



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

VANIA CRISTINA MARQUES

**AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO**

SINOP/MT
2024

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Marques, Vania Cristina.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO /
Vania Cristina Marques. - Cáceres, 2024.
146f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado
Profissional, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: Dr. Robson Alex Ferreira.

1. Tecnologia Digital. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Inclusão
escolar. I. Ferreira, Dr. Robson Alex. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 004:37.02

VANIA CRISTINA MARQUES

**AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva

Orientador: Prof. Dr. Robson Alex Ferreira

SINOP/MT
2024

VANIA CRISTINA MARQUES

**AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva

Defesa de Dissertação em 05 de setembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Robson Alex Ferreira
(UNEMAT/SINOP)
Orientador

Profa. Dra. Sumaya Ferreira Guedes
(UNEMAT/SINOP)
Avaliadora Interna

Profa. Dra. Edneuzza Alves Trugillo
(UNEMAT/SINOP)
Avaliadora Externa

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos aqueles que me apoiaram e inspiraram ao longo desta jornada acadêmica: aos meus pais, João Batista Marques e Maria Benedita Gomes dos Santos, e aos meus irmãos, Vanessa, Everaldo e Vanilza, que sempre acreditaram no meu potencial; à minha família, especialmente ao meu esposo amado Estêvão e aos meus filhos Gabriel, Diego e Ester, que me incentivaram a perseguir meus sonhos com determinação e coragem; e, finalmente, aos meus alunos, que me inspiram diariamente a ser uma educadora melhor e a continuar lutando por uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus por me guiar na busca das minhas metas e por me fortalecer em momentos de dificuldade.

Agradeço imensamente à minha família pelo suporte essencial na conclusão deste trabalho. Em especial, meu agradecimento ao meu esposo, Estêvão, por seu amor, paciência e encorajamento constantes ao longo desta jornada acadêmica, sempre estando ao meu lado.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Robson Alex Ferreira, pela confiança desde o início do programa, pelo respeito, disponibilidade e colaboração durante todo o processo de elaboração do trabalho.

A minha sincera gratidão à minha avaliadora, Prof. Dra. Sumaya Ferreira Guedes, pelo apoio constante ao longo desta trajetória acadêmica.

Agradeço também à minha avaliadora, Prof. Dra. Edneuza Alves Trugillo, pela contribuição significativa e essencial para a realização deste trabalho, bem como pelos estímulos que me ajudaram a superar as inseguranças durante o processo.

Agradeço ao amigo Marion Machado Cunha, que esteve presente e me apoiou nesta caminhada.

Aos professores do PROFEI, expresso minha gratidão pela oportunidade de aprender junto a um corpo docente e de pesquisadores extremamente qualificados.

Finalmente, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento do programa de mestrado, o que possibilitou a realização desta pesquisa e a continuidade do meu desenvolvimento acadêmico.

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos (Mantoan, 2003, p.12).

MARQUES, V.C. As contribuições da tecnologia digital como proposta pedagógica para estudantes com altas habilidades/superdotação. Orientador: Dr. Robson Alex Ferreira. 2024. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Sinop, 2024.

RESUMO

Esta dissertação analisa como as tecnologias digitais podem ser utilizadas como proposta pedagógica para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto da educação inclusiva, visando enriquecer a aprendizagem desses alunos. A questão central da pesquisa foi pensar de que modo as tecnologias digitais podem favorecer a construção de saberes de estudantes identificados como AH/SD? A pesquisa, de natureza qualitativa descritiva, foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica Profa. Leni Teresinha Benedetti, em Sinop-MT, e envolveu 30 professores. Os instrumentos para a coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas, observações das práticas pedagógicas dos professores e um diário de campo. Para fundamentar nosso referencial teórico, utilizamos, entre outros, os trabalhos de Gardner (1989), Renzulli (1978), Fleith (2006), Pérez (2004) e Alencar e Fleith (2001), que discutem a necessidade de identificar e atender às altas habilidades/superdotação no contexto educacional brasileiro. Os principais resultados indicaram uma compreensão variada e, muitas vezes, limitada sobre conceitos como múltiplas inteligências, altas habilidades e as contribuições das tecnologias digitais para esses estudantes. As respostas também apontaram a necessidade urgente de formação continuada detalhada sobre esses temas, para que os professores possam reconhecer e apoiar adequadamente esses alunos com características diversas. Para atender a essas necessidades, desenvolvemos um guia formativo intitulado "As Múltiplas Inteligências e as Altas Habilidades/Superdotação na Educação Digital: conceitos, estratégias e práticas", destinado a apoiar os professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e tecnológicas. Conclui-se que é essencial proporcionar uma formação que auxilie os professores na integração das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, assegurando uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes. Os dados coletados indicam que, quando utilizadas de maneira adequada, as tecnologias digitais podem transformar o processo de ensino e aprendizagem, criando um ambiente inclusivo que facilita o desenvolvimento dos estudantes com altas habilidades.

Palavras-chave: Tecnologia Digital; Práticas Pedagógicas; Inclusão escolar.

MARQUES, V.C. The contributions of digital technology as a pedagogical proposal for students with high abilities/giftedness. Advisor: Dr. Robson Alex Ferreira. 2024. Dissertation (Master's Degree). University of the State of Mato Grosso (UNEMAT), University Campus of Sinop. Graduate Program in Inclusive Education, Sinop, 2024.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how digital technologies can be used in a pedagogical proposal for students with High Ability/Gifted (HS/G) in the context of inclusive education, with the aim of enriching their learning. The central question of the research was to think about how digital technologies can favor the construction of knowledge for students identified as AH/SD. The research, of a descriptive qualitative nature, was carried out at the Profa. Leni Teresinha Benedetti Municipal School of Basic Education, in Sinop-MT, and involved 30 teachers. The data collection instruments included semi-structured interviews, observations of teachers' pedagogical practices and a field diary. To support our theoretical framework, we used, among others, the works of Gardner (1989), Renzulli (1978), Fleith (2006), Pérez (2004) and Alencar and Fleith (2001), who discuss the need to identify and attend to high abilities in the Brazilian educational context. The main results indicated a varied and often limited understanding of concepts such as multiple intelligences, high abilities and the contributions of digital technologies for these students. The responses also pointed to the urgent need for detailed continuing training on these topics, so that teachers can recognize and adequately support these students with diverse characteristics. To meet these needs, we have developed a training guide entitled "Multiple Intelligences and High Abilities/Gifted in Digital Education: concepts, strategies and practices", designed to support teachers in implementing inclusive pedagogical and technological practices. It concludes that it is essential to provide training to help teachers integrate digital technologies into their teaching practices, ensuring a quality and inclusive education for all students. The data collected indicates that, when used appropriately, digital technologies can transform the teaching and learning process, creating an inclusive environment that facilitates the development of students with high abilities.

Keywords: Digital Technology; Pedagogical Practices; School Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD – ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO

CEFORME – CENTRO DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

CMEEIS – CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DE SINOP

EF – ENTREVISTA FINAL

EI – ENTREVISTA INICIAL

EMEB – ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ENEC – ESTRATÉGIA NACIONAL DE ESCOLAS CONECTADAS

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

PIEC - PROGRAMA DE INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO CONECTADA

PROFEI - PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

QI – QUOCIENTE DE INTELIGÊNCIA

SMEEC – SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTE EDUCAÇÃO E CULTURA

TDICs – TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de Enriquecimento Curricular	38
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da Pesquisa.....	51
Quadro 3 - Ações realizadas	53
Quadro 4 - Etapas adotadas para análise dos resultados.	55

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Representação de igualdade e equidade.....	22
Figura 2: Representação da educação inclusiva para a escola que queremos	23
Figura 3: Representação da Teoria dos Três Anéis	27
Figura 4: Matrículas de estudantes com AH/SD – 2020 á 2023	29
Figura 5: Tipos de inteligência de Howard Gardner	36
Figura 6: O modelo Triádico de Enriquecimento.....	38
Figura 7: Formação para o uso de tecnologias digitais na escola.....	63
Figura 8: Imagem reflexiva sobre a BNCC da computação.....	72
Figura 9: Encontro formativo	74
Figura 10: Construção e apresentação do cartaz digital	75
Figura 11: Aula de informática 2º ano – bingo de palavras	76
Figura 12: Aula de informática 4º ano – convite	77
Figura 13: Nuvem de palavras construída na formação	79
Figura 14: Construção de planos de aula.....	82
Figura 15: Aula de informática 3º ano – quebra cabeças	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO:.....	13
1.1 ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA	15
2 A ESCOLA QUE QUEREMOS PARA TODOS	18
3 SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: COMPREENSÃO, DESAFIOS E OPORTUNIDADES	26
3.1 AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	35
4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ESPAÇO ESCOLAR	41
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
5.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	49
5.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS ..	52
5.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	54
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
6.1 DESENCONTRO DE REALIDADES: A COMPLEXA ACEITAÇÃO DE ALUNOS COM AH/SD NO SISTEMA EDUCACIONAL.	56
6.2 IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	63
6.3 CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO DO FUTURO: INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	69
7 PRODUTO EDUCACIONAL	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A –ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL DE PESQUISA APLICADO ANTES DA REALIZAÇÃO DO CURSO: AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA	100
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL DE PESQUISA APLICADO DEPOIS DA REALIZAÇÃO DO CURSO: AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	101
APÊNDICE C- GUIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA: AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DIGITAL: conceitos, estratégias e práticas.....	102

1 INTRODUÇÃO:

A importância em abordar a temática das tecnologias digitais para estudantes com altas habilidades/superdotação AH/SD e seu impacto no ambiente educacional, se torna evidente ao considerar a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, como aponta Valente (2018).

A pesquisa, portanto, se justifica pela necessidade de problematizar as concepções e práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), destacando a compreensão dos professores¹ de AEE e de sala comum sobre o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. O estudo tem como objetivo analisar como as tecnologias digitais, quando utilizadas como proposta pedagógica para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto da educação inclusiva, podem enriquecer a aprendizagem desses alunos. A seguir, apresentamos a estrutura do texto desta pesquisa.

O capítulo 2 intitulado “A escola que queremos para todos”, traz reflexões sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em que, a inclusão escolar tem se consolidado como um princípio fundamental da educação contemporânea, que busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, mentais, sensoriais ou emocionais, tenham acesso a um ambiente de aprendizagem acolhedor. A escola inclusiva oferece condições e oportunidades, bem como, adota práticas pedagógicas que respeitam e valorizam a singularidade de cada aluno, criando um espaço em que todos podem aprender juntos.

No capítulo 3, intitulado “Superdotação no contexto educacional brasileiro: compreensão, desafios e oportunidades” é apontado que, no contexto educacional brasileiro, a superdotação e as altas habilidades representam uma dimensão crítica que ainda enfrenta significativos desafios de compreensão e inclusão. Estudantes com essas características possuem potenciais elevados em diversas áreas, como intelectual, acadêmica, artística e psicomotora, exigindo abordagens pedagógicas que reconheçam e estimulem suas capacidades únicas.

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978), e a teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner (1989), oferecem modelos abrangentes que destacam a importância de uma educação que vá além do currículo tradicional, promovendo o enriquecimento curricular e um ambiente

¹ Utilizaremos o termo “**professores**” ao longo do texto para referir aos participantes da pesquisa, que incluem tanto homens quanto mulheres, visando simplificar a leitura e manter a fluidez do texto.

de aprendizagem que valorize a criatividade e o pensamento crítico. No entanto, a falta de recursos e a compreensão limitada sobre as necessidades desses estudantes, muitas vezes, resultam na subutilização de seus potenciais, evidenciando a necessidade urgente de políticas e práticas educacionais que os incluam, de forma efetiva, no sistema educacional, proporcionando-lhes um desenvolvimento integral e contribuindo para a sociedade como um todo.

O Capítulo 4, intitulado “As tecnologias digitais no espaço escolar”, explora a visão idealizada da escola do futuro, enfatizando a importância da integração de tecnologias digitais no ambiente educacional, especialmente para atender às necessidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

A rápida evolução tecnológica impõe um desafio significativo às instituições de ensino, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas para incorporar ferramentas que promovam um aprendizado mais dinâmico e personalizado. Tecnologias como softwares educacionais, aplicativos interativos e plataformas online enriquecem o currículo e oferecem oportunidades únicas para que alunos com AH/SD possam desenvolver seu potencial em um ambiente que valorize a criatividade, a autonomia e a inovação Valente (2018). Este capítulo destaca como a inclusão efetiva dessas tecnologias pode transformar a educação, proporcionando um espaço que prepara os estudantes para os desafios de um mundo cada vez mais digitalizado e globalizado, Moran (2013) e Kenski (2003).

No Capítulo 5, “Procedimentos Metodológicos”, detalha-se a abordagem qualitativa descritiva adotada para investigar a utilização de tecnologias digitais na educação de estudantes com AH/SD, descreve o percurso metodológico desenvolvido, destacando a forma como ocorreu a coleta e a análise dos dados.

No capítulo 6, apresentamos os resultados e discutimos os mesmos a luz da literatura pertinente. Em seguida, o produto educacional constitui nosso sétimo capítulo. O produto educacional desenvolvido a partir desta pesquisa, funciona como um guia formativo e é intitulado “AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DIGITAL: conceitos, estratégias e práticas”. Este guia foi concebido com o objetivo de proporcionar a formação continuada para professores, destacando a importância da integração das tecnologias digitais no enriquecimento curricular e na educação inclusiva. O material busca minimizar carências formativas identificadas ao longo da pesquisa, bem como, fomentar um ambiente educacional que valorize e potencialize as capacidades de todos os alunos, promovendo uma educação de qualidade e

inclusiva.

Por fim, encerramos o trabalho com nossas considerações finais, que serviram para um resgate de modo sucinto sobre os capítulos abordados, bem como, procurou responder nossa questão problema elencada inicialmente.

1.1 ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA

Meu nome é Vania Cristina Marques, tenho 41 anos e sou a quarta de cinco filhos. Com muito orgulho, fui a primeira da minha família a cursar o ensino superior. Essa conquista foi resultado de muita dedicação e resiliência, enfrentando desafios pessoais e profissionais ao longo da minha trajetória. Minha experiência de vida, desde a infância em Carlinda até a realização do sonho de me tornar professora, influenciou minha visão sobre a educação e a importância de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

Antes de iniciar minha história e falar sobre como me tornei professora e quais foram as minhas maiores conquistas na profissão, é preciso revisitar minha infância, tempos de grande alegria em Carlinda, uma pequena cidade próxima a Alta Floresta/MT. No entanto, minha primeira experiência escolar foi marcada por um episódio traumático. Quando eu tinha seis anos, na zona rural de Alta Floresta, fui para a escola por um único dia. Lá, fui surpreendida por um apagador de madeira arremessado pela professora em um menino sentado à minha frente, mas que acabou acertando minha cabeça. Esse incidente deixou uma marca profunda em mim e influenciou minha visão sobre a importância de um ambiente educacional seguro e acolhedor.

Além disso, aos oito anos, enquanto estudava em Carlinda, vivi uma experiência dolorosa de racismo. Minha irmã, loira de olhos verdes, e eu estudávamos na mesma escola. Quando ela me apresentava como sua irmã, as pessoas duvidavam e diziam que eu era suja. Essa experiência de discriminação racial me marcou profundamente, reforçando minha determinação de promover um ambiente de respeito e inclusão para todos.

Posteriormente, tive professores incríveis que marcaram e transformaram minha vida. Eles conseguiam transformar algo simples em uma oportunidade de aprendizado significativa. Uma das lembranças mais adoráveis é a da horta escolar, lugar em que minha professora ensinava que podíamos aprender a ler e escrever partindo do que gostávamos. Cuidar da horta, buscar temperos, tudo isso fazia eu me sentir pertencente e valorizada.

Foi nesse ambiente, mesmo que inconsciente, que nasceu em mim o desejo de ser

professora, inspirada por aquelas que usavam coisas simples do cotidiano para criar experiências educativas significativas. Lembro-me de visitas a pessoas doentes, ensinando-nos o valor da saúde e do cuidado com os outros e conosco mesmos. Contudo, minha trajetória teve obstáculos. Uma gravidez na adolescência interrompeu meus estudos, e precisei assumir responsabilidades de mãe e trabalhadora. Após dez anos, encontrei uma antiga professora que me motivou a terminar o ensino médio através do provão. Com o apoio dela, consegui concluir essa etapa.

