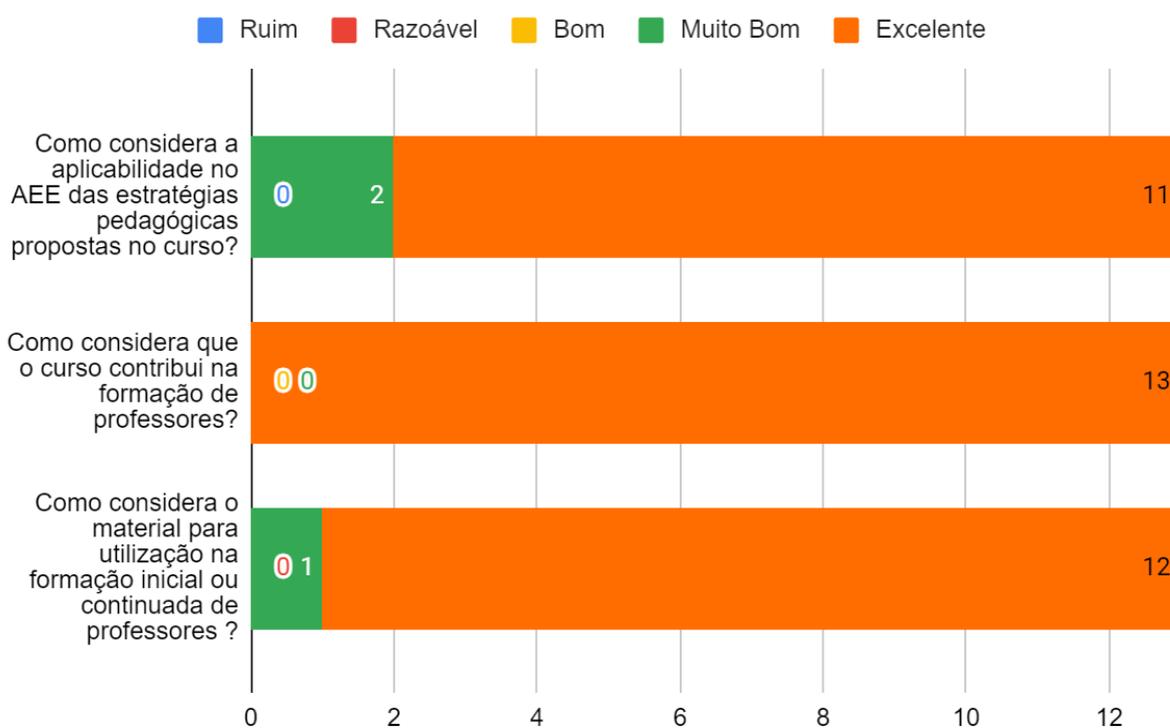
Este é um recurso de fácil acesso a todos (Profe 1, Profe 5, Profe 11, Questionário 2, 2024).

Acessibilidade é o diferencial (Profe 7, Questionário 2, 2024).

A formação de professores deve ser acessível e inclusiva, garantindo que todos os educadores, independentemente de suas condições pessoais, possam desenvolver as competências necessárias para promover uma educação que valorize a diversidade e atenda às necessidades de todos os alunos (Unesco, 2009).

A quarta categoria avaliada foi “aplicabilidade”, cujos dados são apresentados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Avaliação da aplicabilidade do curso



Fonte: Questionário 2 (2024)

Nota: Descrição do Gráfico 5 intitulado: “Avaliação da Aplicabilidade do curso”. A imagem mostra um gráfico de barras horizontais relacionado à avaliação da aplicabilidade, com barras em cores verde e laranja. As barras são principalmente na cor laranja, indicando maior proporção de avaliações. Na parte inferior do gráfico, consta a fonte: Questionário 2 (2024).

Novamente, os critérios selecionados para avaliar a metodologia obtiveram médias entre *muito bom* e *excelente*, sinalizando uma média geral da categoria no valor de 4,92, próximo ao índice excelente na escala Likert.

A aplicabilidade do RE está diretamente ligada ao seu conteúdo, pois é essencial verificar se os conhecimentos que ele proporciona aos professores podem ser efetivamente aplicados no contexto escolar. Para que a docência inclusiva seja

desenvolvida na prática de maneira segura, com respaldo científico, é fundamental que esses recursos também despertem nos educadores a intencionalidade de utilizá-los (Emiliano, 2022). Observa-se a importância de se expandir este assunto, enfatizando este curso como material que poderá ser utilizado com os professores da rede de ensino. Constata-se essa possibilidade nos comentários registrados na questão discursiva do Questionário 2:

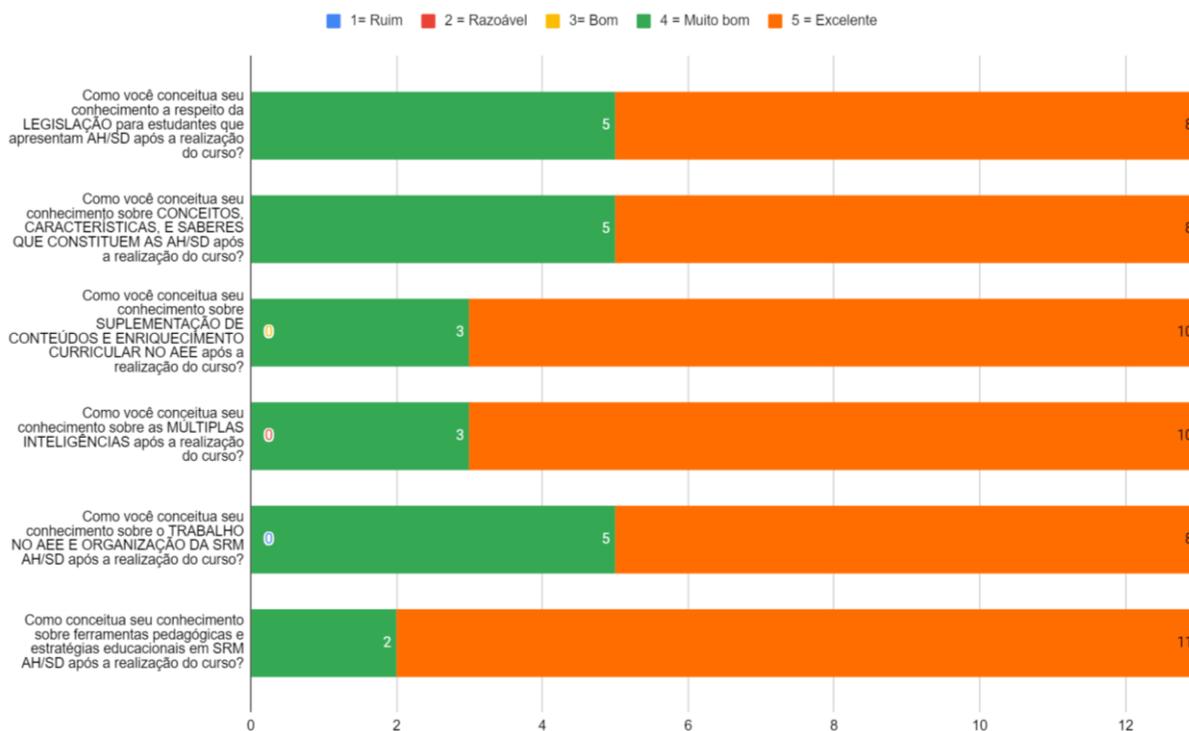
[...] o curso sintetizou muito estudo e conhecimento sobre o tema, aprendi muitas coisas [...]. Todos os professores precisam saber mais sobre altas habilidades e superdotação, e esse curso é gostoso de fazer e lindo de se ver! (Profe 1, Questionário 2, 2024).

Achei excelente...muito aplicável (Profe 3, Questionário 2, 2024).

[...] curso este que deve ser futuramente disposto a toda Rede de Ensino, através da secretaria de educação, fica claro a importância da temática AH/SD, muitos profissionais por vezes desconhecem o assunto, é de grande valia propagar (Profe 5, Profe 8, Profe 9, Questionário 2, 2024).

A última categoria avaliada foi sobre “conhecimento adquirido”, cujos dados são apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Avaliação do conhecimento adquirido com o curso



Fonte: Questionário 2 (2024)

Nota: Descrição do Gráfico 6 intitulado: “Avaliação do conhecimento adquirido com o curso”. A imagem mostra um gráfico de barras horizontais relacionado à avaliação do conhecimento adquirido, com barras em cores verde e laranja. As barras são principalmente na cor laranja, indicando maior proporção de avaliações. Na parte inferior do gráfico, consta a fonte: Questionário 2 (2024).

Ao calcular a média obtida para aspecto investigado, a partir dos índices de 1 a 5 atribuídos pelos participantes, obteve-se: nível de conhecimento 4,61 para legislação; 4,61 para conceitos e características; 4,76 para suplementação de conteúdos e complementação curricular no AEE; 4,76 para múltiplas inteligências; 4,61 para AEE e organização da SRM AH/SD e 4,84 para ferramentas pedagógicas e estratégias educacionais em SRM AH/SD. Assim, a média geral desta categoria mostrou-se no valor de 4,69, próximo ao índice excelente na escala Likert.