Mais tarde, ao me mudar para Sinop, fiquei sabendo do vestibular na UNEMAT. Sem conhecimento sobre o que era um curso superior, inscrevi-me no último dia de isenção de taxa, graças à ajuda de um guarda da universidade. Passei no vestibular, mas enfrentei outra barreira: a falta do certificado de conclusão do ensino médio. Novamente, encontrei apoio, desta vez de um funcionário da UNEMAT, que conseguiu uma declaração por fax para garantir minha matrícula.

Durante o curso de Pedagogia, enfrentei desafios pessoais, incluindo uma infecção por uma bactéria do meu filho mais novo. Com a ajuda de colegas, professores e técnicos, consegui superar as dificuldades, equilibrando meus papéis de estudante, mãe e trabalhadora. As ações humanitárias daqueles ao meu redor, como organizar rifas e bazares, foram significativas para sustentar o tratamento do meu filho e meu progresso acadêmico.

Foi também durante o curso de Pedagogia, em 2013, que conheci meu esposo, Estêvão. Ele está fazendo o mestrado junto comigo e é meu maior incentivador. Estêvão tem sido uma fonte constante de apoio e inspiração, ajudando-me a equilibrar minhas responsabilidades e a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

Minha vida também foi marcada por desafios com meu filho mais velho. Durante a adolescência, ele me deu muito trabalho na escola, sendo suspenso diversas vezes e até expulso. Apesar de seu talento musical e de frequentar escolas de música e organizações religiosas, meu filho mais velho, evadiu-se da escola no 7º ano. Sempre que eu era chamada na escola, saía chorando e desesperada, sem saber o que fazer. Esses momentos de dor e incerteza reforçaram minha determinação de ser uma educadora compreensiva e de apoio, capaz de fazer a diferença na vida de meus alunos e suas famílias.

Ao concluir a faculdade, iniciei minha carreira na Educação Infantil, motivada pelo desejo de impactar vidas assim como minhas professoras fizeram com a minha. Acompanhar marcos importantes, como o momento em que uma criança deixa as fraldas ou começa a se expressar verbalmente, é profundamente gratificante. Hoje, ensino no primeiro ano do Ensino

Fundamental, onde ajudo os alunos a explorar o universo da leitura e da escrita, um processo que me proporciona realização e satisfação. Minha abordagem pedagógica envolve brincar e aprender, seguindo o exemplo das professoras que me inspiraram. Cada criança é única e merece ser tratada com carinho e respeito. Os abraços inesperados de meus alunos, sejam eles sujos, tristes ou alegres, são momentos que me lembram do impacto positivo que posso ter em suas vidas, assim como muitos tiveram na minha. Esses abraços são um lembrete de que a educação é mais do que uma profissão, é um despertar de sonhos e possibilidades.

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) tem sido fundamental na minha trajetória profissional e pessoal. Participar do PROFEI ampliou meu conhecimento teórico e prático sobre educação inclusiva e me proporcionou ferramentas essenciais para lidar com a diversidade e promover um ambiente de aprendizado acolhedor, o PROFEI fortaleceu minha rede de apoio profissional, conectando-me com outros educadores dedicados à causa da inclusão, o que tem sido inspirador e motivador.

2 A ESCOLA QUE QUEREMOS PARA TODOS

A trajetória da educação especial no Brasil reflete um esforço contínuo em promover a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, uma vez que, a legislação brasileira reconhece a Educação Especial como uma modalidade de ensino que foi organizada ao longo de décadas de legislações e políticas que têm como objetivo principal garantir a todos os estudantes o direito à educação independentemente de suas condições, físicas, mentais, sensoriais ou emocionais, assim:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013).

A legislação brasileira tem evoluído no sentido de fortalecer esta modalidade de ensino, enfatizando a inclusão desses estudantes no ambiente de ensino comum. Este compromisso legal visa facilitar o acesso e garantir um processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

Neste sentido, a educação especial é organizada para atender estudantes que se deparam com desafios que impactam sua experiência educacional. Essa modalidade educacional visa fornecer suporte personalizado que abrange uma variedade de necessidades especiais, garantindo assim que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico e desenvolvimento pessoal.

São considerados público da Educação Especial:

- I - Educandos **com deficiência**, conforme definido pela Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;
- II - Educandos **com transtorno do espectro autista**, conforme definido pela Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012;
- III - Educandos **com altas habilidades ou superdotação** que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares (Mato Grosso, 2022, grifo nosso).

Com essas definições sobre a quem se destina a educação especial, os educadores e instituições desenvolvem estratégias educacionais específicas, que abordam as necessidades individuais desses estudantes e promovem a sua autonomia e inclusão na sociedade. A personalização do ensino para esses grupos exige uma abordagem metódica e recursos adequados para facilitar um ambiente de aprendizado inclusivo. Uma escola inclusiva é aquela que vai além da igualdade ou equidade para eliminar barreiras e garantir que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo ambiente de aprendizagem.

Para essa discussão, tomamos como base, Franco, Libâneo e Pimenta (2007), quando afirmam que, mesmo com a garantia de que, a educação é um direito de todos, a prática escolar ainda mantém estruturas que segregam e excluem. Para construir a escola que queremos, é necessário redefinir currículos e práticas pedagógicas, desafiando as tradições que sustentam a exclusão. (Ferreira, 2016)

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito fundamental para todos, garantindo a universalidade do acesso ao ensino. No entanto, o que significa, de fato, "educação para todos"? Muitas vezes, a educação se limita ao direito à matrícula, sem abordar a necessidade de um ambiente que promova uma aprendizagem inclusiva e acolhedora. Essa ambiguidade levanta questões críticas, tais como: a educação é apenas o acesso a uma vaga na escola, ou deve incluir um espaço que respeite e valorize a diferença?

A realidade é que as escolas reproduzem estruturas de exclusão, não oferecendo um ambiente propício para todos os estudantes. Por isso, adotamos o termo "escola comum" para indicar uma escola que se esforça para ser inclusiva. Segundo Ropoli *et al.* (2010, p.9), “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos estudantes diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.” Isso sugere que a inclusão vai além do acesso, incorporando práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade de habilidades dos estudantes.

Nessa perspectiva Sassaki (2009), aponta que, para construir uma escola inclusiva, é necessário um compromisso ativo de educadores, administradores e formuladores de políticas. A escola que queremos é aquela que acolhe todas as formas de diversidade, incentivando a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens ou diferenças individuais. O caminho para essa escola envolve a redefinição de práticas pedagógicas.

Neste contexto, a escola comum/inclusiva “necessita ir além da adoção de conceitos, precisa que se construa um currículo comum a todos, que possibilite de modo satisfatório o envolvimento dos alunos, cujo progresso não se dá de forma homogênea” (Ferreira, 2016, p. 43). Assim, a escola pode se transformar em um espaço onde cada aluno cresce e aprende em um ambiente que valoriza suas singularidades. Essa abordagem exige uma análise crítica das práticas atuais, promovendo a inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente excluídos.

Para alcançar uma educação inclusiva, é essencial repensar a organização das escolas, que frequentemente refletem práticas burocráticas e currículos rígidos. Essas limitações impedem a criação de um ambiente mais fluido, que permita a participação de todos os

estudantes. Mantoan (2003), destaca a necessidade de uma mudança fundamental na estrutura escolar para possibilitar essa flexibilidade.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (Mantoan, 2003, p. 12).

Neste sentido, uma reestruturação escolar sugere a adoção de uma estratégia, que abandona a rigidez e acolhe métodos inovadores. A escola que desejamos deve ser um espaço que proporcione possibilidades a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou condições. A reconfiguração da escola é um passo importante para criar um ambiente em que cada aluno possa crescer e aprender. Tal mudança é um elemento chave para reformular o sistema educacional, permitindo que as escolas comuns se transformem em locais acolhedores e receptivos.

Uma escola comum se torna inclusiva ao receber todos os estudantes, independentemente de terem deficiência ou não, respeitando e valorizando sua história de vida. Como afirmou Paulo Freire (1989, p. 9), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", sublinhando a importância de discutir e criar currículos inclusivos que atendam a todos. Essa perspectiva deve incluir atividades de enriquecimento que desafiem e motivem os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), estimulando seu interesse e promovendo seu desenvolvimento.

Para que a escola comum seja inclusiva, é essencial reconhecer a variedade de diferenças humanas. O que significa adotar uma prática educacional que respeite as habilidades, origens e condições de cada aluno. Compreender e valorizar a diversidade é necessário para criar um ambiente em que todos possam aprender, sob o mesmo ponto de vista. Ferreira (2016), ressalta como a diversidade humana é fundamental para nossa compreensão do mundo e para a educação inclusiva.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (Mantoan, 2003, p. 12).

Entender a diversidade humana é um passo essencial para uma escola que acolha todos os estudantes, nesse sentido, uma abordagem inclusiva deve refletir esse entendimento,

ajustando currículos e práticas pedagógicas para respeitar as diferenças. Quando as escolas reconhecem a diversidade, criam um ambiente que estimula a colaboração, o respeito e o crescimento pessoal, preparando os estudantes para um mundo em que a pluralidade é um valor central.

Reconhecer a diversidade e promover a inclusão não são tarefas simples. Muitas escolas integram estudantes com deficiência, sem pensar nas barreiras que limitam seu acesso a uma educação integral. A integração dos estudantes na escola não é garantia de acesso à educação, pois segundo Ferreira (2016), é necessário que a inclusão aconteça em todas as aulas, considerando as características e necessidades específicas de todos os estudantes.

Para avançar em direção a uma escola inclusiva, é imprescindível questionar as práticas tradicionais, homogeneizadoras e buscar abordagens que permitam a todos os estudantes compartilhar o mesmo espaço de aprendizagem. Isso envolve uma mudança de mentalidade, na qual a pluralidade seja vista como uma força, e não como um desafio a ser evitado, assim:

A indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar é prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais. Muitos, no entanto, continuam mantendo-o ao defender a inclusão (Mantoan, 2003, p.14).

A diferenciação entre integração e inclusão é essencial para entender como uma escola pode realmente ser inclusiva. A integração, embora permita que estudantes com deficiência participem do ensino comum, muitas vezes mantém estruturas que segregam ou distinguem estudantes com base em suas habilidades. Por outro lado, como afirma Santos (2010), a inclusão busca eliminar essas distinções, criando um ambiente em que todos os estudantes são tratados igualmente e têm as mesmas oportunidades de aprendizado, assim, distinguir a diferença entre integração e inclusão é fundamental para compreender como uma escola pode realmente acolher todos os estudantes.

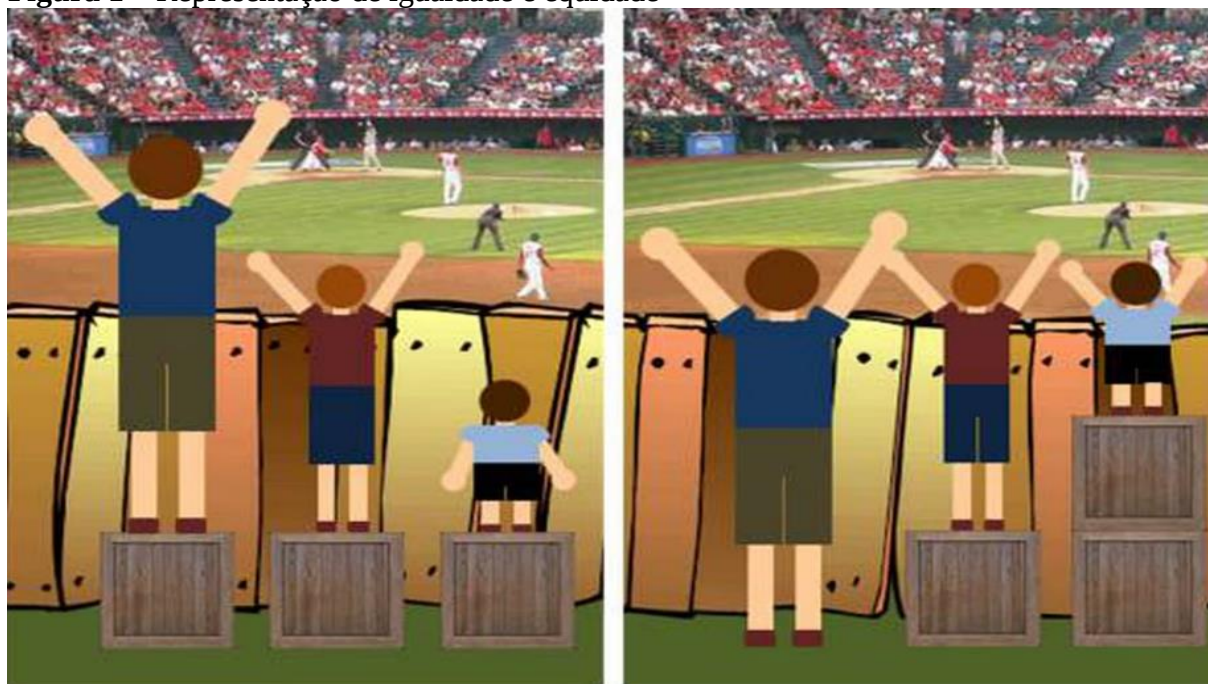
Mantoan (2003), destaca que, enquanto a integração escolar permite que estudantes com deficiência acessem a escola, ela frequentemente mantém uma estrutura que os segrega. A inclusão, por outro lado, exige uma transformação profunda, questionando o próprio conceito de integração.

Assim, para Baptista (2011), é preciso repensar o sistema educacional para criar um espaço em que todos os estudantes estejam juntos, sem distinções. Isso requer currículos mais flexíveis, práticas pedagógicas inovadoras e um compromisso com a educação integral. Quando a escola valoriza as diferenças e a pluralidade, ela se torna um lugar de aprendizado para todos,

ao mesmo tempo em que as barreiras entre "normais" e "deficientes" são removidas, e todos têm a oportunidade de crescer e aprender em um ambiente receptivo.

Para essa discussão, vamos usar um meme² (Figura 1), que consideramos revelador para apontar uma das falhas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (2018), destaca a igualdade e a equidade como fundamentos para a inclusão, mas essas medidas sozinhas não são suficientes para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo. Assim como a integração não resulta necessariamente em inclusão, a igualdade e a equidade, por si mesmas, não garantem a eliminação completa das barreiras. É necessário um compromisso contínuo para transformar práticas e atitudes, assegurando que todos os estudantes tenham acesso pleno e efetivo ao aprendizado. Como evidenciado pelo meme de Froehle (2012), a inclusão vai além de fornecer condições iguais ou atender necessidades específicas; trata-se de eliminar todas as barreiras que perpetuam a segregação e a exclusão no ambiente escolar.

Figura 1 – Representação de igualdade e equidade



Fonte: AFBNB³, 2020

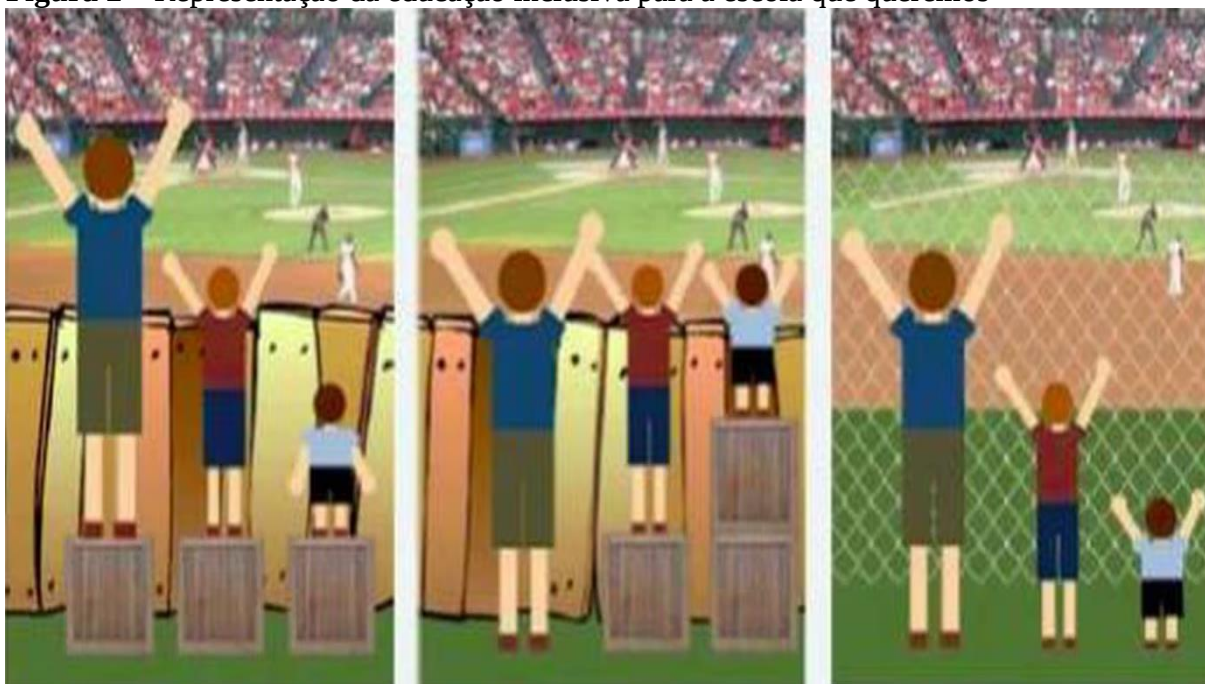
Sabe-se que para concretizar a inclusão temos um caminho ainda a se percorrer, mesmo quando a BNCC (2018), apresenta a igualdade e equidade como conceitos importantes para

² Um "meme" é um conceito que se refere a uma ideia, comportamento ou estilo que se espalha de pessoa para pessoa dentro de uma cultura. Os memes carregam informações que podem ser replicadas e transmitidas através de diversas formas de comunicação, incluindo texto, imagem, vídeo e som.

³ AFBNB – Associação dos funcionários do banco do nordeste do brasil, disponível em: <https://www.afbnb.com.br/a-igualdade-de-oportunidades-explicada-com-uma-macieira-quatro-quadrinhos-e-um-meme/> acesso em: 10 jan 2024.

promover a inclusão. No entanto, de acordo com, Carvalho (1999), uma análise mais profunda revela que essas abordagens podem não ser suficientes para eliminar as barreiras estruturais e atitudinais que causam segregação. A Figura 2, inspirada na obra de Craig Froehle (2012), ilustra claramente a diferença entre igualdade e equidade, e vai além ao abordar a remoção de barreiras sistêmicas.

Figura 2 – Representação da educação inclusiva para a escola que queremos



Fonte: Fonte: AFBNB, 2020

À esquerda, a igualdade é representada pela distribuição igual de recursos, sem considerar as necessidades individuais dos alunos. No centro, a equidade ajusta os recursos de acordo com as necessidades específicas de cada pessoa, garantindo que todos tenham o mesmo acesso ao objetivo final. À direita, vemos a remoção das barreiras sistêmicas que causam a desigualdade, permitindo que todos os estudantes tenham acesso igual ao aprendizado, em que suas diferenças são respeitadas, o que sugere a verdadeira inclusão, quando as barreiras são completamente removidas, eliminando a necessidade de soluções paliativas.

Na imagem, a cerca que impedia a visão dos espectadores foi removida permitindo que todos, independentemente de suas alturas ou condições, tenham o mesmo acesso ao jogo. Essa parte do meme nos faz refletir sobre a importância de identificar e eliminar as barreiras que existem no processo de inclusão. Para Sassaki (1997), as barreiras atitudinais são preconceitos, estereótipos e discriminação mais difíceis de eliminar, pois residem na concepção das pessoas, sendo, muitas vezes, inconscientes ou involuntárias, promovendo assim, a exclusão e a

marginalização de pessoas com deficiências em todos os aspectos da sociedade.

Partindo desse princípio, para que a inclusão aconteça de fato, é necessário garantir que todos tenham acesso ao mesmo espaço de aprendizagem e possam participar do ambiente escolar. Isso exige uma mudança profunda no sistema educacional, focando não apenas em distribuir recursos, mas também em identificar as barreiras que causam a exclusão e removê-las, muitas barreiras não têm a ver com a estrutura arquitetônica pois:

O lugar na sala onde os alunos se sentam, o volume da voz do professor, o posicionamento do professor em sala para a leitura labial de alunos, a construção ou aquisição de materiais específicos também são exemplos de adequações de acesso ao currículo, que podem ou não demandar tempo e investimento financeiro (Oliva, 2016, p. 595).

De acordo com Oliva (2016), as implementações estratégicas melhoram o acesso ao currículo educacional e é possível promover a inclusão com respeito a diversidade e a diferença em sala de aula. Essas modificações podem contribuir para que todos os estudantes participem das propostas educacionais. Neste sentido, considerando as contribuições de Freire (1987), é possível uma transformação nas práticas pedagógicas e nos currículos. As escolas poderiam reconfigurar seus espaços para acolher e dialogar com todos os estudantes, e assim, por meio de diálogo e trocas de experiências a escola se transforma. Essa abordagem do diálogo, promove a inclusão e estimula um ambiente de respeito, colaboração e crescimento pessoal, preparando os estudantes para um mundo em que a pluralidade é um valor central.

Para alcançar uma verdadeira inclusão, a escola precisa romper com a abordagem tradicional de equidade e igualdade, como apresentada no meme, e buscar a libertação, em que, as barreiras são completamente removidas, pois já não podemos mais aceitar uma educação de imposição, pois:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p.39).

Assim sendo, de acordo com Freire (1987), essa concepção bancária precisa ser urgentemente abolida das práticas inclusivas, o que exige uma reestruturação do sistema educacional para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo espaço e possam participar do ambiente escolar.

Essa mudança não é algo simples a se considerar, pois segundo Baptista (2011), a

proposta de um currículo flexível, práticas pedagógicas inovadoras e uma abordagem que celebre a pluralidade, pois:

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial rompe com as práticas educacionais hegemônicas que não permite um atendimento destinado à heterogeneidade, pois além de rotular, classifica a aprendizagem e evidencia o preconceito que ao longo do tempo edificou-se em relação ao aluno da Educação Especial (Ferreira, 2016, p. 42).

Dessa forma, a inclusão deve transcender as barreiras impostas por práticas educacionais tradicionais, promovendo um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam ser valorizados e apoiados em seu desenvolvimento. Esse processo não acontece de um dia para o outro e não pode ser alcançado por meio de formações apressadas e simplistas. É fundamental que sejamos educadores que valorizam a diversidade e a liberdade para todos. Assim, a escola se torna um lugar onde a inclusão deixa de ser apenas um conceito e se transforma em uma realidade vivida por todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens ou condições.

3 SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: COMPREENSÃO, DESAFIOS E OPORTUNIDADES

No panorama educacional contemporâneo, o reconhecimento e a adequada atenção às necessidades de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) representam um dos maiores desafios para a inclusão efetiva. Estes estudantes possuem potenciais que, se corretamente estimulados, podem contribuir significativamente para inovações e avanços em diversas áreas do conhecimento e da sociedade, assim:

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

Conforme esclarece as diretrizes que compõe a educação, compreende-se que AH/SD apresenta um espectro de potenciais e áreas de destaque que esses estudantes podem exibir. Considerar essa diversificação é fundamental para promover uma inclusão educacional.

No entanto, a falta de compreensão sobre suas necessidades específicas e a escassez de recursos dedicados a esse segmento podem limitar severamente seu desenvolvimento. Nessa linha, este texto explora as teorias fundamentais que embasam o estudo das altas habilidades, como a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978), e discute o conceito de enriquecimento curricular como uma abordagem essencial para o desenvolvimento desses estudantes.

Alencar *et al.* (2018), aponta que as AH/SD representam um campo de grande relevância na educação básica no Brasil, exigindo uma abordagem pedagógica que reconheça e eleve o potencial dos estudantes. A identificação precoce e o atendimento educacional especializado são essenciais para que esses estudantes possam desenvolver suas capacidades de maneira autônoma.

Historicamente, a identificação de indivíduos com AH/SD estava predominantemente ancorada na avaliação do Quociente de Inteligência (QI). Essa abordagem clássica, embora útil em certos contextos, foca em uma medida padronizada que tenta quantificar a inteligência cognitiva por meio de testes estruturados (Pedro, 2023, p. 16). No entanto, como apontado por Alencar e Virgolin (2001), a aplicação exclusiva de testes de QI apresenta limitações significativas, especialmente no que diz respeito à avaliação da criatividade e do potencial fora de contextos convencionais. A principal crítica a essa metodologia é sua incapacidade de captar a complexidade e a multidimensionalidade do potencial humano, particularmente ao

negligenciar aspectos como a criatividade e o pensamento divergente.

Diante dessas limitações, surge a necessidade de explorar e adotar abordagens alternativas para a identificação de altas habilidades/superdotação. Uma dessas abordagens é a Teoria dos Três Anéis, concebida por Renzulli (1978), que propõe uma visão mais abrangente e inclusiva da superdotação. Segundo Renzulli (2020), em tradução de Fleith, Prado e Martins, a superdotação não se manifesta apenas através de habilidades cognitivas elevadas, medidas tradicionalmente por testes de QI, mas na intersecção dinâmica de três características fundamentais no qual apresentaremos na Figura 3.

Figura 3 – Representação da Teoria dos Três Anéis



Fonte: Adaptação pela pesquisadora de Renzulli (1986, p.8).

A Teoria dos Três Anéis é um modelo conceitual que busca identificar e compreender a superdotação a partir de três componentes essenciais: habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Segundo essa teoria, a interseção desses três elementos, visualmente representada por três círculos que se sobrepõem, constitui a base do comportamento de superdotação.

Assim, de acordo com Renzulli (1978), cada um desses componentes, isoladamente, é considerado insuficiente para caracterizar a superdotação, é na sua combinação que o potencial de superdotação se manifesta. Esta representação gráfica ilustra a complexidade da superdotação e enfatiza a importância de um ambiente educacional que fomente todas as três áreas para o desenvolvimento do indivíduo superdotado.

Virgolim (2014), destaca que a adesão à Teoria dos Três Anéis de Renzulli marca um avanço significativo no reconhecimento e suporte a indivíduos superdotados, integrando criatividade, envolvimento com a tarefa e habilidades cognitivas em uma abordagem inclusiva. Além disso, estimula um ambiente educacional que valoriza a diversidade, promovendo oportunidades de enriquecimento que são essenciais para o desenvolvimento e potencializações das capacidades únicas de cada indivíduo.

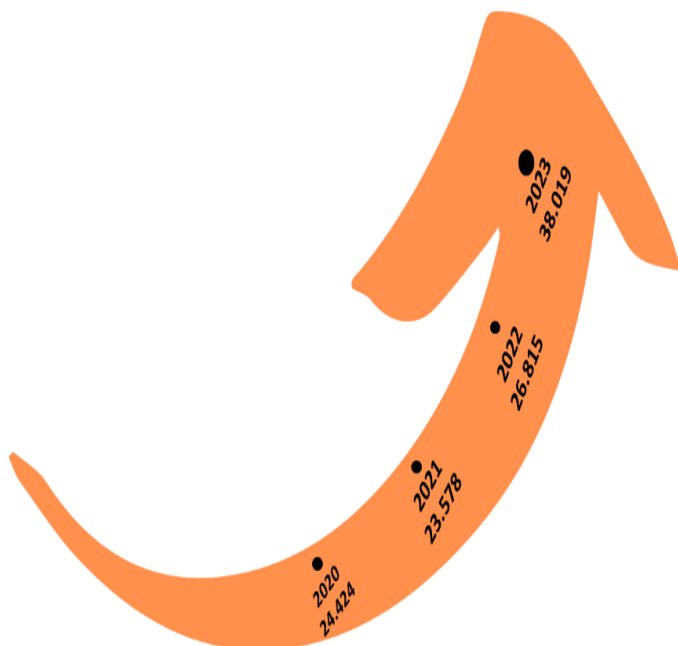
A inclusão de estudantes com AH/SD em escolas comuns reflete um progresso nas políticas educacionais. No entanto, o simples aumento nas matrículas não captura completamente os desafios enfrentados, sugerindo a necessidade de uma análise mais profunda das políticas de inclusão. A inclusão efetiva desses estudantes vai além da presença física na sala de aula. Ela exige uma análise crítica das capacidades das escolas de atender a um espectro diversificado de necessidades educacionais:

Torna-se difícil falar de “inclusão escolar” considerando-se exclusivamente a possibilidade dada a muitos estudantes de conquistar uma carteira na classe comum em uma escola que não consegue ensinar a maioria dos seus estudantes (Mendes, 2017, p. 76).

Neste sentido, Mendes (2017), aponta que os estudantes com AH/SD muitas vezes passam despercebidos nos ambientes escolares, criando uma situação de desencontro com todos ao seu redor. Esses estudantes, apesar de suas capacidades, podem ser invisíveis no contexto escolar, com suas necessidades ignoradas ou mal compreendidas. Essa falta de reconhecimento resulta em um ambiente em que esses estudantes não recebem o estímulo necessário para prosperar, levando à frustração e à sensação de não pertencimento.

É fundamental desenvolver espaços de aprendizagem que permitam aos alunos explorarem suas habilidades, evitando a exclusão no ambiente escolar. Para compreender melhor a situação desses estudantes nas escolas comuns do Brasil, realizamos uma pesquisa consultando o Censo escolar entre os anos de 2020 e 2023, com resultados obtidos apresentados na Figura 4.

Figura 4 – Matrículas de estudantes com AH/SD – 2020 á 2023



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no Censo da Educação Básica, 2023

Os dados do Censo Escolar revelam variações no número de estudantes identificados com AH/SD: de 24.424 em 2020 a 38.019 em 2023, com uma leve queda em 2021 possivelmente devido à pandemia. Este aumento ressalta um crescente reconhecimento dos estudantes com AH/SD.

Este aumento substancial ressalta a existência de um número maior de pessoas sendo reconhecidos e atendidos, com o acesso à matrícula na escola comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). É fundamental, no entanto, destacar que a mera inscrição escolar não é sinônimo de desenvolvimento do potencial destes estudantes.

Os dados aqui apresentados, revelam um crescimento numérico que pode refletir em uma mudança na nossa sociedade, mesmo que timidamente, pois esses estudantes estão sendo reconhecidos, pois em outros momentos eram ocultos ou negligenciados. No entanto, a identificação de pessoas com AH/SD é apenas o primeiro passo. O próximo e mais desafiador é assegurar que o ambiente educacional seja potencializador para tais habilidades.

Assim, devemos refletir sobre o papel que cada um de nós desempenha na construção de um sistema educacional inclusivo que reconheça a superdotação e promova atividades que estimule as altas habilidades de cada estudante, permitindo que seu potencial seja completamente explorado e sua contribuição para a sociedade, maximizada. Pois o que se percebe é que em muitas vezes:

A escola não compreende o aluno com AH/SD em sua totalidade e, por isso, muitas famílias são requisitadas a comparecer na escola por problemas de comportamento e adequação social de seus filhos. Contudo, em muitos casos, esses comportamentos considerados inadequados pela escola são reflexos de práticas pedagógicas defasadas, pouco enriquecedoras para os alunos com AH/SD, o que recai em frustração e aborrecimento com a rotina (Rech; Freitas, 2023, p. 5).

A situação apontada por Rech e Freitas (2023), sublinha a importância de revisar e atualizar as abordagens pedagógicas para atender melhor aos estudantes com AH/SD. Iniciativas para introduzir metodologias de ensino mais flexíveis e personalizadas, como o enriquecimento curricular sugerido por Renzulli, pode gerar resultados promissores, uma vez que os estudantes estarão mais engajados e estimulados a estudar assuntos de seu interesse. Assim, a escola pode transformar desafios comportamentais em oportunidades para fomentar um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

Nesta direção, e para melhor esclarecimento acerca dessa temática, Angela Virgolin, (2007), elaborou um guia sobre AH/SD. A autora destaca a importância de investir em indivíduos, especialmente crianças, que apresenta comportamentos de superdotação. O reconhecimento e o apoio a essas habilidades não são apenas uma questão de promover o desenvolvimento individual, mas também uma forma de contribuir para o avanço da sociedade como um todo.

Fleith (2006), afirma que crianças com AH/SD, quando devidamente estimuladas, têm o potencial de se tornarem inovadoras, líderes em suas áreas de interesse e, até mesmo, solucionadoras de problemas complexos que desafiam o mundo atual.