As contribuições do curso podem ser observadas ao se compararem os índices de atribuição de cada aspecto do conhecimento nos Questionários 1 e 2. Enquanto no primeiro os resultados apontam nível de conhecimento entre razoável (índice 2) e bom (índice 3), no Questionário 2, os resultados apontam nível de conhecimento mais próximo de excelente (índice 5) em todos os aspectos. Ao computar os dados, constatou-se considerável avanço em relação aos conhecimentos adquiridos com a realização do curso.

Os participantes teceram reflexões e comentários na questão discursiva do Questionário 2, que estão transcritos a seguir:

O curso possibilitou muito conhecimento [...] (Profe 1, Profe 3, Profe 4, Questionário 2, 2024).

Quanto mais estudamos, mais percebemos a importância e necessidade de estudarmos sempre. A cada aula assistida, a cada conteúdo lido, surgia a reflexão acerca dos alunos com AH. [...], este curso promoveu novos desafios que me fizeram aprofundar meu aprendizado [...] (Profe 1, Questionário 2, 2024).

É um assunto emergente que faz com que vem a enriquecer nossa prática pedagógica [...] (Profe 6, Questionário 2, 2024).

Foi muito importante na minha formação ampliar o conhecimento sobre AH/SD, pois eu tinha pouquíssima leitura sobre o assunto (Profe 9, Questionário 2, 2024).

[...] acrescentou em muito para nosso conhecimento, e para identificação de possíveis alunos (Profe 10, Questionário 2, 2024).

[...] o curso está recheado de informações e contribuições de nível excelente. Parabéns por todo empenho, estudo e dedicação para que mais pessoas sejam impactadas e sensibilizadas pelo público da educação inclusiva (Profe 13, Questionário 2, 2024).

Ao se analisarem os comentários, percebe-se que a proposta do curso gerou reflexões e desafios sobre o assunto emergente das AH/SD, enriqueceu o conhecimento acerca da temática, contribuiu com possíveis identificações e proporcionou aprendizado sobre a importância e a necessidade de formações constantes.

Faz-se necessária uma reflexão, em especial a resposta a seguir, na qual o participante relata sobre como o curso proporcionou desmistificar as AH/SD serem rodeadas de sucesso.

Muitos professores assim como eu a gente fica feliz quando uma criança tem altas habilidades e acha que ela sempre vai se dar bem, mas eu nunca tinha refletido como os aspectos sociais e emocionais de uma criança podem ficar, e isso é algo que não sabemos lidar (Profe 9, Questionário 2, 2024).

Evidencia-se a necessidade de informação e de discussão, as quais possibilitem desconstruir mitos e abordar os aspectos reais das AH/SD. Esses mitos estão culturalmente enraizados, por meio de uma importação distorcida de tal condição. É fundamental, para promover uma compreensão mais precisa e inclusiva desses indivíduos, reconhecer que se trata de alunos com talentos específicos e individuais, que também enfrentam desafios socioemocionais e requerem atenção especializada. Neste sentido, ao abordar as AH/SD de forma mais informada e menos estereotipada, pode-se criar ambientes educacionais que verdadeiramente atendam às suas necessidades e potencializem o seu desenvolvimento.

O conhecimento adquirido em programas de formação de professores realizados na modalidade EaD potencializa contribuir com os educadores, permitindo a aplicação de práticas inovadoras e o desenvolvimento de competências pedagógicas que atendem às demandas de uma educação cada vez mais digital e inclusiva (Santos, 2020).

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 475) é prevista a adoção de tecnologias na Educação. Enfatiza que o professor deve possuir conhecimento sobre as potencialidades educacionais dos recursos digitais, e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino para novas possibilidades.

No entanto, esta expectativa não considera completamente as condições reais de muitos professores que enfrentam dificuldades no acesso a tecnologias básicas, como internet estável e conhecimentos atualizados nas escolas. Além disso, com uma carga horária sobrecarregada o tempo disponível para formações é frequentemente escasso demonstrando desigualdade entre o ideal proposto e a realidade vivida (Arroyo, 2016; Libâneo, 2019; Saviani; Duarte, 2021).

As formações EaD, aqui expressa no RE, são importantes ferramentas para o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento profissional, mas não substituem a experiência e a riqueza das formações presenciais. Nas relações, se permite a troca de

experiências, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a construção de um senso de comunidade e colaboração que não se encontra no ambiente virtual.

A presença do professor como mediador e facilitador é essencial para o aprendizado ativo, pois ele consegue ajustar suas abordagens de acordo com as necessidades específicas e intervir diretamente em questões que exigem uma compreensão mais aprofundada. Embora as formações EaD tragam flexibilidade e sejam um complemento importante, o papel do professor em ambientes presenciais permanece insubstituível para um aprendizado.

O conhecimento adquirido pelo cursista inclui a otimização do processo de aquisição da informação em sistemas de comunicação digitais. Esse conceito é abordado de maneira mais abrangente, caracterizando o design da informação como a "definição, planejamento e modelagem dos conteúdos de uma mensagem e do ambiente em que ela é apresentada, com o objetivo de atender às necessidades de informação dos destinatários." Além disso, o conceito de informação é complementado como sendo o resultado do processamento, manipulação e organização de dados, de modo a agregar conhecimento ao receptor (Lameira *et al.*, 2016, p. 7).

Para concluir a análise dos dados do Questionário 2, apresenta-se como indicador da qualidade geral do RE desenvolvido o índice 4,86, resultante do cálculo da média entre os índices obtidos nas cinco categorias gerais avaliadas: Estrutura, Estética e Organização (4,94), Conteúdo apresentado (4,92), Metodologia (4,84), Aplicabilidade (4,92) e Conhecimento adquirido (4,69). Como em cada aspecto avaliado, o valor se aproxima de 5, atribui-se o conceito da escala Likert Excelente ao RE.

Outra fonte onde obtiveram-se indicadores para análise foi a questão aberta proposta no início e no final do próprio curso, disponível no AVA: "Qual ou quais palavras considera representar as AH/SD?" Tomou-se por base para sua análise o Parecer CNE/CP nº: 51 (Brasil, 2023), que engloba palavras relacionadas às AH/SD. Segundo o glossário apresentado no documento, essas palavras seriam:

Aceleração, Adaptação curricular, Afetividade, Agrupamento, Agrupamento heterogêneo, Altas habilidades/superdotação, Aprendizagem cooperativa, Aptidão, Assincronia, Atividades de enriquecimento, Autoestima, Avaliação diferenciada, Compactação, Currículo integrado, Desenvolvimento assíncrono, Diferenciação, Diferenciação curricular, Educação Inclusiva, Enriquecimento intracurricular, Enriquecimento extracurricular, Estudo independente, Grupos de interesses, Grupo de pares, Habilidades superiores de pensamento: Raciocínio abstrato, pensamento crítico e resoluções de problemas se caracterizando como, Identificação, Inclusão, Inteligência, Inteligências múltiplas, Instrução individualizada, Perfeccionismo, Portfólio,

Pensamento convergente e divergente, Plano de Atendimento Educacional Especializado, Precocidade, Prodígio, Ritmo, Responsabilidade, Supersensibilidade, Talento, baixa performance (Brasil, 2023).

Com o conjunto de respostas dadas pelos participantes foi realizada com uma nuvem de palavras no software *Word Art*, que consiste em um recurso que permite criar textos personalizados, agrupamento e organização gráfica de palavras de acordo com sua frequência, possibilitando a visualização rápida das mais citadas no texto analisado.

A nuvem de tags é utilizada para a categorização visual de sites, imagens, títulos e outras etiquetas ou rótulos. É, portanto, uma representação visual que oferece possibilidade de classificação hierárquica quantitativa. Nesse trabalho, a nuvem de tags foi utilizada para categorizar as palavras do texto, hierarquizadas de maneira proporcional por incidência (Lemos, 2016, p.10).

Após aferição da incidência de cada palavra, gerou-se a Figura 14, com respostas do início do curso, e a Figura 15 com as do final do curso. Foram utilizadas nuvens de palavras como representação visual de uma “lista hierarquizada com fins de classificação, em que a quantidade maior ou menor de aparições de determinado termo é dada proporcionalmente pelo tamanho da fonte” (Lemos, 2016, p.13).

Figura 14 - Nuvem de palavras escritas pelos participantes no início do curso

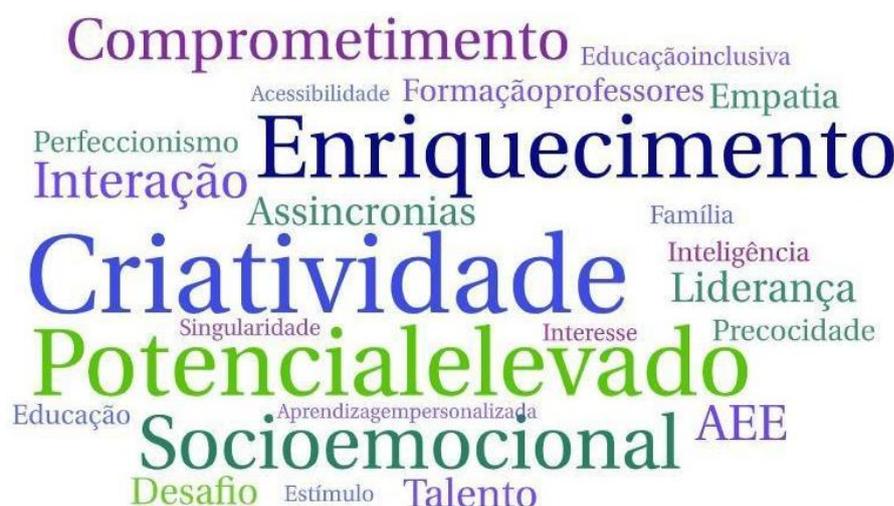


Fonte: A autora, com o recurso Wordart, Questionário 2, 2024.