Virgolin (2007), sublinha a responsabilidade da família nesse processo. A família é, muitas vezes, a primeira a reconhecer as habilidades da criança e pode desempenhar um papel fundamental ao fornecer o ambiente estimulante necessário para o desenvolvimento dessas capacidades. O apoio da família não se limita apenas ao reconhecimento ou ao encorajamento das habilidades da criança; estende-se à busca por oportunidades educacionais que promovam o seu desenvolvimento.

Para Perez e Freitas (2011), um equívoco comum na educação de estudantes com AH/SD é a suposição de que, devido ao seu alto desempenho acadêmico, esses estudantes requerem menos atenção ou suporte adicional. Essa percepção pode levar a uma negligência das necessidades emocionais e sociais desses estudantes, que são fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Frequentemente, isso reflete nas interações em sala de aula e no tipo de orientação que os professores oferecem às famílias desses estudantes, uma vez que:

Mesmo as famílias tendo se mostrado participantes na vida escolar de seus filhos [...] receberem pouco suporte dos professores do ensino comum. [...] pode-se inferir que os professores dos alunos com AH/SD prestavam poucas ou menos orientações a esses familiares do que aos demais, pois julgavam que eles não necessitavam desse suporte, já que os filhos com AH/SD apresentavam um ótimo desempenho acadêmico (Rech; Freitas, 2023, p. 18).

Essa falta de comunicação e suporte adequado pode ter consequências significativas para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes com AH/SD. Pérez e Freitas (2011), apontam sobre a importância de os educadores reconhecerem a complexidade das necessidades desses estudantes, que vão além do desempenho acadêmico. Estratégias eficazes incluem a implementação de sessões regulares de orientação para as famílias, programas de apoio emocional e social específicos para esses estudantes, e uma abordagem enriquecedora que considere todas as facetas do seu desenvolvimento

Para Virgolin (2007), um grande desafio: desfazer o mito de que superdotados não precisam de recursos adicionais, podendo desenvolver-se sozinhos. Essa falsa crença leva à negligência dessas crianças em termos de atenção especializada e oportunidades educacionais adequadas, o que pode diminuir a visibilidade e o desenvolvimento de suas habilidades. Neste sentido:

Mesmo que a invisibilidade tenha sido mencionada pelos alunos, constatamos ainda que, informalmente, não estando associados à ideia de altas-habilidades/superdotação, os alunos com características de alto-habilidosos são notados pelos docentes, gerando inclusive atenção, orientação e atendimento pelos professores (Pinheiro, 2020, p. 108).

A observação de Pinheiro (2020), sugere uma complexidade na percepção dos professores sobre os estudantes com AH/SD. Embora esses estudantes atraiam a atenção dos docentes por suas características marcantes, a falta de formalização no reconhecimento pode gerar nos estudantes a sensação de invisibilidade. Esse paradoxo evidencia a necessidade de um planejamento individualizado eficaz, pois a ausência de identificação formal dificulta o enriquecimento necessário para o desenvolvimento desses estudantes, levando, muitas vezes, a atividades diferenciadas que podem, na verdade, acentuar sua exclusão.

Neste sentido, Alencar *et al.* (2018), afirmam que a falta de um reconhecimento formal pode limitar o acesso desses estudantes a recursos e programas específicos que poderiam potencializar ainda mais seu desenvolvimento. Portanto, é importante que os sistemas educacionais implementem processos de identificação efetivos e abrangentes que garantam que

todos os alunos com potencial elevado recebam o suporte necessário.

Pérez (2004), aborda a invisibilidade dos estudantes com AH/SD em ambientes escolares como um fenômeno complexo, refletindo lacunas significativas na prática pedagógica e na percepção social. Esses estudantes são frequentemente subestimados devido à falta de reconhecimento e compreensão de suas necessidades educacionais específicas. Tal invisibilidade impede o reconhecimento de suas capacidades e limita seu acesso a oportunidades de desenvolvimento enriquecedor. Pérez (2004), utiliza a metáfora para ilustrar como essas capacidades permanecem ocultas ou são mal interpretadas dentro do sistema educacional. Além das questões práticas e perceptivas destacadas, a autora enfatiza outras dimensões críticas dessa invisibilidade, destacando-se a falta de uma infraestrutura de suporte adequada tanto em práticas pedagógicas quanto em pesquisa acadêmica:

A constatação da transparência do **fantasminha**, principalmente nas práticas pedagógicas; da escassez de produção científica sobre o tema; e da necessidade manifesta de um maior aprofundamento, da constatação da falta de informações na sociedade e nos meios acadêmicos e dos mitos e crenças que assombram estas pessoas (Pérez, 2004, p. 19, grifo nosso).

Pérez (2004), ressalta a escassez de informação e pesquisa sobre AH/SD e os preconceitos e mitos que contribuem para a negligência desses estudantes nas escolas. A persistência de crenças desatualizadas e a falta de uma base científica sólida são barreiras significativas que impedem que as necessidades desses estudantes sejam adequadamente atendidas, reforçando a necessidade de uma mudança na abordagem educacional e na produção acadêmica.

Para Alencar e Fleith (2006), a crescente interação e troca de conhecimentos entre educadores e especialistas de diferentes países têm desempenhado um papel essencial no aumento do interesse e na compreensão das questões relacionadas aos superdotados. Essa colaboração internacional facilita a troca de estratégias eficazes e promove uma discussão rica e diversificada sobre as melhores práticas na educação de estudantes com AH/SD. Porém, as autoras colocam em relevo a situação que o Brasil se apresenta, uma vez que, para as autoras ainda está distante de alcançar o esperado pois:

No Brasil, os superdotados constituem um grupo que é pouco compreendido e negligenciado. Há poucos programas direcionados para atender suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento. Da mesma forma que a instituição escolar não está devidamente preparada para maximizar o potencial de aprendizagem e adaptabilidade de alunos que apresentam um atraso no seu desenvolvimento, o mesmo ocorre em

relação àqueles que se destacam por um potencial superior, que apresentam inteligência ou criatividade excepcionalmente elevadas (Alencar; Fleith, 2006, p. 1).

Essa falta de preparo e atenção adequada aos superdotados no sistema educacional brasileiro abordada por Alencar e Fleith (2006), aponta para a necessidade urgente de reformas e investimentos em programas especializados. É essencial que as políticas educacionais reconheçam e atendam às necessidades desses estudantes. Iniciativas que incluam formação contínua para professores, criação de currículos flexíveis e ambientes de aprendizagem enriquecedores podem criar as condições necessárias para todos os estudantes. Sem essas mudanças, o país continua a correr o risco de desperdiçar um valioso potencial humano, que poderia ser direcionado para inovações e avanços em diversas áreas.

Neste sentido, Alencar *et al.* (2018), afirmam que para assegurar o florescimento da criatividade em sala de aula, não basta apenas capacitar os professores. É igualmente essencial considerar outros fatores, como as condições de trabalho, a estrutura da escola, a cultura institucional predominante, os recursos didáticos disponíveis e elementos relacionados ao currículo.

Os avanços nessa área são graduais. A Resolução 04/2009, que regulamenta o atendimento educacional especializado para estudantes com AH/SD em horários opostos às aulas, mostra um caminho para minimizar os impactos negativos na trajetória acadêmica desses estudantes. Segundo o Artigo 7º da resolução:

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).

Os estudantes com AH/SD representam um grupo que requer atenção especializada para garantir que seu potencial seja desenvolvido. A resolução nº 4 de 2009 do Brasil reconhece essa necessidade e estabelece instruções para a implementação de atividades de enriquecimento curricular, visando potencializar as habilidades dos estudantes. Dessa forma, é possível possibilitar-lhes alcançar excelência acadêmica e contribuir significativamente para a sociedade como inovadores e líderes em seus campos de interesse.

Para Alencar *et al.* (2018), as escolas precisam enriquecer os currículos para proporcionar aos estudantes um melhor aproveitamento do espaço escolar, dando condições reais de aprendizagem significativa de acordo com cada necessidade, neste sentido, “O

enriquecimento pressupõe o fornecimento de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o potencial dos estudantes e que normalmente não são apresentadas no currículo” (Virgolin, 2014, p. 604).

Neste sentido, o enriquecimento pode ser o intracurricular, pois pressupõe o fornecimento de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que vão além do currículo padrão, com o objetivo de estimular o potencial desses estudantes. Freitas e Pérez (2012), definem as atividades de enriquecimento intracurricular como sendo:

Estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário (2012, p. 79).

Freitas e Pérez (2010), apontam que a colaboração entre professores de sala comum e especializados solidificam o sucesso dessas estratégias. Esse trabalho conjunto permite a criação de um ambiente de aprendizagem enriquecedor, em que não beneficia somente os estudantes com AH/SD e sim a todos, incentivando a explorar suas áreas de interesse e promovendo seu crescimento acadêmico e pessoal.

Alencar *et al.* (2018), descrevem em sua pesquisa a importância de atividades que estimulam a criatividade nos currículos, pois é necessário que perceba a diversidade de habilidades e interesses presentes em uma sala de aula, neste sentido, é evidente que um currículo homogêneo não é suficiente para atender às necessidades individuais de todos os estudantes, já o enriquecimento curricular surge como uma resposta a essa demanda por uma educação personalizada e inclusiva.

Delou (2013), aponta que, o enriquecimento curricular pode assumir diversas formas, desde projetos de pesquisa e investigação até atividades práticas colaborativas que estimulem a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. Essas experiências enriquecedoras proporcionam um ambiente desafiador e assim pode estimular e ser atrativo aos estudantes com AH/SD.

Neste sentido, percebe-se as complexidades e desafios associados à educação de estudantes com AH/SD no contexto educacional brasileiro, ressaltando a necessidade de reconhecer e atender adequadamente esses estudantes, importante ressaltarmos que:

Discutir sobre inclusão escolar não é apenas responsabilizar o professor pelo sucesso ou pelo fracasso do aluno incluído. Mas, sim, deve haver uma estrutura que apoie o

professor durante o processo de inclusão. Essa estrutura envolve tanto a comunidade escolar quanto a família desse aluno (Freitas; Rech 2015, p.6).

Assim, Freitas e Rech (2015), afirmam que a responsabilidade pela inclusão de estudantes com necessidades específicas deve ser compartilhada entre todos os membros da comunidade escolar e a família. Somente com um apoio estruturado e colaborativo, os professores poderão implementar práticas inclusivas eficazes, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial.

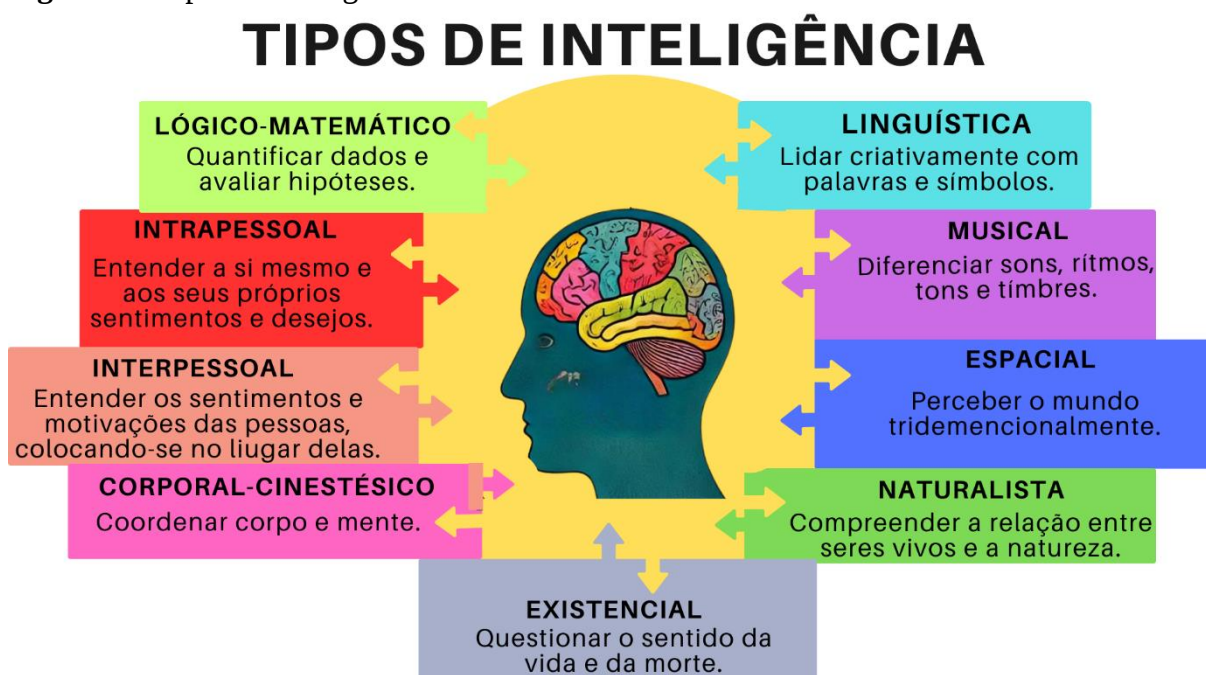
3.1 AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

O renomado psicólogo norte-americano, Howard Gardner, revolucionou o entendimento contemporâneo da inteligência ao introduzir a teoria das Múltiplas Inteligências (MI). Segundo Gardner (1989), a inteligência não se manifesta de uma única forma, mas através de múltiplas facetas que refletem diferentes modos de interação com o mundo. Destacamos que não existe uma hierarquia entre esses tipos de inteligência, o que reforça a ideia de que nenhuma inteligência é superior às outras, dessa forma, o autor democratiza o conceito de inteligência e oferece uma base inclusiva para o desenvolvimento educacional. As inteligências identificadas por ele incluem: corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, lógico-matemática, musical, linguística-verbal, existencial e naturalista.

Para facilitar a compreensão da teoria das Múltiplas Inteligências, apresentamos a Figura 5, uma representação gráfica que categoriza as nove inteligências propostas por Gardner (1989). Esta figura divide as inteligências em segmentos que detalham habilidades específicas, como a capacidade de lidar com palavras e símbolos para a inteligência linguística-verbal, ou a habilidade de compreender e interagir eficientemente com os outros, característica da inteligência interpessoal.

Cada seção ao redor do cérebro representado na imagem ressalta uma área específica de habilidade, reforçando a ideia de que a inteligência humana é multifacetada e não pode ser completamente representada por uma única métrica ou teste. Além disso, cada tipo de inteligência tem seu próprio valor e aplicação no dia a dia, desafiando a noção tradicional de que o sucesso acadêmico ou profissional está vinculado exclusivamente à linguística ou a inteligência lógico-matemática, promovendo uma visão inclusiva e abrangente das capacidades humanas.

Figura 5 – Tipos de inteligência de Howard Gardner



Fonte: Adaptação pela pesquisadora, de Gardner 1989

Ao considerar esta variedade de inteligências, educadores e formuladores de políticas podem desenvolver estratégias de ensino inclusivas e personalizadas que reconheçam e valorizem as diferentes capacidades dos estudantes, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado e crescimento que estejam alinhadas às suas forças individuais.

Monteiro e Smole (2010), apresenta um caminho para compreender e adotar um enriquecimento curricular que contemple essas diversas inteligências, é possível proporcionar uma abordagem mais personalizada da educação, permitindo que cada aluno explore e desenvolva suas capacidades únicas. Isso possibilita aos educadores identificarem e incentivar os diferentes tipos de inteligência presentes em seus estudantes, assim:

É necessário, portanto, que o professor perceba que existem várias inteligências e que elas precisam ser reconhecidas e estimuladas para facilitar a aprendizagem ou para potencializar o processo de aprendizagem de cada aluno. Se o professor em sala de aulas utiliza metodologias e formas de avaliação que contemplam várias inteligências, estará respeitando a diversidade de inteligências e habilidades de todos seus alunos (Sales; Araújo, 2018, p. 686).

Sobre essa formulação apresentada por Sales e Araújo (2018), ao contemplar várias inteligências nas práticas de avaliação, o educador oferece aos estudantes a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos e habilidades de maneiras que são mais significativas e relevantes para eles. Isso pode elevar a autoestima e a motivação dos estudantes e ainda fornece

uma medida mais precisa de seu entendimento e progresso.

As múltiplas inteligências podem ser contempladas em todos os níveis de escolarização a começar pela educação infantil em que é contemplado de diversas formas e potencialização dos saberes. A construção de um projeto pedagógico sólido é o primeiro passo para realizar esse ideal educacional.

É possível identificar-se uma "boa" escola de educação infantil quando pode apresentar um projeto pedagógico fundamentado e quando se propõe a avançar no desenvolvimento cognitivo múltiplo, fornecendo experiências, estimulando seus sentidos, abrindo espaços para a ação infantil, para a música, a mímica, a arte, materiais táteis, jogos lógico-matemáticos, naturalistas e linguísticos e quando iniciam uma verdadeira alfabetização cartográfica, musical, pictórica e emocional da criança. É essencial que a educação infantil seja plena de brincadeiras que gratifiquem os sentidos, levam ao domínio de habilidades, despertam a imaginação, estimulam a cooperação e a compreensão sobre regras e limites, e respeite, explore e amplie os inúmeros saberes que toda criança possui quando chega à escola (Antunes, 1998, p. 30).

A ênfase dada por Antunes (1998), à criação de um ambiente educacional enriquecedor e multidimensional na educação infantil reflete uma compreensão profunda da complexidade do desenvolvimento infantil. Para as crianças com AH/SD, em particular, um projeto pedagógico que abrace a diversidade de inteligências e ofereça uma variedade de estímulos é vital para garantir que seu potencial não fique oculto ou subutilizado. Neste sentido, as escolas que adotam essa abordagem preparam as crianças para os desafios acadêmicos futuros e as apoiam na construção de uma identidade autêntica e no desenvolvimento de uma relação com o mundo.

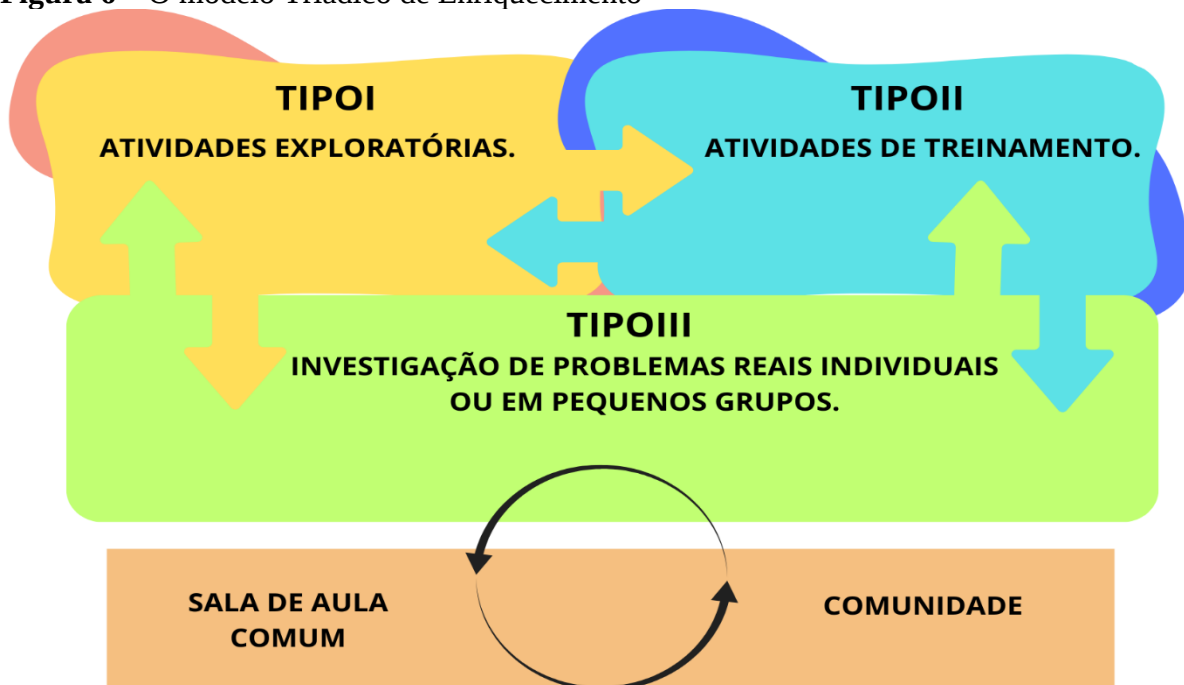
Para Antunes (1998), a escola foi tradicionalmente vista como um local para a transmissão de conhecimento, onde o professor era a autoridade absoluta e o aluno um receptor passivo. No entanto, essa percepção precisa ser transformada nas escolas contemporâneas, que são desafiadas a adaptar suas metodologias para assegurar uma aprendizagem que respeite os interesses e a diversidade dos estudantes. Este novo paradigma exige uma redefinição do papel da escola na sociedade, valorizando a variedade de inteligências e habilidades dos alunos, promovendo uma abordagem inclusiva e participativa no processo educativo.

Smole (2014), afirma que o enriquecimento curricular se destaca como fundamental para o desenvolvimento educacional, ao oferecer uma abordagem que reconhece e incorpora as múltiplas inteligências dos estudantes. Esta estratégia, detalhada em suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, beneficia todos os estudantes, não apenas aqueles identificados com AH/SD. Ela promove avanços ao considerar a integralidade da escola.

O modelo de enriquecimento escolar proposto por Renzulli (1977) é uma abordagem

educacional que visa desenvolver o potencial de estudantes com AH/SD. O modelo é dividido em três tipos de enriquecimento observe na Figura 6.

Figura 6 – O modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Adaptação pela pesquisadora, de Renzulli 2014

Para compreender as diversas abordagens de enriquecimento curricular que podem ser utilizadas na educação de estudantes com AH/SD, é essencial conhecer os três tipos de enriquecimento propostos por Renzulli (1977). Cada tipo aborda diferentes aspectos do aprendizado e desenvolvimento, proporcionando uma experiência educacional abrangente que vai além do currículo tradicional. No Quadro 1, apresentamos os três tipos de enriquecimento, destacando seus objetivos e métodos.

Quadro 1 - Tipos de Enriquecimento Curricular

Tipo de enriquecimento	Descrição	Objetivo	Método
Tipo I	Exposição geral a novas e variadas experiências, conhecimentos e disciplinas não abordadas no currículo padrão.	Despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes	Oferecer atividades diversificadas, palestras, workshops e visitas a museus
Tipo II	Desenvolvimento de habilidades específicas de pensamento e aprendizado.	Desenvolver habilidades de pesquisa, resolução de problemas, pensamento	Implementar projetos de pesquisa, estudos de caso, resolução de problemas,

Tipo de enriquecimento	Descrição	Objetivo	Método
		crítico e criativo, além de autoestima e motivação.	jogos educativos e discussões em grupo.
Tipo III	Aplicação do aprendizado em situações reais ou simuladas.	Envolver os estudantes em investigações independentes ou em pequenos grupos sobre questões ou problemas de seu interesse.	Facilitar projetos independentes, investigações de campo, apresentações criativas e simulações práticas.

Fonte: elaborado pela autora, 2023

Considerando o Quadro 1, ao aderir para a unidade escolar, esses três tipos de enriquecimento curricular, os educadores podem atender de forma mais eficaz às necessidades dos estudantes com AH/SD. Essas abordagens promovem o desenvolvimento acadêmicos podem fortalecer as habilidades pessoais e sociais, preparando esses estudantes para desafios futuros. A inserção de atividades do Tipo I, II e III no cotidiano escolar contribui para uma educação mais dinâmica, engajadora e inclusiva, garantindo que todos os alunos possam explorar e expandir seus potenciais de maneira significativa.

Partindo desse pressuposto, Moran (2007), aponta sobre a necessidade de o currículo estar ligado à vida e fazer sentido para os estudantes, assim, as escolas precisam respeitar a pluralidade que existe nela, não é possível fazer educação de qualidade com escolas que não avançam, principalmente nas ofertas de possibilidades para que os estudantes sejam estimulados para além da obrigatoriedade de padrões estabelecidos ou avaliações que limitam a criatividade dos estudantes.

Em síntese, a teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner e o modelo de enriquecimento de Renzulli oferecem uma estrutura poderosa para redefinir a prática educacional contemporânea. Ao abraçar essa diversidade de capacidades e preferências de aprendizagem, os educadores podem desenvolver métodos de ensino inclusivos e eficazes que respeitam as diferenças individuais dos estudantes.

Se assim for, a escola não se limita a melhorar apenas o desempenho acadêmico, ela estende-se a fomentar o desenvolvimento pessoal e social, de acordo com Delou (2014), preparando os estudantes para enfrentar desafios complexos com confiança e competência. Portanto, é essencial que as instituições educacionais se comprometam com a evolução contínua de suas práticas pedagógicas, assegurando que cada estudante tenha a oportunidade de alcançar

seu potencial máximo. Ao fazer isso, possibilitaremos acesso à educação e contribuindo para a construção de uma sociedade capaz de valorizar a pluralidade que cada indivíduo traz para o mundo.

4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Iniciamos com uma análise sobre a visão idealizada da “escola do futuro”, explorando como as expectativas para as instituições educacionais no século XXI foram estabelecidas pela necessidade de adaptação às rápidas evoluções tecnológicas de nossa sociedade. Este tema é particularmente relevante ao considerarmos os estudantes com AH/SD, cujas necessidades educacionais frequentemente exigem recursos inovadores e personalizados que transcendem o currículo tradicional.

Há muito tempo sonhamos com uma escola que pudesse acompanhar as mudanças na sociedade na mesma velocidade em que a sociedade está sendo transformada. De acordo com Valente (2018), é inegável que avanços e mudanças estão ocorrendo em todos os aspectos da sociedade, inclusive na área educacional. Porém, sabe-se que ainda estamos longe de alcançar o tão sonhado objetivo, no que diz respeito às tecnologias digitais, da escola do futuro, uma escola que seja voltada às necessidades e interesses dos estudantes, com currículos enriquecedores e abordagens metodológicas atrativas e principalmente pensada no público com AH/SD.

Para elucidar, diferenciamos tecnologia de tecnologias digitais, a primeira inclui qualquer ferramenta desenvolvida ao longo da história humana, já as tecnologias digitais, como foco nos recursos de comunicação e informação. Este último é central para nossa discussão voltada para a educação de estudantes com altas habilidades. Neste sentido Kenski, (2003, p. 21), afirma que, “o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. Assim, os materiais escolares como lápis, caneta, caderno são considerados materiais tecnológicos, pois em algum momento na história da sociedade foi resultado de pesquisas e necessidade.

Já as tecnologias digitais, especialmente as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs), desempenham um papel central na educação. Optamos por incluir ferramentas e aplicativos utilizados em rede, com ou sem acesso à internet. É preciso reconhecer que, muitas vezes, o termo "tecnologia" pode gerar discussões muito amplas. Por isso, usaremos o termo "tecnologias digitais" para situar e compreender melhor esse fenômeno presente na sociedade atual. É essencial e urgente debater essa temática na educação. Valente (2018), e Moran (2000), enfatizam a necessidade de integrar as tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva no ambiente educacional, promovendo um ensino dinâmico e acessível.

Valente (2018), observa que, embora setores administrativos da educação tenham

começado a adotar tecnologias digitais, para os setores burocráticos, muitas práticas pedagógicas ainda não utilizam essas ferramentas de maneira eficaz. Este descompasso é especialmente crítico no contexto de estudantes com AH/SD, para quem as tecnologias digitais podem contribuir para um aprendizado mais personalizado e engajador.

Para Mainardi, Muller e Rech (2014), no cenário educacional contemporâneo, observa-se uma crescente discussão sobre a necessidade de repensar métodos e conteúdos frente às exigências do século XXI. Enquanto a sociedade avança a passos largos no desenvolvimento tecnológico digital, as escolas parecem estagnar em paradigmas educacionais que não contemplam as potencialidades individuais dos estudantes, especialmente aqueles identificados como superdotados ou com altas habilidades.

Assim, em plena era digital, a questão que se coloca é: o que as instituições de ensino estão proporcionando aos seus estudantes? Nada muito diferente ou inovador. Pelo contrário, ainda oferecem uma educação tradicional, baseada na informação que o professor transmite e em um currículo que foi desenvolvido para a era do lápis e papel (Valente, 2018, p. 18).

Essa persistência apresentada por Valente (2018), em modelos educacionais ultrapassados limita e desestimula a criatividade e a inovação. Nesta direção Moran (2000) aponta que é imprescindível que as instituições de ensino reavaliem suas práticas pedagógicas para incorporar tecnologias digitais que promovam um ambiente de aprendizagem mais rico e coerente com as necessidades de estudantes com altas habilidades, estimulando assim o seu desenvolvimento.

As tecnologias digitais, como forma de enriquecimento curricular nas escolas, são fundamentais para todos os estudantes da unidade escolar, uma vez que, o público de estudantes com AH/SD vem crescendo consideravelmente nos ambientes educacionais, e com os usos das tecnologias digitais é possível desenvolver aulas mais dinâmicas, atuais e estimular a criatividade dos estudantes. Neste sentido:

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (Kenski, 2003, p. 50).

Neste contexto, as tecnologias digitais têm o potencial de transformar radicalmente as práticas pedagógicas ao enriquecer e diversificar os processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, é fundamental refletir sobre as resistências encontradas diante dessas mudanças. Muitas escolas ainda se apegam a métodos tradicionais, em que predominam o professor, a lousa e o giz, mesmo dispondo de recursos tecnológicos avançados como lousas digitais com acesso à internet. Essa persistência nos métodos convencionais subutiliza ferramentas interativas que poderiam potencializar significativamente a educação (Moran, 2013).

Entender que a resistência de muitos professores ao uso de tecnologias digitais pode ser minimizada por meio de formação continuada e suporte institucional, além disso, as escolas devem ser incentivadas a repensar os currículos para integrar tecnologias digitais que possibilitem práticas pedagógicas inovadoras, especialmente adequadas para estimular e engajar estudantes com altas habilidades (Almeida 2003).

A escola da forma que se apresenta, quando se afasta as inovações tecnológicas, seja por não formar os professores ou por proibir seus usos, corre um grande risco de não conseguir preparar os estudantes para os desafios e expectativas do futuro em sociedade. Da forma que está a sociedade, a cada dia que passa mais digitalizada e conectada, ter nas escolas uma prática docente que ignora todas essas inovações das tecnologias digitais pode limitar o desenvolvimento e a criatividade dos estudantes (Marcolla; Porto, 2004).

Com as tecnologias atuais a escola pode transformar-se em espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprenderem ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saberem tomar iniciativas a saber interagir (Moran, 2013, p.31).

Portanto, essa inclusão das tecnologias digitais na educação seja feita de forma crítica e reflexiva, que tenha pautado a garantia de que essas tecnologias digitais seja uma ferramenta de apoio ao ensino e não uma ferramenta milagrosa que por si só vai garantir toda a formação acadêmica do estudante (Ponte, 2000).

Ao partimos do pressuposto de que o maior desafio para a aceitação dessas tecnologias digitais são os métodos conservadores é fundamental que tenhamos discussões sobre o equilíbrio entre as práticas docentes tradicionais e inovadoras de forma que o uso das tecnologias digitais possa ampliar as possibilidades de aprendizagem sem que elas comprometam a qualidade do ensino. A prática docente na escola atual deve ser pautada pela constante reflexão, buscando sempre o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua preparação para os desafios do futuro (Porto, 2006).

À medida que avançamos no século XXI, a inclusão digital torna-se um pilar fundamental nas estratégias de modernização educacional. Para que as escolas possam preparar

os estudantes para a era digital, é necessário haver uma infraestrutura que suporte o acesso a recursos tecnológicos avançados e que promova um ambiente de aprendizagem conectado e interativo (Almeida, 2003).

Sobre essa formulação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou por uma atualização em 2023, a qual está em consonância com o que temos abordado até agora. Essa atualização trouxe uma reflexão sobre o papel da escola na preparação para um mundo cada vez mais conectado e tecnológico. No artigo 4º, a lei estabelece que a:

Educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (Brasil, 2023, p. 10).

A garantia de conectividade mencionada reflete um compromisso com a modernização educacional, onde a alta velocidade da internet se torna uma ferramenta essencial para o uso pedagógico. O desenvolvimento de competências, como o letramento digital, é crucial para que jovens e adultos consumam e criem conteúdos digitais relevantes, além de se engajarem em comunicação e colaboração online. Adicionalmente, a ênfase na segurança e na resolução de problemas digitais prepara os estudantes para navegar de maneira segura e eficiente no ambiente online. Esses elementos, ao serem incorporados nas práticas educativas, ampliam as possibilidades pedagógicas (Lemos, 2004).