Nota: Descrição da Figura 14, intitulada: “Nuvem de palavras escritas pelos participantes no início do curso”. Imagem de uma nuvem de palavras coloridas, com palavras em diferentes tamanhos e cores. As palavras maiores e mais destacadas são: potencial elevado, inteligência, talento, criatividade e desafiador, outras palavras na nuvem incluem: diferente, tédio, resiliência, inovação, capacidade, educação, estudo, família, boas notas, habilidades, genialidades, futuro promissor, acessibilidade, desenvolvimento, avanço, estímulo e ideias. Abaixo da figura consta a fonte: Elaborada pela autora com o recurso Wordart, Questionário 2, 2024.

Ao se observar a nuvem de palavras contida na Figura 14, é possível constatar o número de ocorrências das palavras citadas pelos professores relacionadas com a temática das AH/SD, no início do curso, que foram: potencial elevado (12), criatividade (5), inteligência (4), com 2 ocorrências as palavras desafiador, diferente e tédio; seguidas de 1 ocorrência para inovação, talento, genialidade, ideias, diferente, capacidade, boas notas, tédio, avançado, futuro promissor, estímulo, estudo, habilidades, resiliência, educação, desenvolvimento, família, acessibilidade, destaque e intensidade.

Figura 15 - Nuvem de palavras escritas pelos participantes ao final do curso.



Fonte: A autora, com o recurso Word Art, Questionário 2, 2024.

Nota: Descrição da Figura 15, intitulada: “Nuvem de palavras escritas pelos participantes ao final do curso”. Imagem de uma nuvem de palavras coloridas, com palavras em diferentes tamanhos e cores. As palavras maiores e mais destacadas são: criatividade, potencial elevado, socioemocional, enriquecimento, comprometimento, e AEE, outras palavras na nuvem incluem: educação inclusiva, acessibilidade, formação de professores, empatia, perfeccionismo, interação, sincronias, família, inteligência, liderança, precocidade, interesse, talento, aprendizagem personalizada, estímulo, desafio, educação e singularidade. Abaixo da figura, consta a fonte: A autora, com o recurso Word Art, Questionário 2, 2024.

A Figura 15 demonstra as ocorrências das palavras citadas pelos professores ao final do curso, que foram: enriquecimento (6), potencial elevado (5), criatividade (4), AEE (3); seguidas de 2 ocorrências dificuldade socioemocional, comprometimento, liderança, talento e desafio; e com índice de 1 ocorrência as palavras estímulos, formação, interação, assincronia, autoestima, educação inclusiva, perfeccionismo, precocidade, inteligência, empatia, interesse, singularidade, acessibilidade, família e educação.

Em relação à nuvem de palavras gerada a partir dos dados qualitativos do início do curso, estas estão em conformidade com o glossário apresentado pelo

Parecer 51 em 20% (Figura 14), e após o curso em 32% (Figura 15). Pode-se concluir que o curso surtiu impacto no conhecimento, trazendo mais clareza sobre a real representação das AH/SD.

O conjunto de resultados obtidos corroboram com a literatura que indica a necessidade de oportunizar, por meio da formação continuada, condições para que o professor perceba indicadores de AH/SD a partir da oferta de conceitos teóricos e práticos, bem como o conhecimento dos instrumentos disponíveis para as escolas (Bergamin, 2018; Soares; Chacon, 2016).

Reconhece-se a dificuldade de aliar teoria e prática, embora essa integração seja essencial no contexto escolar. Uma maneira de facilitar essa aproximação é aprimorar as formações oferecidas, baseando-se na articulação entre as evidências científicas e a prática dos professores. Essa combinação foi aqui sintetizada em um RE que poderá servir como instrumento para a formação de professores.

De forma geral, a avaliação do curso evidenciou que os participantes não apenas adquiriram conhecimentos teóricos relevantes, mas também se sentiram mais preparados para aplicar práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento dos estudantes com AH/SD. Pôde-se observar, na validação do RE, que a formação oferecida contribuiu para a ampliação das competências docentes, proporcionando-lhes ferramentas para identificar e atender às necessidades dos alunos com altas habilidades de maneira mais assertiva.

Em síntese, o curso, segundo os participantes, demonstrou ter potencial de contribuir positivamente na prática educativa dos professores da rede pública, colaborando para uma educação mais inclusiva e para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD. Essa experiência reforça a importância de continuar investindo em formações especializadas, que aliem tecnologia e práticas pedagógicas inovadoras para atender às demandas da educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação permite tecer considerações não somente sobre o objeto de estudo, pois o processo vivenciado durante o mestrado é tão impactante que possibilita experiências que somente ele poderia proporcionar.

Este trabalho pontuou na introdução como a educação especial aconteceu da trajetória profissional da autora e, da mesma forma, a oportunidade com as AH/SD. Em sua formação inicial e, tampouco, na formação continuada, nada foi abordado especificamente sobre a área, o que ainda acontece com uma grande parcela de profissionais. Dada esta ausência, faz-se necessário uma predisposição ao conhecimento e a internalização de conceitos para assim sermos levados até ele.

Constata-se, nas literaturas, que a maioria dos professores busca formação quando se deparam com a demanda, fato que ocorreu com a pesquisadora. Em um tempo consideravelmente pequeno em que se encontrava na docência do AEE para estudantes com AH/SD, mobilizou-se em buscar especialização nesta área, e a oportunidade foi via PROFEI. No processo de tornar-se pesquisadora, delimitou investigar subsídios teórico-práticos que contribuam para a atuação do professor na SRM AH/SD e sistematizá-los em um curso de formação de professores. O objeto de estudo surgiu de uma inquietação pessoal percebida tanto nas suas vivências no contexto profissional como de uma demanda geral por formação.

Ao contextualizar as legislações específicas sobre o AEE para AH/SD em documentos nacionais e do Estado do Paraná, na perspectiva inclusiva e caracterizar as AH/SD em suas múltiplas dimensões, obteve-se aporte teórico para desenvolver um curso na modalidade EaD destinado à formação continuada de professores no AEE em SRM AH/SD. A abordagem translacional de pesquisa aplicada ao ensino possibilitou articular os conhecimentos que emergiram no contexto profissional com os indicadores oriundos da revisão da literatura, da análise de documentos e os obtidos junto aos professores participantes.

Em relação ao referencial teórico sobre AH/SD, a teoria de Joseph Renzulli (2004; 2008; 2018) fundamentou todas as produções encontradas, revelando alinhamento entre a literatura internacional e os pressupostos teóricos brasileiros adotados pelo Ministério da Educação.

Baseado nas revisões de literatura, este trabalho caracterizou as AH/SD em suas múltiplas dimensões e proporcionou uma compreensão ampla sobre as diversas

formas em que essas características podem se manifestar nos estudantes. Este embasamento teórico foi essencial para definir as abordagens pedagógicas adequadas ao atendimento às necessidades desses alunos no contexto da educação inclusiva.

A revisão de literatura e a análise dos resultados revelaram a importância de investimentos em formação continuada nesta área e que devem ser parte permanente e integrante da trajetória profissional do professor. Observa-se que ainda há informações desconhecidas entre os profissionais da educação, inclusive aqueles com formação em áreas específicas de conhecimento (Anjos, 2018).

A literatura evidencia a necessidade de inibir a invisibilidade de pessoas com AH/SD e converge ao sinalizar que as causas são pela dificuldade na identificação. Esta dificuldade ocorre em razão das variadas formas de manifestação e por seus aspectos se apresentarem de forma multidimensional, aliada, ainda, aos mitos culturais que dificultam o reconhecimento deste público.

Nesse sentido, a pesquisa realizada confirmou a fragilidade das formações em relação ao tema discutido. A adoção de um modelo de escola inclusiva exigia, desde o início, uma reorganização dos processos de formação inicial e continuada de professores para a atuação com a diversidade de sujeitos da EE, entre eles os com superdotação (Santos, 2020).

O trabalho contextualizou as legislações vigentes sobre pessoas com AH/SD. Considerou-se tanto os documentos nacionais quanto os específicos do Estado do Paraná, o que permitiu um entendimento das leis que contemplam a inclusão desses alunos no sistema educacional. Evidenciou-se a carência de formação especializada para profissionais que atuam com estes estudantes, o que corrobora a literatura.

Percebe-se, nas análises documentais, que as Políticas Públicas, em sua maioria, contemplam as NEE de estudantes com AH/SD, mas registra-se aqui a necessidade de meios para sua efetivação. Pontua Pérez (2021) que, em termos legislativos, o Brasil se destaca em relação a outras nações, mas não se pode negar a enorme distância entre o escrito e o efetivado.