Esse é um dos avanços na legislação educacional; contudo, é necessário refletir sobre as condições reais para a implementação dessas mudanças. Embora no século passado já se imaginasse a escola do futuro, a realidade atual ainda não atende plenamente a essas demandas. Isso sugere que a escola não tem acompanhado os avanços e transformações que a sociedade enfrenta. Garantir conectividade às escolas e, ao mesmo tempo, proibir o uso dessa conectividade pelos estudantes não faz sentido para a escola do futuro, um futuro que já se tornou presente (Valente, 2014).

Atualmente, os aparelhos celulares são amplamente utilizados para fazer chamadas e principalmente para uma variedade de outras funções. De fato, fazer ligações é uma das funções menos utilizadas pelos usuários desses dispositivos móveis. O celular se destaca como uma das tecnologias digitais mais presentes nas vidas das pessoas, desde estudantes do ensino fundamental até universitários. Entende-se que sua presença constante transforma a maneira como nos comunicamos, aprendemos e interagimos.

O telefone celular apresenta-se, neste início do século XXI, como um objeto de desejo por parte das mais variadas faixas-etárias, além, é claro, de criar um imenso campo para o consumo, por meio da venda de aparelhos, serviços e acessórios. Além de aplicativos que já estão presentes nos modelos, há outros serviços disponibilizados, bem como novos e modernos aparelhos que acabam gerando enormes quantias e lucros. Na telefonia celular, tudo se converte num lucrativo negócio (Born, 2006, p. 35).

Se partimos desse princípio de que, os aparelhos celulares fazem parte da vida dos sujeitos que estão inseridos nas escolas, mesmo que, a intenção inicial de comprar ou de quem comprou não seja para fins de estudar e sim para fins de entretenimento, movimentando o mercado lucrativo que envolve as tecnologias digitais e suas atualizações, é preciso que se faça o uso desse equipamento de forma benéfica ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois muitos desses aparelhos oferecem recursos que podem tornar o aprendizado mais dinâmico e enriquecedor a todos os estudantes (Antônio, 2010).

Aos estudantes com AH/SD é indispensável que se tenha conteúdo personalizados que estimule a criatividade e o desenvolvimento de atividades e pesquisas de seu interesse. Se o aparelho celular estiver conectado à internet, conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de ampliar a conectividade nas escolas, é possível em tempo real o estudante com AH/SD, assim como outros estudantes, realizarem pesquisas e questionar os dados trazidos pelos professores e até mesmo em materiais didáticos (Cordeiro; Bonilla, 2015)

Com isso, ao propormos essa dinâmica para a escola da forma em que está hoje, certamente será um desafio, pois hoje em muitas escolas estão configuradas como um lugar, espaço físico em que o professor “tem que” transmitir o conhecimento. Colocando em xeque todo o trabalho que estimule pesquisas e questionamentos, como proposto por Freire (1987). Neste sentido, percebemos a urgência de uma reflexão sobre a escola que estamos produzindo e para qual sociedade, pois essa escola em que as crianças ficam enfileiradas, condicionadas ao sino⁴ para a rotina, já não comporta mais.

Se para um aluno que tenha o desempenho na média esperado, que não tenha o envolvimento com a tarefa e que não tenha criatividade, essa escola do século passado nos moldes acima apresentados era aceitável ou tolerável, na realidade atual, essa situação mudou, os estudantes na atualidade, assim como os com AH/SD que tem o seu desempenho acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade essa escola não faz sentido nenhum.

⁴ O sino escolar é um dispositivo sonoro utilizado nas instituições de ensino para sinalizar o início e o término das aulas, bem como intervalos e outras atividades programadas. Esse barulho é um componente clássico do ambiente escolar, condicionando a rotina diária dos estudantes e professores, marcando o tempo de forma rígida e estruturada.

Para Valente (2018), as tecnologias digitais fazem parte da vida dos estudantes, neste cenário, o educador não pode mais ser um mero transmissor do conhecimento, se faz necessário que desenvolva ambientes propício estimular a criatividade tendo a ciência de que inserir as tecnologias digitais nas escolas não significa trocar o caderno pelas telas, mas de pensar metodologias utilizando esses recursos para potencializar ao máximo todos os estudantes.

Neste sentido, a escola precisa compreender o quanto antes, as transformações que ocorrem, os estudantes já não são mais os mesmos e já não fazem as leituras como se faziam no século passado e ao mesmo tempo nunca se leu tanto na história, a diferença é que são leituras diferentes, são leituras com estímulos visuais e auditivos com interação, assim.

O uso das tecnologias em educação, da perspectiva orientada pelos propósitos da Sociedade da Informação no Brasil, exige a adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo e cooperação com as demais instâncias existentes na sociedade, a começar pelos próprios alunos (Kenski, 2003, p. 77).

As afirmações de Kenski (2003), nos alerta a repensar sobre a importância da educação e da tecnologia na sociedade contemporânea. A autora também considera que as tecnologias digitais podem ser utilizadas para ampliar um sistema educacional mais interativo, conectado e inclusivo, em que por meio dessas tecnologias é possível conectar-se com o mundo ao seu redor possibilitar que os estudantes sejam cidadãos críticos, reflexivos e ativos na sociedade que por sinal, está cada vez mais digitalizada e conectada.

Outra questão a ser pensada sobre as tecnologias digitais como propostas pedagógicas para crianças com AH/SD, é sempre partir do seu campo de interesse. Incorporar os investimentos em recursos tecnológicos como computadores, notebooks, lousa digital, mesa interativa, entre outros, vem sendo pauta de muitas políticas de governo federal, o Decreto Nº 11.713, de 26 de setembro de 2023, institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), em seu Art. 2º os seguintes objetivos.

- I - Promover a universalização da conectividade de estabelecimentos de ensino da rede pública da educação básica;
- II - Fomentar a equidade de oportunidades de acesso às tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem; e
- III - Contribuir com a aprendizagem digital e com o aperfeiçoamento da gestão por meio da ampliação do acesso à internet e às tecnologias digitais pelos estudantes, pelos professores e pelos gestores da rede pública de educação básica. (Brasil, 2023)

Esses objetivos estabelecidos no decreto nº 11.713/2023, destacam a importância de garantir que todos os estabelecimentos de ensino da rede pública estejam conectados e equipados com tecnologias digitais. São passos fundamentais para assegurar que todos os alunos, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. Além disso, o decreto enfatiza a necessidade da aprendizagem digital, disponibilizando acesso à internet e às tecnologias digitais, essas diretrizes são cruciais para garantir que os investimentos em recursos tecnológicos sejam acompanhados de estratégias de formação e suporte contínuo, promovendo assim uma educação inclusiva e de qualidade.

O Estado de Mato Grosso, por meio da Lei nº 12.008/2023, implementou o Programa Educa MT, que inclui o processo seletivo "Pacto pela Digitalização". Este programa visa selecionar Multiplicadores de Encontros Formativos, oferecendo bolsas aos classificados. Esses multiplicadores são responsáveis por promover a utilização de ferramentas digitais na educação, capacitando outros educadores e ampliando o uso eficaz das tecnologias digitais nas escolas.

O processo seletivo, detalhado no Edital nº 012/2023/GS/SEDUC/MT, estabelece critérios rigorosos para a seleção, incluindo a análise de competências digitais aplicadas e a formação de um cadastro de reserva. Os profissionais selecionados têm a responsabilidade de disseminar conteúdos e cursos, tanto na modalidade presencial quanto à distância, com o objetivo de potencializar e ampliar as ações de melhoria da aprendizagem. Além disso, a capacitação dos multiplicadores inclui um treinamento intensivo para que esses multiplicadores estejam preparados para liderar a transformação digital nas escolas de Mato Grosso.

A capacitação e o suporte contínuo aos gestores escolares são fundamentais para a efetividade das políticas de inovação tecnológica nas escolas. Em Sinop, o Decreto nº 054/2024 reforça essa necessidade ao alterar o Decreto nº 185/2013, incorporando novas diretrizes para o uso de recursos tecnológicos na rede pública municipal de ensino. O decreto destaca a importância de capacitar e articular os gestores escolares para atender às especificações do Programa de Inovação e Educação Conectada (PIEC). Segundo o documento, é essencial "capacitar, articular e assessorar os gestores escolares (diretor/coordenador pedagógico) para atender as especificações do Programa de Inovação e Educação Conectada (PIEC), Lei nº 11.713, de 26 de setembro de 2023, que institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas e as demandas advindas da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023 - que Institui a Política Nacional de Educação Digital do Ministério da Educação" (Decreto nº 054/2024, Sinop, 2024).

Esse enfoque sobre ensinar “como utilizar” as ferramentas tecnológicas é fundamental, pois a simples aquisição de equipamentos tecnológicos não são o suficiente para garantir seu uso eficaz; é necessário um investimento contínuo na formação e no suporte aos profissionais da educação para que possam integrar essas ferramentas de forma efetiva nas práticas pedagógicas.

A vivência plena da cultura digital na escola só será possível quando a articulação entre as políticas públicas se efetivarem, o professor for fortalecido e a integração entre as práticas sociais e as práticas escolares efetivamente acontecerem, tornando a cultura digital um pressuposto básico da cultura escolar (Bonilla; Pretto, 2015, p.515).

Neste sentido, a inclusão digital vai além do acesso e engloba a habilidade de utilizar tecnologias para ampliar o alcance e a profundidade da aprendizagem. É preciso que as escolas criem ambientes que promovam o pensamento crítico e a criatividade, permitindo que os estudantes não só consumam conteúdo digital, e sim que se tornem criadores de conteúdo, preparando-os assim para as demandas complexas da sociedade contemporânea.

Para Bacich e Moran (2017), as tecnologias digitais emergem como ferramentas indispensáveis na educação de estudantes com AH/SD, pois permitem a personalização do aprendizado a um nível altamente sofisticado. Ao incluir recursos tecnológicos que favorecem a autonomia e criatividade, os educadores podem oferecer um repertório mais rico de oportunidades educacionais. Esse ponto de vista estimula a mente desses estudantes e os prepara para enfrentar os desafios de um mundo globalizado e tecnologicamente avançado, cultivando habilidades críticas para a cidadania global.

Assim sendo, as discussões evidenciaram que, apesar da disponibilidade de tecnologias avançadas, muitas escolas ainda estão ancoradas em paradigmas tradicionais que não aproveitam plenamente o potencial dessas ferramentas para enriquecer o currículo e estimular o desenvolvimento de estudantes com AH/SD. Portanto, é imperativo que as instituições educacionais repensem seus métodos e adotem uma abordagem mais inovadora e inclusiva, garantindo que todos os estudantes possam prosperar em um ambiente educacional que valoriza e cultiva suas capacidades únicas em um mundo cada vez mais digitalizado.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentaremos o percurso metodológico desenvolvido a fim de atingirmos nossos objetivos elencados com a pesquisa. Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa científica deve apresentar características que permitam ao pesquisador, por meio de um estudo planejado e científico, alcançar respostas para questões previamente elaboradas.

Nesse sentido, optou-se em adotar a pesquisa qualitativa descritiva, considerando que estudos qualitativos no campo da educação frequentemente demonstram que o ambiente de aprendizagem é um espaço essencial para investigações dessa natureza. Conforme destacam Meneses e Silva (2005, p. 20), “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente”.

Os métodos qualitativos são escolhidos por sua capacidade de explorar significados em um nível de realidade que não é quantificável. De acordo com Bauer e Gaskell (2003, p. 65), a pesquisa qualitativa “envolve crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Segundo Gil (2002, p. 42), o principal objetivo da pesquisa qualitativa descritiva “é a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Essa definição de Gil (2002), ressalta a importância da pesquisa qualitativa descritiva no entendimento aprofundado de contextos específicos e dinâmicas complexas. Ao descrever detalhadamente as características de um fenômeno e explorar as relações entre variáveis, este tipo de pesquisa possibilita uma compreensão que é essencial para formular intervenções eficazes ou estratégias pedagógicas. Em nosso estudo, essa abordagem é particularmente valiosa, pois permite capturar as nuances das experiências e percepções dos professores sobre a utilização de tecnologias digitais na educação de estudantes com AH/SD.

De acordo com os protocolos estipulados para pesquisa envolvendo seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética, na Plataforma Brasil, com o Parecer nº 6.079.030 aprovado, detalhando todas as fases e ferramentas usadas para coletar dados.

5.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Prof.^a Leni Teresinha Benedetti, localizada em uma região a dez quilômetros do centro da cidade de Sinop-

MT, na Rua Joao Pedro Moreira de Carvalho, 1870, Jardim América. abrangendo um zoneamento de recepção dos alunos com cerca de dez bairros, fundada no ano de 1987, criada pelo Decreto nº. 007/1987 de 16/03/1987, autorizada pela Resolução nº 202/42, reconhecida pela Portaria nº 3.277/92 de 29/12/92 e Resolução N.017/2009 – CME SINOP – MT.

A Escola Municipal de Educação Básica Prof.^a Leni Teresinha Benedetti, onde ocorreu a pesquisa, foi escolhida por três razões: primeira, ser uma escola localizada na região distante da área central de Sinop e ter um número grande de estudantes matriculados na sala de AEE; segundo, por ser a escola onde trabalho há mais de oito anos e ter experienciado muitas situações naquele meio, e terceiro, apresentar para a escola uma contribuição em forma de curso de extensão que abrange o enriquecimento curricular para estudantes com AH/SD.

A escola em questão oferece aulas nos períodos matutino e vespertino, distribuídas em 26 turmas regulares e 2 turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo um total de 840 estudantes. Esta instituição é marcada por uma alta rotatividade de alunos.

O corpo de funcionários inclui 54 membros, detalhados da seguinte forma: 17 professores efetivos nas salas regulares, 11 professores contratados também para salas regulares, 2 professores efetivos dedicados ao AEE, 3 professores efetivos que fazem parte da gestão escolar, 3 auxiliares de manutenção efetivos e 3 terceirizados, 4 auxiliares de nutrição terceirizados, 2 auxiliares de coordenação que estão temporariamente desempenhando outras funções, 4 vigias terceirizados, 1 técnico em laboratório de informática contratado por seleção, 2 secretárias contratadas e 2 professoras para reforço escolar contratadas diretamente pela escola. A maioria dos funcionários é composta por terceirizados ou contratados através de processos seletivos.

Após o convite feito a todos os professores da unidade escolar durante uma reunião pré-agendada, 30 professores aceitaram participar da pesquisa. O critério para a inclusão e exclusão dos professores foi a disponibilidade para participar de um curso de extensão que seria oferecido pela pesquisadora.

A estes professores foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual entre outros descritores, existe um comprometimento de proteger a identidade dos participantes para evitar qualquer constrangimento que pudesse impactar suas vidas pessoais. Assim, no decorrer do estudo, usei a inicial "P" para designar de forma anônima os professores participantes, tanto nas entrevistas quanto nas observações das suas práticas pedagógicas. No Quadro 2 está a caracterização dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da Pesquisa

Participante	Idade	Formação	Pós-graduação	Efetivo/ contrato	Sala comum ou AEE	Tempo serviço	Serviço na unidade
P1	47	Pedagogia	Ed. Ambiental	Efetivo	Comum	18 anos	2 anos
P2	43	Pedagogia	Não possui	Efetivo	Comum	6 anos	5 anos
P3	39	Pedagogia	Não possui	Contrato	Comum	16 anos	1 ano
P4	28	Pedagogia	Alf. e letramento	Contrato	Comum	5 anos	1 ano
P5	29	Pedagogia	Gestão Educacional	Contrato	Comum	4 anos	1 ano
P6	42	Pedagogia	História do Brasil	Contrato	Comum	1 ano	1 ano
P7	44	Pedagogia	Geo. da Amazonas	Efetivo	Comum	14 Anos	2 Anos
P8	38	Pedagogia	Não possui	Contrato	Comum	5 anos	1 ano
P9	35	Pedagogia	Educação Infantil	Contrato	Comum	9 anos	1 ano
P10	31	Pedagogia	Não possui	Contrato	Comum	3 anos	1 ano
P11	37	Pedagogia	Alf. e letramento	Efetivo	Comum	9 anos	8 anos
P12	51	Pedagogia	Ed. Especial	Efetivo	AEE	13 anos	2 anos
P13	62	Pedagogia	Dança, música e teatro	Efetivo	Comum	15 anos	4 anos
P14	34	Pedagogia	Educação Especial	Efetivo	Comum	5 anos	1 ano
P15	48	Pedagogia	Educação Especial	Efetivo	Comum	16 anos	9 anos
P16	33	Pedagogia	Alf. e Letramento	Efetivo	Comum	6 anos	2 anos
P17	37	Pedagogia	Alf. e Letramento	Efetivo	Comum	14 anos	8 anos
P18	39	Pedagogia	Libras	Efetivo	Comum	9 anos	8 anos
P19	31	Pedagogia	Não Possui	Contrato	Comum	4 anos	1 ano
P20	54	Pedagogia	Não Possui	Efetivo	Comum	17 anos	17 anos
P21	53	Pedagogia	Psicopedagogia	Efetivo	Comum	10 anos	10 anos
P22	25	Pedagogia	Não Possui	Contrato	Comum	1 ano	1 ano
P23	38	Pedagogia	Neuropsicopedagogia	Contrato	Comum	9 anos	1 ano
P24	45	Ed. Física	Psicomotricidade	Efetivo	Comum	22 anos	20 anos
P25	46	Letras	Psicopedagogia	Efetivo	Comum	20 anos	1 ano
P26	28	Pedagogia	Não Possui	Contrato	Comum	1 ano	1 ano
P27	52	Pedagogia	Libras	Contrato	Comum	3 anos	1 ano
P28	37	Pedagogia	Educação Especial	Contrato	Comum	3 anos	1 ano
P29	33	Pedagogia	Educação Especial	Efetivo	AEE	13 anos	2 anos
P30	47	Pedagogia	Psicopedagogia	Efetivo	Comum	17 anos	17 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023

Percebe-se no Quadro 2 que os participantes da pesquisa são, em sua maioria, formados em pedagogia. Esse dado é compreensível, considerando que a unidade escolar atende alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Além disso, nota-se que dezessete dos trinta participantes são efetivos, pertencentes ao quadro fixo da unidade escolar. Por outro lado, 13 participantes são contratados temporariamente, com contratos que se encerram ao final de cada ano letivo. Essa rotatividade gera uma instabilidade no corpo docente, influenciada por avaliações anuais, o que pode afetar a continuidade das práticas pedagógicas na escola.

Outra característica importante que podemos observar é o tempo de serviço na unidade escolar, percebe-se que, muitos professores possuem um tempo significativo de experiência em suas carreiras, mas são relativamente novos na unidade escolar específica onde a pesquisa foi

realizada. Por exemplo, professores como P3, P7 e P25 têm mais de dez anos de serviço na educação, mas estão na atual unidade escolar um e dois anos. Esse cenário sugere uma mobilidade significativa dentro da rede municipal de ensino.

Por um lado, a chegada de professores experientes pode introduzir novas práticas pedagógicas e perspectivas, enriquecendo o ambiente escolar. Também é verdade que, a frequente mudança de local de trabalho pode dificultar a criação de um vínculo entre professores, alunos e a comunidade escolar, impactando a continuidade de projetos pedagógicos e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Essa dinâmica ressalta a importância de políticas de gestão de pessoas que valorizem a estabilidade e a permanência dos professores em uma única unidade escolar, visando fortalecer o processo de ensino e aprendizagem e o fortalecimento da equipe docente.

5.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada⁵, as observações das práticas pedagógicas dos professores e o diário de campo⁶.

As entrevistas aconteceram em dois momentos, a primeira realizada antes do curso de extensão, a qual nomeamos de entrevista inicial (EI) e a segunda realizada ao final do curso de extensão, denominada de entrevista final (EF). Algumas narrativas dos professores registradas no diário de campo ocorreram durante os encontros possibilitados pelo curso de extensão e rodas de conversas na sala dos professores. Foram realizadas também observações em práticas pedagógicas de alguns professores que participaram da pesquisa.

Os procedimentos adotados neste estudo são apresentados considerando a dinâmica que envolveu toda a execução de pesquisa de campo, dividido em quatro momentos distintos definidos previamente: Apresentação da proposta de pesquisa para a unidade escolar, o curso de extensão; o impacto nas práticas pedagógicas da unidade escolar e a avaliação do curso de

⁵ A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados em que o pesquisador utiliza um roteiro com perguntas abertas, permitindo flexibilidade para explorar novos temas que possam surgir durante a entrevista. Essa metodologia é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, pois proporciona uma compreensão mais profunda do objeto de estudo a partir das perspectivas dos entrevistados. De acordo com Minayo (2008), a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador abordar aspectos complexos e subjetivos, sendo eficaz para captar a diversidade de opiniões e experiências dos participantes.

⁶ O diário de campo é uma ferramenta fundamental na pesquisa qualitativa, utilizado pelo pesquisador para registrar de maneira sistemática suas observações, reflexões e impressões durante o trabalho de campo. Segundo Minayo (2008), o diário de campo permite ao pesquisador captar detalhes contextuais que não são facilmente detectáveis por outros métodos de coleta de dados, contribuindo para uma análise mais rica e profunda dos fenômenos estudados.

extensão ofertado.

Em um primeiro momento, foi realizada a apresentação da proposta da pesquisa na unidade escolar, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Ações realizadas

Etapa	Período	Ação
1º Momento	Junho/2023	Apresentação da pesquisa e levantamento dos conhecimentos prévios dos possíveis participantes.
	Julho/2023	Observação práticas pedagógicas na sala de aula comum. Realização de entrevistas com os participantes da pesquisa.
	Agosto/2023	Observação práticas pedagógicas no laboratório de informática.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2023

Depois de apresentada a pesquisa aos gestores e professores da unidade escolar, realizamos uma entrevista (EI), a fim de obtermos os conhecimentos prévios dos professores. A segunda etapa deste momento de coleta de dados foram as observações das práticas pedagógicas na sala de aula comum e no laboratório de informática. As observações das práticas pedagógicas ocorreram em dois momentos distintos o primeiro em sala de aula comum por um período de 50 min que corresponde a 1 h/aula e o segundo foi uma aula no laboratório de informática essas observações ocorreram entre julho e agosto de 2023.

Esse momento da pesquisa foi crucial, pois, por meio das observações e entrevistas realizadas, foi possível identificar as temáticas e recursos necessários para o curso de extensão. Além disso, considero que foi um período importante para uma maior aproximação e compreensão da realidade escolar, um ambiente que faz parte da minha vida profissional há quase uma década.

Após concluirmos o primeiro momento proposto para a pesquisa, com os temas e fundamentação teórica já escolhidos, propomos um diálogo com professores da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para que viabilizássemos esse curso por meio de uma ação de extensão que envolvesse a universidade e a escola. Essa parceria, além da aproximação entre as instituições, possibilitaria a certificação aos professores envolvidos. A proposta foi aceita e submetida pela UNEMAT e os professores realizaram suas inscrições online pelo portal SIGEVENTOS da universidade.

Posteriormente, foram organizados cinco encontros na unidade escolar para a execução do curso de extensão, os encontros aconteceram nas quintas-feiras com datas previamente

agendadas. O dia da semana escolhido foi determinado pela pesquisa realizada na etapa anterior, que apontou esse dia como o melhor PARA realizar a formação na escola, a fim de estabelecermos a relação com a maior parte possível dos professores, acatamos os dados. Os encontros aconteciam em uma sala de aula e cada encontro durou em média quatro horas, ocorrendo entre o mês de agosto e outubro de 2023.

Enquanto o curso acontecia, foram realizadas novas observações das práticas pedagógicas, com um olhar sobre o uso das tecnologias digitais e sua contribuição para a potencialização dos alunos com AH/SD. Em alguns momentos fui convidada a participar de aulas no laboratório de informática e na produção de cartazes para concurso de cartaz digital que aconteceu na cidade.

Foram realizadas observações sobre o uso de tecnologias digitais na elaboração de convites, utilizando ferramentas digitais. Os alunos do 4º ano organizaram na unidade escolar uma feira de artesanatos, chás e temperos, e a professora me convidou para observar a construção dos convites que os estudantes desenvolveram.

Uma professora do 2º ano também me convidou para observar a prática de uma aula que ela realizou no laboratório de informática, em que a professora fez um bingo, usando o *Jamboard* como ferramenta. Também fui convidada por uma professora de 3º ano, que desenvolveu quebra cabeças usando fotos dos alunos com variáveis níveis de complexidade. No mês de novembro de 2023, foram realizadas entrevistas que denominamos, entrevista final, (EF), com os professores participantes, a fim de obtermos um *feedback*⁷ sobre as possíveis contribuições do curso às práticas pedagógicas dos professores.

5.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos ao longo de seis meses, desde a entrevista inicial (EI) até a entrevista final (EF), resultaram em um volume considerável de informações. Para a análise desses dados, seguimos os procedimentos recomendados por Rinaldi (2009), que emprega os eixos temáticos como suporte analítico. Essa abordagem facilita a estruturação dos dados, permitindo a identificação de padrões e tendências significativas no contexto educacional. Além disso, a utilização de eixos temáticos proporciona uma compreensão melhor dos processos de aprendizagem e das práticas pedagógicas.

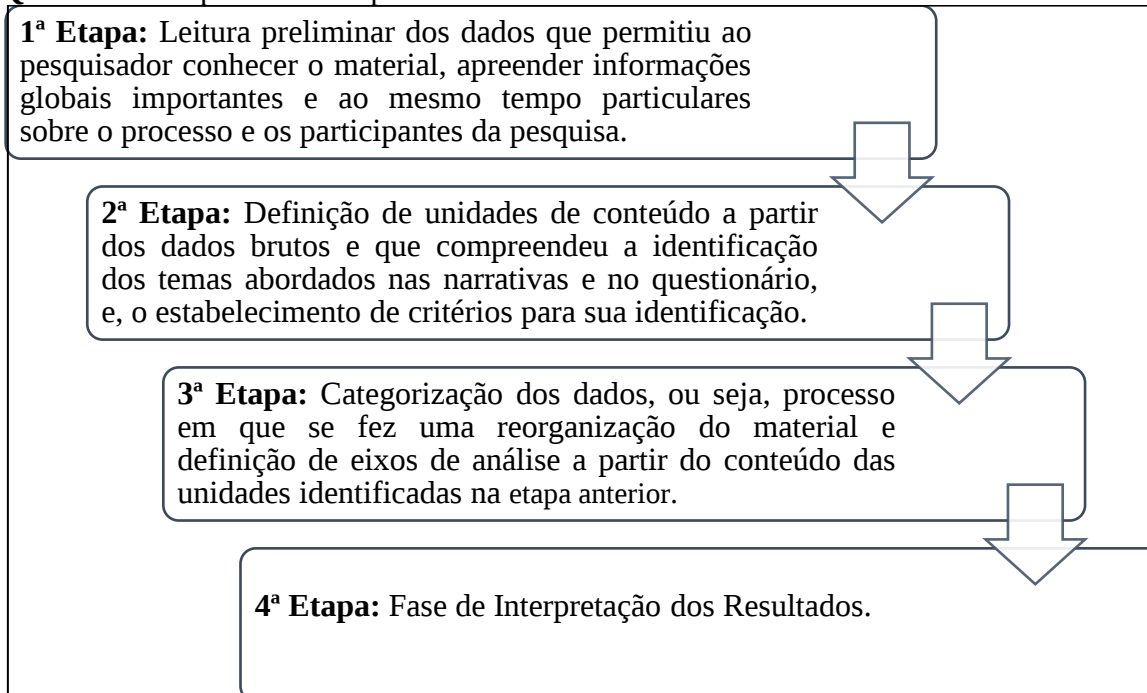
Neste contexto, o primeiro passo adotado, foi a elaboração de uma planilha com três

⁷ *Feedback*: Processo de comunicação entre educadores e alunos, ou entre colegas de trabalho, que envolve a troca de informações sobre o desempenho, visando melhorias e desenvolvimento contínuo.

colunas. Na primeira, foi descrito os dados coletados nas entrevistas; na segunda, a pesquisadora descreve um comentário e, na terceira, um eixo temático que surgia nas falas dos participantes. Assim foi possível analisar as repetições, os padrões e os elementos que os diferenciam.

A análise de dados desta pesquisa aconteceu em quatro etapas descritas no Quadro 4.

Quadro 4 - Etapas adotadas para análise dos resultados.



Fonte: adaptação própria baseada em Rinaldi (2009, p.117).

Assim, após a análise realizada elaboramos os eixos temáticos que emergiram da seguinte forma: desencontro de realidades: a complexa aceitação de alunos com AH/SD no sistema educacional; impacto das tecnologias digitais no enriquecimento curricular; e, construindo a educação do futuro: inovação tecnológica nas práticas pedagógicas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados obtidos durante a pesquisa e serão apresentados e discutidos a partir dos três eixos temáticos que surgiram nas análises.

No eixo temático “Desencontro de realidades: a complexa aceitação de alunos com AH/SD no Sistema Educacional”, discutimos sobre as dificuldades e barreiras enfrentadas pela comunidade escolar na aceitação e inclusão de estudantes com AH/SD, destacando a lacuna entre a teoria educacional e a prática cotidiana.

O eixo “Impacto das Tecnologias Digitais no enriquecimento curricular”, explora como as tecnologias digitais têm sido implementadas nas práticas pedagógicas e seu impacto no enriquecimento curricular, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico e personalizado para os estudantes com AH/SD.

O último eixo temático “Construindo a Educação do Futuro: Inovação Tecnológica nas práticas pedagógicas”, tem como foco as práticas inovadoras identificadas durante a pesquisa que utilizam tecnologias digitais para potencializar as habilidades de todos os estudantes, discutindo as implicações e recomendações para o futuro da educação inclusiva.

Assim, apresentaremos uma análise detalhada de como as tecnologias digitais podem ser integradas de maneira eficaz para apoiar o desenvolvimento dos estudantes com AH/SD, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem que valorize capacidades únicas.

Para assegurar a fidelidade e a integridade das informações coletadas, todas as entrevistas realizadas durante esta pesquisa foram transcritas na íntegra, preservando as falas originais dos participantes. Essa abordagem visa proporcionar uma visão autêntica e detalhada das percepções e experiências dos professores, enriquecendo a análise dos dados e garantindo que suas vozes sejam representadas.

6.1 DESENCONTRO DE REALIDADES: A COMPLEXA ACEITAÇÃO DE ALUNOS COM AH/SD NO SISTEMA EDUCACIONAL.

Diferente começa a sofrer cedo, já no primário, onde os demais, de mãos dadas, e até mesmo alguns adultos, por omissão, se unem para transformar o que é peculiaridade e potencial em aleijão e caricatura. O que é percepção aguçada em: "Puxa, fulano, como você é complicado". O que é o embrião de um estilo próprio em: "Você não está vendo como todo mundo faz? (Távola, 2024, sp)

A caminhada do "diferente", no contexto escolar, é configurada por desafios, como

aponta Távola (2024), em sua reflexão poética sobre a exclusão daqueles que não se submetem aos moldes convencionais. Os estudantes com AH/SD, são frequentemente mal interpretados e desvalorizados, causando um desencontro de si mesmo, uma busca constante em encontrar-se em meio ao caos, pois o sistema educacional, muitas vezes, é conduzido por práticas pedagógicas homogeneizadoras que imprime nesse grupo de estudantes um fracasso ou até mesmo a desmotivação.

Conforme Bergamin (2018), a falta de reconhecimento e compreensão desses estudantes os submete a uma jornada escolar revelada em isolamento e incompreensão. Esse desencontro entre as necessidades desses estudantes e as respostas educacionais disponíveis aponta para a urgência de projetos que cultivem, em vez de reprimir ou limitar.

Na entrevista realizada com professores da unidade escolar, destacamos a resposta do participante P2, em que, aponta um contexto educacional que limita e exclui estudantes com AH/SD, o momento em que o participante diz que:

[...] O contexto educacional muitas vezes atua mais como um limitador do que como um potencializador para alunos com AH/SD (P2, entrevista inicial (EI), 24-07-2023).

Assim, destaca-se a problemática enraizada no sistema educacional atual, que frequentemente limita, em vez de promover, a potencialização dos estudantes com AH/SD. Muitas vezes, isso resulta em:

O aluno com altas habilidades/superdotação está nas carteiras escolares ora dizendo “estou aqui”, ora se camuflando para se aproximar do comportamento dos colegas, ora adotando um comportamento de negação das tarefas escolares podendo ser identificado na comunidade escolar como um aluno com déficit ou mesmo com deficiência intelectual (Bergamin, 2018, p. 27).