Leis não faltam e, em sua maioria, dão conta das demandas existentes; o que se faz necessário é a implementação, nos espaços escolares, da funcionalidade na prática, pois, embora existam as orientações para tal, ainda há muitos entraves, como a falta de conhecimento sobre o tema, que negligencia a identificação e, conseqüentemente, o atendimento desses estudantes no espaço escolar.

Com base nos subsídios levantados ao longo da pesquisa, foi desenvolvido um curso na modalidade EaD, destinado à formação continuada de professores. O curso visa proporcionar acesso a conhecimentos sobre as AH/SD, fornecer subsídios para a prática pedagógica em SRM e orientar ações e intenções educacionais que promovam o enriquecimento curricular e a suplementação de conteúdos no AEE.

No desenvolvimento do RE, evidenciou-se o trabalho colaborativo entre PROFEI e Nutead. A parceria intersetorial possibilitou uma abordagem integrada, na qual as decisões foram tomadas em conjunto pela coordenação do PROFEI/UEPG, a diretoria e a coordenação pedagógica do Nutead, além do envolvimento da professora orientadora e da mestrandia responsável pela pesquisa.

Esse esforço coletivo possibilitou alinhar os objetivos e definir os recursos tecnológicos para a estruturação do curso. A cooperação entre setores foi essencial para garantir que todos os aspectos pedagógicos e técnicos fossem atendidos e para que a criação e a implementação do RE fossem bem-sucedidas.

A metodologia transaccional, utilizada nesta pesquisa, mostrou-se necessária e eficaz, ao permitir transferir descobertas científicas em aplicações práticas, com o objetivo de levar o conhecimento acadêmico para o campo escolar de maneira simplificada para o conhecimento dos profissionais da educação. Possibilitou o desenvolvimento do curso aberto na modalidade EaD que combina diversos conhecimentos e possibilita a geração de saberes aplicáveis aos professores do AEE no contexto de SRM AH/SD. Nessa tradução dos conhecimentos, a participação da pesquisadora desempenhou o papel importante ao identificar, organizar, traduzir saberes acadêmicos e possibilitar que o conhecimento gerado seja compartilhado e utilizado pelos educadores.

A implementação do curso em um AVA, conforme avaliação dos professores participantes, mostrou-se uma estratégia que contribui para capacitar os professores na identificação e no atendimento de alunos com AH/SD. Os recursos disponibilizados foram bem recebidos por eles, que destacaram a excelência do formato e a qualidade dos materiais oferecidos. A interação que o curso oportunizou revelou-se uma importante ferramenta de aprendizado colaborativo, permitindo a troca de experiências e o apoio mútuo.

Os resultados apontam que os objetivos da pesquisa foram atingidos, no entanto, destacam-se algumas limitações.

Quanto à amostra, o processo de seleção foi conveniência, o número de participantes foi pequeno, pertencentes a uma rede de ensino de um município. Frente ao grande volume de professores que demandam formação sobre o tema abordado, o impacto que ela proporcionou foi restrito a pequena parcela que aceitou participar da amostra. O pequeno tamanho da amostra pode restringir a generalização dos resultados para populações maiores.

Durante o desenvolvimento do curso, outras limitações encontradas impactaram na qualidade final do RE e na experiência de aprendizagem dos cursistas. Foram elas: limitação de recursos tecnológicos apropriados por parte da pesquisadora; falta de familiaridade da pesquisadora com as tecnologias; engajamento dos cursistas e dificuldade de adaptar a pesquisa densa do mestrado para um formato acessível.

Neste sentido, procurou-se proporcionar acessibilidade aos cursistas, mas conclui-se que ela se demonstrou parcial, pois não conseguimos contemplar os com deficiência visual e os surdocegos. Ao submetermos o curso aos leitores de tela disponíveis, ele evidenciou-se inacessível pois sua formatação impossibilita a leitura. Para solucionarmos esta questão a pesquisadora demanda de mais formação.

Estudos futuros, que ampliem a amostra, permitirão maior precisão estatística e maior diversidade de perfis, contribuindo para resultados mais robustos e aplicáveis a diferentes contextos. A aplicação para outros públicos, como professores de sala comum e estudantes de licenciaturas, desenvolvimento do curso também na modalidade presencial e com melhoria dos recursos tecnológicos pode ampliar a compreensão, possibilitar comparações e fornecer insights sobre a validade e a aplicabilidade dos achados em uma variedade de situações.

Não obstante as limitações, o processo de validação forneceu indicadores que demonstraram que o curso tem potencial para apoiar a formação dos educadores, oferecendo-lhes acesso a informações e conhecimentos confiáveis, conforme as demandas de formação identificadas. A proposta de curso foi apontada como um recurso que contribuiu para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos na amostra ao fornecer conhecimento e ferramentas necessárias para atender de forma mais eficaz e inclusiva aos alunos com AH/SD em suas práticas educativas e espera-se que atinja os mesmos objetivos com os futuros cursistas.

A posteriori, o curso será disponibilizado à sociedade pela universidade, via NUTEAD. Desta forma, ele contribuirá para cumprimento na função social da

universidade e da pesquisa ao disponibilizar um espaço de formação para a comunidade, onde o conhecimento é compartilhado e multiplicado, tendo em vista o aprimoramento das práticas pedagógicas que promovem a inclusão, a cidadania e o desenvolvimento de todos os indivíduos e contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa.

A partir das produções do PROFEI, está-se criando um RE como um espaço para futuros trabalhos sobre Educação Inclusiva, em formato de cursos livres, no Nutead. O RE pretende consolidar práticas e metodologias desenvolvidas no PROFEI, contribuindo para a disseminação de conhecimentos para o apoio aos professores que buscam aprimorar suas práticas educativas.

Assim, espera-se que o Curso “Sala de Recursos Multifuncional Altas Habilidades/Superdotação: Potencializando Talentos”, resultante desta pesquisa, viabilizada via PROFEI, possa contribuir com a sociedade e com profissionais da educação no reconhecimento e no atendimento aos estudantes que ainda se encontram negligenciados.

Ao analisar o percurso de dois anos dedicados ao mestrado, apreende-se que os desafios foram muitos e, perante muitos deles, houve limitações. Em ordem decrescente de maior impacto, citam-se: conciliar a docência em carga horária integral com os estudos; conciliar vida pessoal, familiar e social; administrar questões emocionais ao voltar aos bancos acadêmicos depois de tantos anos exercendo a profissão de professora; prover recursos financeiros próprios para aquisição de equipamentos; realizar gravação das videoaulas com recursos caseiros; estabelecer um cronograma e reger o tempo para conseguir atender a todas as etapas sem prejuízo; evitar que os estudos comprometessem a docência, pois, conseqüentemente, isso impactaria os alunos, entre outros.

Por fim, sabe-se que houve muita evolução, mas a sensação é de se encontrar no começo. Prevalecem muitas ideias não exploradas, a incompletude, o desejo por aprofundar a pesquisa e de difundir os conhecimentos. O que faz lembrar as palavras ditas em uma disciplina do mestrado pelo professor dr. Bruno Pedroso: “Sabemos só a ponta do *iceberg*”, que corroboram as de Paulo Freire (2006, p.29): “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

REFERÊNCIAS

- ABAD, A.; ABAD, T. M. Dotação e talento: Um olhar na teoria de Gagné. **Educação Por Escrito**, v. 12, n. 1, p. e35339, 2021. DOI: 10.15448/2179-8435.2021.1.35339. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/35339>. Acesso em: 5 abr. 2024.
- ACKERMAN, C. M.; NIAN, Q. Que literatura interdisciplinar sobre a teoria de Dabrowski pode oferecer educação para superdotados. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PARA CRIANÇAS SUPERDOTADAS, 55., 2008, Tampa, FL. **Sessão de pôsteres apresentada na Convenção Anual**. Tampa: [s. n.], 2008. Disponível em: http://khup.com/download/3_keyword-interdisciplinarystudies-theory-offered/what-interdisciplinary-literature-ondabrowski-039-s-theory-canpdf. Acesso em: 13 dez. 2024.
- AGUIAR, E. V. B.; FLÔRES, M. L. P. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In: AGUIAR, E. V. B.; FLÔRES, M. L. P. (org.). **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 12-28.
- ALENCAR, E. M. L. S. et al. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 15-23.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E.M. L. S.; FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 1-5, 2006.
- ALVES, V. S. **Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.
- ANJOS, A. G. **Formação continuada de professores em altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Bauru/SP, 2018.
- AQUINO, M. O. Avaliação dos aspectos analíticos, práticos e criativos da inteligência em alunos do ensino médio numa perspectiva da teoria triárquica de Robert Sternberg. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 473-488, jul./dez. 2015.

ARAGÃO, M. S. 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.

ARANTES B; BELFORT R. B. Trajetórias de vida de pessoas com altas habilidades/superdotação. **ConBraSD Gestão 2015-2016**, v. 2, n. 3, 2016.

ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016.

AVAMEC. **Plataforma Educação Conectada**. Atendimento Educacional Especializado: Altas Habilidades ou Superdotação. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/semesp/curso/15170/visualizar>.

BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado-PEI**. Rio Pomba/MG: PROFEPT, 2019.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153376>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**, 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153376>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf> Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto n. 7.611/2011 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611 Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, DF, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2018-2021/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento norteador - Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 02/2022**. Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file>, Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 51/2023**. Parecer sobre orientações específicas para o público da educação especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254491-pcp051-23/file>, Acesso em: 17 nov. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e define crimes e outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015 (Série legislação; n. 193). Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BURNS, D. E. et al. **Altas habilidades/superdotação**: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Curitiba: Juruá, 2014.

CANVA. **Ferramenta de design gráfico online**. 2024. Disponível em: <https://www.canva.com> Acesso em: 17 nov. 2024.

CARNEIRO, L. B. **Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado**, 2015. 193 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19199>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CASTRO, M. L. de. **Manual de Capacitação de Professores para Identificação e Práticas Pedagógicas de Atendimento às Crianças de Alto Potencial na Educação Infantil**. Goiânia: UFG, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/582643> Acesso em: 01 abr. 2024.

CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de enriquecimento Escolar. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 2, p. 55-80.

COLOMBO, I. M.; COMITRE, F. Pesquisa translacional e a pedagogia freireana. **Revista Iluminart**, São Paulo, v. 17, 2019. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/379>. Acesso em: 14 dez. 2024.

CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. ConBraSD. Disponível em: <http://www.conbrasd.org.br>. Acesso em: 12 set. 2024.

COSTA, L. C. et al. Atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação: ações e discussões a partir da experiência em um programa de enriquecimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais [...]** Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/atendimento-aos-estudantes-com-altas-habilidadessuperdotacao-acoes-e-discussoes?lang=pt-br>. Acesso em: 14 dez. 2024.

CRUZ, C. **A construção de práticas de atendimento do aluno com altas habilidades/superdotação no Espírito Santo: alinhando escritos e escutas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007.

CRUZ, C. **Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?** 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2014.

CUPERTINO, J. A. et al. Sequences and stratigraphic hierarchy of the parana basin (ordovician cretaceous), southern Brazil. **Boletim IG-USP**, São Paulo, v. 29, p. 125–173, 1998.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, p. 25-39, 2007.

DELOU, C. M. C. O funcionamento do programa de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 675-688, 2014.

DUARTE, A. A. S. **Enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino médio: práticas de leitura.** 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180307>. Acesso em: 17 nov. 2024.

EMILIANO, D. O. **Comunicação e o desenvolvimento da linguagem de estudantes com transtorno do espectro autista.** 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_624ec266f4f7e6b6ddb7f07e77059c7f. Acesso em: 17 nov. 2024.

FERREIRA, D. N. **O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista.** 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_624ec266f4f7e6b6ddb7f07e77059c7f. Acesso em: 17 nov. 2024.

FERREIRA, W.C. **Altas Habilidades/Superdotação em Matemática e Inclusão: um estudo com professores no Distrito Federal.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.rlbea.unb.br/jspui/handle/10482/42119>. Acesso em: 12 jun.2024.

FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 3, 2007.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, S. **História das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: Políticas e legislação – perspectiva legal do AEE**. Santa Maria: UFSM, 2016.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Marília, SP: ABPEE, 2010.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF. Comitê Gestor do Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena. **Relatórios Iniciais**. Ibité, 2015.

FURNIEL A. C. M., MENDONÇA, A. P. B., SILVA R. M. **Recursos Educacionais Abertos: Conceitos e Princípios**, 2020. Disponível em: ampusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/assets/files/Guia1.pdf Acesso em: 17 nov. 2024.

GAMA, M. C. S. S. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 665-673, 2014.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Livros Básicos/Grupo de Livros Hachette, 1993.

GENIALLY. **Ferramenta de criação de conteúdos interativos**. 2024. Disponível em: <https://www.genial.ly>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GONÇALVES, P. **Identificação, avaliação e desenvolvimento das altas habilidades ou superdotação: uma análise crítica**. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GUENTHER, Z. C. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. **Revista Educação Especial**, v. 28, p. 17-34, 2006.

GUENTHER, Z. C. Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento. **Revista Polyphonia**, v. 22, n. 1, 2011.

GUENTHER, Z. C.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. Tornar-se Visível: o lugar do aluno dotado e talentoso na educação inclusiva. In: SOUZA, R. C. S.; ANJOS, I. R. S.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. (org.). **Dotação e Talentos na Educação Inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014. p. 165-192.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237-266, mar. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2024.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 53-65.

HIROSE, M.; CRESWELL, J. W. Aplicando critérios de qualidade essenciais de pesquisa de métodos mistos a um estudo empírico. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 17, n. 1, p. 12-28, 2023.

IBGE. **Marechal Cândido Rondon**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/marechal-candido-rondon/panorama> Acesso em: 23 nov. 2023.

INEP. **Censo Escolar 2022 – Divulgação dos Resultados**. Diretoria de Estatísticas Educacionais Brasília, 31 de janeiro de 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 17 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Atendimento Educacional Especializado: Altas Habilidades ou Superdotação**. Ofertado pela Diretoria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/semesp/curso/15170/visualizar> Acesso: 01 Abri. 2024.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Marechal Cândido Rondon**. 2023. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85960&btOk=ok> Acesso em: 17 nov. 2023.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 27, p. 46–60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491..> Acesso em: 31 jul. 2024.

KOGA, F. O.; RANGNI, R. A. Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, p. 823-842, 2023.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LAMAS, S. A. "**Nada sobre nós, sem nós**": o debate sobre acessibilidade no contexto do desenvolvimento do turismo em bases sustentáveis em destinos costeiros. 2021. 367 f. Tese (Doutorado em Turismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: Repositório UFRN. Acesso em: 17 nov. 2024.

LAMEIRA, G. B., BRANCO, J. C., MIRANDA, E. R., CAMPELLO, S. R. B. B. Design da Informação e a aplicabilidade nas escolas. **Blucher Design Proceedings**, Belo Horizonte, v.9, n.2, p.2748-2759, 2016.

LEITE, P. S. C. Proposta de Avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Abierto**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3516> Acesso em: 12 mar. 2024.

LEMOS, L. M. P. Nuvem de tags como ferramenta de análise de conteúdo: uma experiência com as cenas estendidas da telenovela *Passione* na internet. **Lumina**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016. DOI: 10.34019/1981-4070.2016.v10.21192. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21192>. Acesso em: 25 ago. 2024.

LIBÂNIO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNIO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. L. (org.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019. p. 33-57.

LIPPERT, V. de F. T. et al. **Práticas educativas de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação**. 141 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5701>. Acesso em: 17 nov. 2024.

LOPES, J. F.; LENHARO, N. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre altas habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. **Interciência & sociedade**, v. 3, n. 2, p. 40–48, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/282348919_Formacao_docente_sobre_altas_habilidades_superdotacao_e_a_construcao_da_escola_inclusiva. Acesso em: 17 nov. 2024.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, p. 55-66, 2004.

MALHEIRO, C. A. L. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8957>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MANSO, R. S. A. et al. **Concepções e mitos sobre superdotação: o que pensam professores de crianças pequenas?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/1d32c49d-667c-4f2c-b5de-6f80d921d5a5/download>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MARQUES, D. M. C. **Aluno com altas habilidades/superdotação: um estudo longitudinal a partir da teoria das inteligências múltiplas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10162>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MARTINIAK, V. L.; OLIVEIRA, R. C. S.; SILVA, F. O. A. **Mapeamento dos produtos educacionais elaborados na linha de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/livro-linha-1.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024.

MENDAGLIO, S.; TILLIER, W. Teoria de Dabrowski da desintegração positiva e superdotação: resultados da pesquisa sobre superexcitabilidade. **Revista de Educação de Superdotados**, v.30, n.1, p. 68-87, 2006.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I.; RÔÇAS, G.; SARAH, M. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, e211422, 2022.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_b91e49c5dc96dfbcf609c403f71b9753?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 17 nov. 2024.

NEGRINI, T. Altas Habilidades/Superdotação: conceitos e características. In: PAVÃO, A.C.O.; PAVÃO, S.M. de O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação**. Santa Maria: UFSM, 2018. p. 59-92. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

NEGRINI, T. **Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2015. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3485>. Acesso em: 13 dez. 2024.

NEIHART, Maureen. Delinquência e crianças superdotadas. In: NEIHART, Maureen; REIS, Sally M.; ROBINSON, Nancy M.; MOON, Sidney M. (org.). **O desenvolvimento social e emocional de crianças superdotadas: o que sabemos?** Waco, TX: Prufrock Press, 2002. p. 103-112.

NOGUEIRA, D.R. **Vento da mudança**: estudo de caso sobre a adoção de ambientes virtuais no ensino presencial em contabilidade. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3711715/mod_resource/content/1/Tese%20Daniel%20Ramos%20Nogueira.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, F. S. Altas Habilidades/Superdotação e Infância: Desmistificar, acolher e encorajar potenciais. **Achados de pesquisa na Educação da infância**, v. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Fernanda-Oliveira-35>. Acesso em: 17 nov. 2024.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G. Instrumentos de sobre-excitabilidade: uma revisão sistemática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 117–134, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229030926009.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024. p. 117-134, 2014.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J.G.; ALENCAR, E. M. L. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a área de superdotação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 6, 2017.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2016 de 15 de setembro de 2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: www.cee.pr.gov.br Acesso em: 19 jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 016/08** - Critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS, na área de Altas Habilidades /Superdotação, para a Educação Básica - SUED/SEED. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/instrucao16SRAHSD.pdf> Acesso em: 8 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 010/2011**- Estabelece critérios para o funcionamento da Sala De Recursos Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. Disponível em: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br> Acesso em: 8 maio 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n.º 008/08 - SUED/SEED**. Estabelece normas para atuação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa no sistema educacional do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 2.613/2009 de 10 de março de 2009**. Autoriza a implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em Londrina. Curitiba, 2009a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/altas_habilidades_superdotação. Acesso em: 14 dez. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 884, de 10 de março de 2009**. Institui o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S-PR). Curitiba, 2009b. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

PEREIRA, M. E. **Política de Formação Continuada de Professores: Contribuições do Curso Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação da Universidade Federal de Uberlândia**. 2019, 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 299–328, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127407004>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas Habilidades/Superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 26, p. 176-197, 2021.

PÉREZ, S. G. P. B. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje**, São Paulo, v.41, n0.245, p.8-11, 2007. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/245>. Acesso em: 2 abr. 2024.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 45-59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>. Acesso em: 1 ago. 2024.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27 n. 50, p.627-640, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X14274> Acesso em: 2 abr. 2023.

PÉREZ, S. G.P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, v. 22, p. 45–59, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PÉREZ, S.G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 109–124, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PESSANHA, J. A. **Altas habilidades na escola**: curso de capacitação de professores. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2015.

PINHEIRO, J. G. et. al. Avaliação das ferramentas de desenvolvimento da presencialidade virtual, aprendizagem autônoma e colaborativa presentes no Ava Moodle©. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v.7, n.1, 2018.

PISACCO, N. M. T. FERREIRA, D. N. EMILIANO, D. O. O aporte da pesquisa translacional frente às demandas de formação de professores para a educação inclusiva. In: ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; CIRINO, Roseneide Maria Batista (org.). **Educação Inclusiva**: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI – Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. p. 67-82.

PYRIT, M. C., MENDAGLIO, S. (2007). **Dabrowski's theory of positive disintegration**: what educators should know Comunicação apresentada na 54th Annual Convention, National Association for Gifted Children, Minneapolis, EUA, novembro de 2007.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011.

RANGNI, R. de A., COSTA, M. P. R. Altas habilidades na educação superior. In: Costa, M da P. R da. (org.). **Altas habilidades/superdotação: Pesquisa e experiência para educadores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

RECH, A. J. D. **A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. Santa Maria-RS: FACOS-UFSM, p. 157-184, 2018.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485–498, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11080. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 17 nov. 2024.

REIS, G. A. S. V.; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v.44, e180983, 2018.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Ainda há necessidade de educação para superdotados? Um exame da pesquisa atual. **Aprendizagem e diferenças individuais**, v. 20, n. 4, p. 308-317, 2010.

RENZULLI, J. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação: inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução de Pérez S. G. P. B. Título original “The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness”. **Revista Educação Especial**, v.27, n.50, p.539-562, dez./2014.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, v. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J. 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. **The schoolwide enrichment model**: A how-to guide for educational excellence. Storrs: Creative Learning Center, 1997.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (ed.). **Currículo enriquecedor para todos os alunos**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

RENZULLI, J. S.; REIS, S.M. **The Schoolwide Enrichment Model**: a how-to guide for talent development. 3.ed. Waco, TX: Prufrock Press. 2014.

RIBEIRO, O. L. C. **Criatividade na expertise**: implicações para processos de aprendizagem de alto nível. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SABATELLA, M.L.P. Papel dos programas: Relacionamentos com pais, escolas e comunidades. In: TOMLINSON, C.A. (org.). **Projetar e desenvolver programas para crianças superdotadas**. São Paulo: Artmed, 2002. p. 119-128.

SAKAGUTI, P. M. Y.; BOLSANELLO, M. A. Filhos com Altas Habilidades/Superdotação: sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, ConBraSD, v. 1, n. 1, p. 99-101, 2013.

SALGADO, P. S. B. **Avaliação educacional diagnóstica do talento de liderança**: estudo de caso em uma escola estadual de educação profissional do Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SANTOS, E. Formação de Professores em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Desafios e Possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 82, 2020.

SANTOS, F. M. T. Unidades temáticas-produção de material didático por professores em formação inicial. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCOCUGLIA, A. C. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa**: as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: DP et alii; FAPERJ, 2013.

SILVA, E. G. da. Direito Translacional: Teorias e práticas jurídicas em interface bidirecional a proposta de um novo Mestrado em Direito na UEPG. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.48, 2021.

SILVERMAN, L. K. A teoria da desintegração positiva no campo da educação de superdotados. In: MENDAGLIO, S. (ed.). **A teoria da desintegração positiva de Dabrowski**. Scottsdale, AZ: Grande Potencial de Imprensa, 2008. p.157-173.

SILVERMAN, L. K. **Aconselhando os talentosos e dotados**. Denver: Love Publishing Co., 1993.

SOARES, A. A. S.; CHACON, M. C. M. Identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação no sistema regular de ensino: um desafio para a formação continuada de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 1.; JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 13., 2016, Marília. **Anais [...]** Marília, 2016.

SOUZA, A. R. **Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

STERNBERG, R. J. **Sabedoria, inteligência e criatividade sintetizada**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

UNESCO. **Diretrizes para a Formação de Professores em Educação Inclusiva**. Paris: UNESCO, 2009.

UNESCO; COL. **Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education**. Vancouver: COL, 2011. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605E.pdf>

VIEIRA, M. M. P.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas. In: OLIVEIRA, M. C. de; MARTINS, L. A. (org.). **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação: orientações à prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2013. p. 237-258.

VIEIRA, S. M. M. **O atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel-PR: das políticas à prática**. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

VIRGOLIM, A. M. R. A Contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.27, n.50, p.581-609, set./dez. 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

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

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicología**, v.34, n.1, p.36-60, 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA – CEP/UEPG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta Pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Prezado (a) participante:

Como estudante do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, estou realizando, ***sob supervisão da Professora Doutora Nelba Maria Teixeira Pisacco***, a pesquisa intitulada **“Desafios e possibilidades na Sala de Recursos Multifuncionais para alunos com Altas habilidades/Superdotação”**, cujo objetivo é investigar as demandas para atuação docente na sala de recursos multifuncionais de alunos com altas habilidades/superdotação, identificar subsídios para a prática pedagógica neste contexto e sistematizá-los num curso de formação de professores.

Nesta perspectiva, convido-o (a) a fazer parte desta pesquisa. Sua participação envolve o preenchimento de um questionário de apontamento das demandas para atuação docente na sala de recursos multifuncionais de alunos com altas habilidades/superdotação e outro questionário de análise do produto (curso online) Os questionários são compostos por questões que versam sobre as contribuições do curso elaborado como produto educacional da pesquisa. O curso visa fornecer subsídios e informações aos professores para que possam nortear a prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem de estudantes com AH/SD, a fim de assegurar uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos e podem estar relacionados à origem psicológica que envolvem a possibilidade de desconforto em algum momento, no entanto, informamos que sua participação nesse estudo é voluntária e caso decida não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A sua participação não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pelas informações fornecidas.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, ***sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).*** Se em algum momento da pesquisa o sujeito se sentir identificado ou prejudicado, este poderá responsabilizar os responsáveis diretos pela pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimento científico na área, o que oportunizará a escolha de ações educacionais futuras que visam possibilitar melhor acesso, permanência e desenvolvimento de estudantes com AH/SD na educação básica do município de Marechal Cândido Rondon-PR. Além disso, poderá contribuir com o compartilhamento de informações e experiências que possam fornecer subsídios para outros professores, na escolha de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e equitativas no município.

Destaco que os riscos e benefícios da pesquisa estão em consonância com as normas editadas pela Comissão Nacional em Ética em Pesquisa - CONEP e pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual de Ponta Grossa - CEP/UEPG. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora **REGIS LUCIANE LOVATTO**, telefone: (45) 99833-0116 e por sua orientadora **Dra. NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO**, telefone: (42) 98428-0008 ou ainda pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG através do telefone: (42) 3220- 3108.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome / assinatura

Documento assinado digitalmente
 REGIS LUCIANE LOVATTO
 Data: 01/08/2023 09:00:31-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO
 Data: 15/08/2023 19:27:21-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Regis Luciane Lovatto
 Pesquisadora Responsável

Nelba Maria Teixeira Pisacco
 Orientadora

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas
 Fone: 042 -3220-3108 e-mail: propesp-cep@uepg.br
 Ponta Grossa – PR

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DAS DEMANDAS EDUCACIONAIS



Questionário com Professores do AEE do Município de Marechal Cândido Rondon-PR.

- Olá! Sou Regis Luciane Lovatto, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Sob a orientação da Professora Doutora Nelba Maria Teixeira Pisacco, estou realizando a pesquisa intitulada "**Desafios e possibilidades na Sala de Recursos Multifuncional para alunos com altas habilidades/Superdotação**", cujos objetivos são

Investigar subsídios para atuação do professor na Sala de Recursos Multifuncional de alunos com altas habilidades/superdotação e sistematizá-los em um curso de formação de professores.

- Prezado professor(a), você está sendo convidado(a) a ser participante da pesquisa. Sua participação envolverá o preenchimento deste questionário que contém questões objetivas de múltipla escolha complementadas por respostas discursivas curtas e/ou longas. Suas respostas servirão para caracterizar os participantes e sinalizar as demandas educacionais.
- Para obter informações sobre a pesquisa, sua participação e os critérios éticos observados, leia o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, procedimento indispensável para manifestar o seu consentimento e ter acesso a realização e apreciação do curso.
- Qualquer dúvida estou à disposição.

✉ Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Destacamos que as respostas do questionário serão completamente anônimas. As informações recolhidas serão tratadas de forma agregada, de modo que em nenhum caso serão associadas respostas a pessoas específicas. O remetente do questionário garante a privacidade da informação pessoal, segundo as leis vigentes que regulam o uso da mesma (Brasil: Lei nº12.965, de 23 de abril de 2014, Cap. III – Da proteção aos registros aos dados pessoais e às comunicações privadas)

Antes de iniciar a pesquisa é importante que você se manifeste em relação a sua participação: *

- concordo
- discordo

Anterior

Seguinte

Página 2 de 6

Limpar

Identificação**Nome completo ***

A sua resposta

Sexo *

- feminino
- Masculino
- Prefiro não identificar

Faixa etária *

- 18 a 30 anos.
- 31 a 40 anos.
- 41 a 50 anos.
- Mais de 50 anos.

Há quanto tempo atua no AEE? *

A sua resposta

Formação académica e continuada**Qual seu maior nível de escolaridade? ***

- Ensino Médio.
- Superior.
- Especialização.
- Mestrado.
- Doutorado.
- Pós-doutorado

Em sua formação inicial foi abordado sobre a temática das altas habilidades/superdotação? *

- SIM
- NÃO

- SIM
- NÃO

Já participou de alguma formação continuada específica sobre altas habilidades/superdotação? *

- Sim
- Não
- Estou participando

Responda somente se assinalou SIM na questão anterior. Para sua formação e aperfeiçoamentos específico em AH/SD:

- Fez com recursos próprios.
- Teve investimento de Instituição Pública Municipal.
- Teve investimento de Instituição Pública Estadual.
- Teve investimento de alguma instituição Particular.
- Outros

Responda caso assinalou OUTROS na questão anterior. Com relação aos recursos, quem financiou sua formação e aperfeiçoamentos específico em AH/SD?

A sua resposta

Secção sem título

Considerando a escala de 1 a 5, sendo:
1 = Ruim 2 = Razoável 3 = Bom 4 = Muito Bom 5 = Excelente
Responda as afirmativas abaixo:

Como você considera seu conhecimento sobre a LEGISLAÇÃO para estudantes que apresentam AH/SD? *

- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito bom
- Excelente

Como você considera seu conhecimento sobre CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS, E SABERES QUE *

Como você considera seu conhecimento sobre CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS, E SABERES QUE CONSTITUEM AS AH/SD? *

- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito bom
- Excelente

Como você considera seu conhecimento sobre SUPLEMENTAÇÃO DE CONTEÚDOS E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NO AEE? *

- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito bom
- Excelente

Como você considera seu conhecimento sobre as MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS? *

- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito bom
- Excelente

Como você considera seu conhecimento sobre o TRABALHO NO AEE E ORGANIZAÇÃO DA SRM AH/SD? *

- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito bom
- Excelente

Como você considera seu conhecimento sobre o TRABALHO NO AEE E ORGANIZAÇÃO DA SRM AH/SD? *

7A1PQZL3t9p10U1M4XZQDU0X11FQZ0101110KE7u0e111F3L33_vEduCZ/10111response

Como você considera seu conhecimento sobre FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS EM SRM AH/SD? *

Ruim

Razoável

Bom

Muito bom

Excelente

O que mais gostaria de dizer ou quais suas necessidades educacionais sobre a temática das altas habilidades? *

A sua resposta

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar](#)

 Página 5 de 6

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO CURSO

fAlpQLSd2IKMeQDd9GixGPrqOIs28D6MwU-6tkMvgrcDfBmvAolzjQA/viewform



Questionário de avaliação do curso **POTENCIALIZANDO TALENTOS: Sala de Recursos Multifuncional Altas Habilidades/Superdotação.**

- Olá professor(a)! Após a realização e apreciação do curso, você está sendo convidado(a) a avaliá-lo com questões objetivas em formato de escala com valores de 1 a 5, sendo (1) ruim e (5) excelente, complementadas por respostas discursivas curtas e/ou longas.
- Solicitamos que preencha esse questionário e deixe suas contribuições para o aprimoramento do material produzido, que se destina a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto de Sala de Recursos Multifuncional (SRM) de educandos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) numa perspectiva inclusiva.
 As questões a seguir estão organizadas conforme áreas específicas relacionadas a:
 - Estrutura, Estética e Organização
 - Conteúdo apresentado
 - Metodologia
 - Aplicabilidade
 - Conhecimento Adquirido

ESTRUTURA, ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO

Considerando a escala de 1 a 5, sendo:
 1 = Ruim 2 = Razoável 3 = Bom 4 = Muito Bom 5 = Excelente
 Responda as afirmativas abaixo.

1. Design do curso como um todo. *

- 1= Ruim
- 2 = Razoável
- 3= Bom
- 4 = Muito bom
- 5 = Excelente

2. Quanto a aspectos visuais: tipos, tamanhos e cores das letras e espaçamentos utilizados no material do curso. *

4 = Muito bom

5 = Excelente

2. Quanto a aspectos visuais: tipos, tamanhos e cores das letras e espaçamentos utilizados no material do curso. *

1 = Ruim

2 = Razoável

3 = Bom

4 = Muito bom

5 = Excelente

3. A qualidade das imagens e recursos visuais são atrativos à leitura? *

1 = Ruim

2 = Razoável

3 = Bom

4 = Muito bom

5 = Excelente

4. A acessibilidade dos recursos digitais propostos. *

1 = Ruim

2 = Razoável

3 = Bom

4 = Muito bom

5 = Excelente

5. Como você avalia a interatividade que permite o acesso a vídeos, artigos, infográfico, sites, blogs, etc.?

1 = Ruim

2 = Razoável

3 = Bom

4 = Muito bom

5 = Excelente

6. Faça suas observações e/ou sugestões quanto à estrutura, estética e organização, o que poderia ser mudado ou acrescentado. *

CONTEÚDO APRESENTADO

1. Como considera a clareza na apresentação inicial do curso (quanto a origem, objetivos e o público-alvo a qual se destina)? *

- 1= Ruim
- 2=Razoável
- 3=Bom
- 4=Muito bom
- 5=Excelente

2. Como considera que as referências de literaturas do conteúdo auxiliaram na compreensão da temática? *

- 1= Ruim
- 2=Razoável
- 3=Bom
- 4=Muito bom
- 5=Excelente

3. Como considera que o curso possibilita ampliar o conhecimento sobre AH/SD? *

- 1= Ruim
- 2=Razoável
- 3=Bom
- 4=Muito bom
- 5=Excelente

4. Como considera a articulação dos conteúdos propostos no curso entre teoria e prática em SRM AH/SD? *

- 1= Ruim
- 2=Razoável
- 3=Bom
- 4=Muito bom
- 5=Excelente

5. Como considera a relevância do conteúdo para professores que trabalham com estudantes que apresentam AH/SD? *

- 1= Ruim

4=Muito bom

5=Excelente

5. Como considera a relevância do conteúdo para professores que trabalham com estudantes que apresentam AH/SD? *

1= Ruim

2=Razoável

3=Bom

4=Muito bom

5=Excelente

6. Faça suas observações e/ou sugestões quanto ao conteúdo, o que poderia ser modificado, incluído e/ou quais temas não foram contemplados e que ajudariam os professores. *

A sua resposta _____

METODOLOGIA

1. A metodologia do curso lhe proporcionou adquirir conhecimentos sobre o Atendimento Educacional Especializado em SRM AH/SD? *

1=Ruim

2=Razoável

3=Bom

4=Muito bom

5=Excelente

2. A metodologia utilizada permitiu atingir os objetivos propostos no curso? *

1=Ruim

2=Razoável

3=Bom

4=Muito bom

5=Excelente

3. Como considera a distribuição das unidades de estudo propostas no curso? *

1=Ruim

2=Razoável

3=Bom

4=Muito bom

5=Excelente

4. A adequação da carga horária proposta foi suficiente para atender a sua demanda educacional? *

- 1=Ruim
- 2=Razoável
- 3=Bom
- 4=Muito bom
- 5=Excelente

5. Você considera que seu aproveitamento neste curso foi? *

- 1=Ruim
- 2=Razoável
- 3=Bom
- 4=Muito bom
- 5=Excelente

6. A metodologia empregada contribui para despertar seu interesse em aprender? Foi interessante e motivadora? *

- 1=Ruim
- 2=Razoável
- 3=Bom
- 4=Muito bom
- 5=Excelente

7. Você tem alguma sugestão ou comentário para nos ajudar a melhorar o curso? *

A sua resposta

APLICABILIDADE

1. Como considera a aplicabilidade no AEE das ferramentas pedagógicas e das estratégias propostas no curso? *

- 1=Ruim
- 2=Razoável
- 3=Bom
- 4=Muito bom
- 5=Excelente

2. Considera o curso como subsídio na formação inicial ou continuada de professores. *

- 1=Ruim
- 2=Razoável
- 3=Bom
- 4=Muito bom
- 5=Excelente

3. Como considera a metodologia do curso para a autoformação e autoinstrução dos professores? *

- 1=Ruim
- 2=Razoável
- 3=Bom
- 4=Muito bom
- 5=Excelente

4. Faça observações e/ou sugestões quanto à aplicabilidade, o que poderia mudar ou acrescentar que não foi contemplado nos itens anteriores. *

A sua resposta

CONHECIMENTO ADQUIRIDO

1. Como você conceitua seu conhecimento a respeito da LEGISLAÇÃO para estudantes que apresentam AH/SD após a realização do curso? *

- 1=muito ruim
- 2=ruim
- 3=regular
- 4=bom
- 5=excelente

2. Como você conceitua seu conhecimento sobre CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS, E SABERES QUE CONSTITUEM AS AH/SD após a realização do curso? *

- 1=muito ruim
- 2=ruim
- 3=regular
- 4=bom
- 5=excelente

3. Como você conceitua seu conhecimento sobre SUPLEMENTAÇÃO DE CONTEÚDOS E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NO AEE após a realização do curso? *

- 1=muito ruim
- 2=ruim
- 3=regular
- 4=bom
- 5=excelente

4. Como você conceitua seu conhecimento sobre as MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS após a realização do curso? *

- 1=muito ruim
- 2=ruim
- 3=regular
- 4=bom
- 5=excelente

5. Como você conceitua seu conhecimento sobre o TRABALHO NO AEE E ORGANIZAÇÃO DA SRM AH/SD após a realização do curso? *

- 1=muito ruim

- 4=bom
- 5=excelente

5. Como você conceitua seu conhecimento sobre o TRABALHO NO AEE E ORGANIZAÇÃO DA SRM AH/SD após a realização do curso? *

- 1=muito ruim
- 2=ruim
- 3=regular
- 4=bom
- 5=excelente

6. Faça suas observações e/ou sugestões quanto ao conteúdo, o que poderia ser modificado ou acrescentado para melhorar o curso neste aspecto. *

A sua resposta

Anterior

Enviar

Página 6 de 6

Limpar
formulário

ANEXO A – TERMO DE APROVAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA DA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Pesquisador: Regis Luciane Lovatto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74103923.8.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.337.642

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem translacional que utilizará revisão da literatura, análise documental e abordagem de design

educacional. O lócus da pesquisa será o município de Marechal Cândido Rondon-Paraná-BR. Pretende-se compor a amostra com 15 professores do

Ensino Fundamental I de escolas públicas. Como instrumentos de coleta de dados junto aos participantes serão utilizados dois questionários

semiestruturados. O objetivo do questionário 1 é coletar informações que caracterizam a amostra e aspectos da sua formação sobre o tema Altas

Habilidades/Superdotação. A partir da demanda apresentada propor um curso de formação continuada para professores e o Questionário 2 será

utilizado para validação da abordagem de design educacional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as demandas para atuação docente na sala de recursos multifuncionais de alunos com

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.337.642

altas habilidades/superdotação.

Objetivo Secundário:

Identificar subsídios para a prática pedagógica neste contexto e sistematizá-los num curso de formação de professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante as atividades de pesquisa, podem existir riscos mínimos, de exposição dos participantes, tais como: cansaço, desconforto pelo tempo gasto

no preenchimento do questionário, e ao relembrar algumas sensações diante do vivido com situações altamente desgastantes. Os riscos serão

minimizados, por meio de esclarecimento ao participante de que terão o tempo que necessitarem para responder às questões e que a identificação

dos participantes respondentes será por meio de letras ou números. Somente a pesquisadora e a respectiva orientadora terão acesso aos dados

coletados, assumindo a obrigação de sigilo ético dos participantes em face dos procedimentos metodológicos descritos neste projeto, guardando-os

pelo prazo de cinco anos após a coleta e dando o descarte adequado dos dados. Outra medida adotada para amenizar os riscos associados a esta pesquisa serão asseguradas pela confidencialidade

e a privacidade aos participantes, bem como a proteção da imagem e a não estigmatização. Garante-se, ainda, a não utilização das informações de

forma a que se possam gerar quaisquer prejuízos aos sujeitos participantes.

Benefícios:

A execução desta proposta trará benefícios e contribuições teóricas e práticas aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso subsidiará os processos

formativos de ensino e de aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação em SRM AH/SD, na perspectiva da educação inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de enriquecimento curricular, de forma a potencializar suas capacidades e garantir seu pleno

desenvolvimento educacional e social. Este estudo tem por objetivos investigar as demandas para atuação docente na sala de recursos

multifuncionais de alunos com altas habilidades/superdotação, identificar subsídios para a prática

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 6.337.642

pedagógica neste contexto e sistematizá-los num curso de formação de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem translacional que utilizará revisão da literatura, análise documental e abordagem de design educacional. O lócus da pesquisa será o município de Marechal Cândido Rondon-Paraná-BR. Pretende-se compor a amostra com 15 professores do Ensino Fundamental I de escolas públicas. Como instrumentos de coleta de dados junto aos participantes serão utilizados dois questionários semiestruturados. Como resultado, espera-se desenvolver como produto educacional um curso de formação de professores, com contribuições teóricas e práticas aos processos formativos de ensino e de aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação em SRM AH/SD, na perspectiva da educação inclusiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

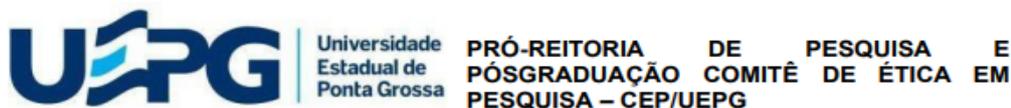
Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2177757.pdf	25/08/2023 09:17:50		Aceito
Projeto Detalhado	ProjetoPlataformaBrasilRegisLucianeL	25/08/2023	Regis Luciane	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

ANEXO B – TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA EM INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA EM INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Ilustríssimo Senhor Secretário
de Educação, Fernando Volpato,

Eu, Regis Luciane Lovatto, pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, juntamente com a pesquisadora e orientadora, Professora Doutora Nelba Maria Teixeira Pisacco, solicitamos autorização para realizar a pesquisa e coleta de dados que será delimitada na Rede Municipal de Educação do município de Marechal Cândido Rondon-PR, que tem por objetivos:

1- investigar as demandas para atuação docente na sala de recursos multifuncionais de alunos com altas habilidades/superdotação, identificar subsídios para a prática pedagógica neste contexto e sistematizá-los num curso de formação de professores.

O projeto de pesquisa possui como título “Desafios e possibilidades na Sala de Recursos Multifuncionais para alunos com Altas habilidades/Superdotação”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem translacional que utilizará revisão da literatura, análise documental e abordagem de design educacional.

Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão compartilhados e o produto educacional desenvolvido será disponibilizado à Secretaria Municipal de Ensino. A coleta de dados será de apontamentos das demandas para atuação docente na sala de recursos multifuncionais de alunos com altas habilidades/superdotação e de análise do produto (curso online).

No decorrer do processo de desenvolvimento do trabalho, todo resultado da pesquisa será disponibilizado para a Secretaria Municipal de Educação, pois será elaborado um curso online que poderá ser utilizado em futuras autoformação dos professores.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora **REGIS LUCIANE LOVATTO**, telefone: **(45) 99833-0116** e por sua orientadora **Dra. NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO**, telefone: **(42) 98428-0008** ou ainda pela entidade responsável – **COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)**, telefone **(42) 3220-3282**.

 Documento assinado digitalmente
REGIS LUCIANE LOVATTO
Data: 01/08/2023 08:53:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

PESQUISADORA

 Documento assinado digitalmente
NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO
Data: 15/08/2023 19:30:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ORIENTADORA

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

RUA ESPÍRITO SANTO, Nº 777, BAIRRO CENTRO Marechal
Cândido Rondon/PR CEP 85960000 Telefone (45)3284-8770

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, FERNANDO VOLPATO, ocupante do cargo de Secretário de Educação do Município de Marechal Cândido Rondon, PR após ser informada(o) sobre os objetivos da pesquisa intitulada "**Desafios e possibilidades na Sala de Recursos Multifuncionais para alunos com Altas habilidades/Superdotação**", realizada pela pesquisadora REGIS LUCIANE LOVATTO sob orientação da Professora Doutora NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO, **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, conforme Resolução CNS 466/2012, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

Marechal Cândido Rondon, 02 de agosto de 2023.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Fernando Daniel Henz Volpa

Secretário de Educação

Portaria nº 260/2023