Bergamin (2018), ressalta a complexidade que enfrenta os estudantes com AH/SD, que se intercala em tentativas de se destacar e de se camuflar nas salas de aula. Esse comportamento pode ser compreendido como um reflexo da luta para se encaixar em um sistema educacional omissivo que não reconhece suas necessidades especiais. Essa realidade é revelada na fala do participante P5, que afirma:

Realmente a gente muitas vezes acaba esquecendo os alunos com superdotação (P5, entrevista inicial (EI), 24-07-2023).

Essa narrativa da participante P5, aponta a urgência da promoção de um sistema educacional inclusivo e atento, que identifique, aceite e valorize o potencial desses estudantes, evitando que se percam em mecanismos de adaptação que mascaram suas habilidades a fim de, mesclar com práticas ou exigências homogeneizadoras.

Virgolin (2014), aponta que, o reconhecimento sobre os estudantes superdotados depende do entendimento que os professores têm para a identificação e encaminhamentos. Ao conseguir transpor essa etapa da identificação, os professores podem apoiar adequadamente esses estudantes. Este reconhecimento é relevante, pois estabelece uma possibilidade para a elaboração de práticas pedagógicas individuais e eficazes.

A falta de uma definição de superdotação por parte do professor limita as chances de uma criança ter o seu potencial desenvolvido ou de ser indicada para algum programa especial, uma vez que parte do professor, além da família, a primeira indicação ou o primeiro incentivo (Maia-Pinto; Fleith, 2002, p.88).

Com base nos pressupostos de Maia-Pinto e Fleith (2002), essa incompreensão por alguns professores podem resultar num ciclo prejudicial para os estudantes com AH/SD, pois seu potencial permanece estagnado ou mal direcionado. Nesse sentido, é fundamental que o sistema educacional implemente programas que orientem os professores a reconhecerem e promover práticas que contemplem o desenvolvimento dos estudantes. Observamos que alguns participantes expressaram, em suas falas, inquietações sobre a temática:

Minha formação não cobriu profundamente como lidar com alunos com altas habilidades, sinto que poderíamos fazer mais se tivéssemos o conhecimento necessário. (P10, entrevista inicial (EI), 24-07-2023)

Muitas vezes, sinto que não estou fazendo o suficiente porque não fomos treinados para reconhecer e potencializar as habilidades desses alunos. (P17, entrevista inicial (EI) 25-07-2023)

As afirmações apresentadas pelos participantes da pesquisa, nos faz uma revelação sobre a lacuna existente na formação para desenvolver atividades que envolvam o interesse desse grupo de estudantes. Fica evidente o desencontro entre a (in) capacidade do sistema educacional e as necessidades dos estudantes com AH/SD. Esse desencontro, que é tema central deste capítulo, é manifestado pela dificuldade que os professores encontram em reconhecer e potencializar as habilidades, promovendo muitas vezes o isolamento, por falta de compreensão. Neste sentido:

É necessário ir além do que está definido no papel e que sejam realizadas ações concretas: maior conscientização das escolas e comunidades, cursos de capacitação continuada para professores, palestras informativas etc. para que os mitos sejam amenizados ou até mesmo superados, e para que o atendimento a esta clientela não seja prejudicado ou pela falta de informação, ou pela informação equivocada (Antpoff; Campos, 2010, p. 309).

A partir das afirmações de Antpoff e Campos (2010), compreendemos que o “definido no papel” se refere às legislações que regulamentam o atendimento aos alunos com necessidades específicas. Atualmente, é garantido aos estudantes com AH/SD o acesso a enriquecimento curricular e a um planejamento individualizado. No entanto, tanto as autoras quanto as entrevistas realizadas revelam um descompasso no sistema educacional que afeta diretamente esses alunos. Esse descompasso ressalta a necessidade de um olhar atento e de uma rede de formações que auxiliem os professores a identificarem e promover uma educação inclusiva para esse público.

Virgolin (2007), afirma sobre a importância para o desenvolvimento dos estudantes a sua identificação precoce em AH/SD, para proporcionar um apoio educacional individualizado na área de seu interesse. No entanto, esta tarefa revela-se complexa e desafiadora para os educadores devido às sobrecargas que enfrentam no fazer docente no cotidiano escolar. Uma possibilidade de transpor essa barreira seria:

A identificação de alunos com AH/SD não seria necessária, caso nossas escolas se constituíssem em ambientes flexíveis, onde a capacidade e o ritmo de cada um fossem levados em conta, mas, enquanto isso ainda não é uma realidade, tais alunos demandam condições diferenciadas para que possam desenvolver suas potencialidades da maneira mais satisfatória possível (Martins, 2013, p.58).

Martins (2013), traz reflexões sobre o que seria ideal na educação inclusiva, a transformação das escolas, porém, enquanto não temos essa transformação, a educação especializada e atenta às necessidades individuais de cada aluno com AH/SD se faz indispensável. Conforme apontado por diversos professores em suas entrevistas, muitos educadores expressam uma falta de experiência com ligação direta na identificação de estudantes com AH/SD sugerindo uma lacuna na identificação e no apoio educacional a esses estudantes. Quando questionados se já haviam tido contato com alunos com AH/SD, obtivemos repostas como:

Não, eu nunca identifiquei oficialmente, mas há alunos que suspeito que possam ser (P8, entrevista inicial (EI), 24-07- 2023)

Eu nunca trabalhei com alunos identificados como AH/SD, mas vejo muitos alunos brilhantes que poderiam ser (P14, entrevista inicial (EI) 25-07-2023)

Não sei identificar, nunca tive alunos com um diagnóstico formal de AH/SD (P19, entrevista inicial (EI), 25-07-2023)

As contribuições dos participantes destacam a falta de suporte para identificar e consequentemente apoiar esses estudantes com AH/SD no contexto escolar. O participante identificado como P8, reconhece que pode existir a possibilidade de estar lecionando para uma pessoa com AH/SD sem que tenha uma identificação formal. Já os participantes P14 e P19, ressaltam a falta de experiência e formação para reconhecer e principalmente promover o enriquecimento curricular para estudantes com AH/SD.

Para minimizar esse descompasso, em Sinop-MT, foi estipulado pelo Decreto Nº 305/2022, de 08 de novembro de 2022, que é indispensável o diálogo entre os professores de sala comum e professores de AEE. O presente decreto regulamenta a atribuição dos professores da rede municipal, nas salas de AEE, para o ano de 2023. Enfatiza em seu Artigo 5º, inciso II, a obrigatoriedade dos professores de AEE, “Realizar orientação com professor de sala regular para discutir o planejamento e estratégias flexíveis às especificidades do aluno”, uma forma de garantir, um apoio efetivo ao professor de sala comum em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos que são atendidos pelo AEE.

É possível perceber que existe uma lacuna entre a legislação e o que é possível ser feito na prática, pois a legislação assegura essa interação entre professor de sala comum e professor de sala de AEE, no entanto, a prática diária nas escolas muitas vezes reflete uma outra realidade. Os dados coletados na pesquisa apontam que, a comunicação efetiva e o planejamento conjunto entre esses profissionais são frequentemente insuficientes ou inconsistentes.

Tal falha na colaboração é evidenciada pelos depoimentos dos participantes, que destacam a dificuldade em estabelecer um quadro estável de professores de AEE e a rara oportunidade de sair da sala de aula para engajar-se em planejamentos conjuntos, o que estabelece a lacuna entre a legislação e a realidade operacional nas escolas:

É bem falha, mas justamente porque a gente ainda não conseguiu estabelecer, um quadro de professores de AEE que permaneçam ao longo do tempo (P2, entrevista inicial (EI), 24-07-2023).

Acontece raramente, porque eu não consigo sair de sala de aula, né (P3, entrevista inicial (EI), 24-07-2023).

Eu tenho um aluno, mas não é atendido pelo AEE (P4, entrevista inicial (EI), 24-07-2023).

Não tinha essa relação juntas: Eu, professora de sala junto com o professor do AEE, sentar e planejar. Então, eu fazia o meu planejamento com esses alunos, eles tinham apostilas diferenciadas, dependendo do nível de aprendizado deles (P18, entrevista inicial (EI), 25-07-2023).

Não nenhum momento, nem nesse ano, nem nos outros (P14, entrevista inicial (EI), 25-07-2023).

As afirmações desses participantes destacam uma realidade preocupante no relacionamento entre professor de sala comum e professor especialista. Essa inconsistência e a falta de comunicação entre esses profissionais revelam um desafio significativo na educação inclusiva, essas falas, indicam lacunas no suporte ao desenvolvimento desses estudantes. Para reafirmar essa lacuna, a entrevista com a participante que atende no AEE foi reveladora e fundamental para concluirmos tal afirmação:

A gente acaba fazendo aquele jeitinho brasileiro, buscando o professor em qualquer situação mais próxima, com mais assim, se consiga se aproximar, uma troca de informação de porta, num corredor (P12, entrevista inicial (EI), 25-07-2023).

A gente dá aquele jeitinho para conseguir repassar e receber a informação necessária para a gente prosseguir com o atendimento do nosso aluno, porque sem essa interação não é possível. (P12, entrevista inicial (EI), 25-07-2023)

Percebemos que, ao descrever o uso de "jeitinhos" para promover as interações rápidas e informais, o professor especializado, reconhece a importância desse diálogo contínuo para o suporte efetivo aos alunos com necessidades específicas. No entanto, essa abordagem, reflete as limitações estruturais dentro do sistema educacional, como apontado pelo participante P2, que destaca a alta rotatividade de professores e a falta de profissionais na unidade escolar. Esse cenário compromete a capacidade de estabelecer um planejamento consistente e eficaz que atenda às necessidades específicas desses alunos, perpetuando o ciclo de desafios na educação inclusiva.

No diário de observação, realizado pela pesquisadora, uma fala da professora quando se referia a uma criança com Altas Habilidades, comenta que, apesar de sua inteligência, ele "*não presta atenção em nada*" (P4, diário de campo, 25-07- 2023). A criança questionou a professora sobre o desafio apresentado no texto, dizendo: "esse texto é chato", a professora então, como uma forma de "castigá-lo" deu ao estudante duas fichas, o estudante leu, respondeu as questões de interpretação e saiu, a frustração para o estudante foi evidente.

Neste contexto, ressaltamos o proposto por Sabatella (2008), que apresenta um quadro que diferencia alunos inteligentes de alunos com altas habilidades. Para a autora, o estudante inteligente aprende com facilidade, já o estudante com altas habilidades, é entediado, já sabe o conteúdo. Neste sentido compreende-se que, em muitas vezes o tédio ao desenvolver as atividades escolares faz parte da vida dos alunos com AH/SD.

Assim, ao perguntar aos participantes como é possível atender as necessidades de estudantes com AH/SD, os participantes, afirmaram que:

É possível, seja através de um planejamento diferenciado, né? Com estratégias diferentes, metodologias diferentes que possam atender esses alunos com AH/SD (P25, entrevista inicial (EI), 26-07-2023)

Eu penso que, no geral, ela vai seguir, mas as atividades vão ser mais desafiadoras no que ela sabe. No que ela está se destacando, eu vou tentar trazer atividades mais desafiadoras do que os outros alunos que estão diferentes dessa criança (P30, entrevista inicial (EI), 26-07-2023).

As metodologias diferenciadas, conforme apontado pelos participantes P25 e P30, são fundamentais para promoção de um ambiente inclusivo que valorize e estimule o potencial dos estudantes com AH/SD. Por meio de um enriquecimento curricular, mesmo em sala de aula, há o favorecimento do desenvolvimento dos estudantes visando maximizar o potencial no contexto educacional.

Na direção de propor uma educação inclusiva é indispensável que se mantenha o diálogo, que segundo Freire (1987), é essencial, pois, é por meio dele, que a educação se torna um processo transformador e libertador. Deixa-se de se transmitir o conhecimento, para ter sua centralidade em criação de relações e compreensões mútua entre professor e estudante, por meio do diálogo, o educador poderá contemplar a necessidade individual de todos os estudantes.

Assim, a reflexão sobre o desencontro de realidades e a complexa aceitação de alunos com AH/SD no sistema educacional evidenciou as barreiras que impedem uma educação

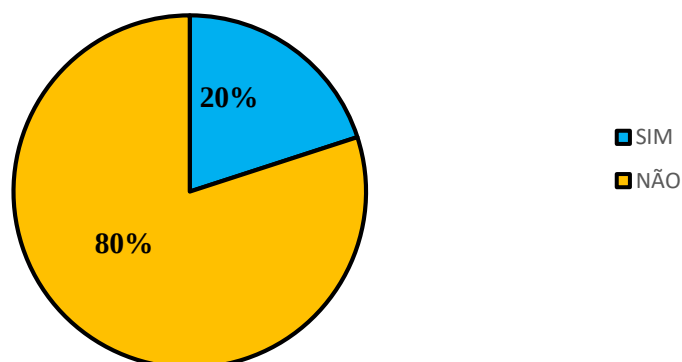
inclusiva e enriquecedora para esse público. É fundamental que haja um reconhecimento e uma atuação transformadora nas escolas, com currículos e práticas que promovam a diversidade intelectual e respeitem a singularidade dos estudantes.

6.2 IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

A inclusão das tecnologias digitais no ambiente educacional pode transformar as práticas pedagógicas, e ainda estimular o enriquecimento curricular, bem como, proporcionar um aprendizado dinâmico e interessante para os estudantes (Valente, 2018). No entanto, para que essa se torne uma realidade efetiva nas escolas, é fundamental avaliar a qualidade e a abrangência das formações continuadas oferecidas aos educadores. Nesta pesquisa, propomos a compreender como as tecnologias digitais contribuem para o ensino aprendido de estudantes com AH/SD.

Dessa forma, iniciamos as entrevistas com professores que atuam na unidade escolar para compreender suas experiências prévias com formações continuadas em tecnologia digital. Os dados obtidos ao questionarmos os participantes sobre sua participação em formações com a temática Tecnologia Digital, representados pela Figura 7, foram essenciais, pois forneceram uma base importante para refletir sobre o impacto dessas oportunidades de desenvolvimento profissional na construção de um currículo que atenda às necessidades dos alunos com AH/SD.

Figura 7 - Formação para o uso de tecnologias digitais na escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023

Para compreender o impacto das tecnologias digitais no enriquecimento curricular, fez-se necessário, investigar sobre as formações ofertadas aos professores na unidade escolar em que a pesquisa aconteceu. Dos trinta professores entrevistados, apenas seis, que corresponde a 20% dos participantes, haviam participado de formações continuadas sobre essa temática. As

respostas revelaram que essas formações foram, muitas vezes, aligeiradas⁸ e sem contexto prático adequado:

Na época que passou a pandemia, surgiu algo assim bem limitado, mas surgiu sim. Sem coerência, ensinar a editar vídeo aula, mas já teve sim. Na escola teve. Foi sobre a lousa digital, teve uma palestra de uma hora mais ou menos, enfatizava mais o valor da lousa digital do que as formas de trabalhos com ela (P11, entrevista inicial (EI), 25-07-2023).

Já há bastante tempo. Assim, não, não. Fulano veio, Fulano veio ano passado. Quando a gente fez a lousa digital nós tivemos, né, curso. (P21, entrevista inicial (EI), 26-07-2023).

Tecnologia digital... Eu sei que teve, teve o curso da Lousa, eu não sei que época foi isso que teve esse curso da Lousa, na verdade eu nem tinha prestado atenção, não participei dessa formação (P14, entrevista inicial (EI), 25-07-2023).

Foi. Pela secretaria de educação, mas como é muito longe onde eu moro, não tive condições de ir. Não foi aqui na escola, foi em outro espaço (P13, entrevista inicial (EI), 25-07-2023).

Só no CEFORME (P6, entrevista inicial (EI), 24-07-2023).

Foi um encontro de duas horas. Lá do CEFORME (P16, entrevista inicial (EI), 25-07-2023).

Percebe-se, pelas respostas dos participantes, uma disparidade na qualidade e no acesso às formações ofertadas. Os relatos destacam que a localização das formações se apresenta como uma barreira para a participação. Os participantes mencionam que foram oferecidas duas formações: a primeira no CEFORME, onde se concentram as formações da rede municipal de ensino, e a segunda na própria unidade escolar. No entanto, os participantes criticam a motivação das formações, que muitas vezes são percebidas como apressadas e ineficazes para promover um verdadeiro enriquecimento curricular.

⁸O conceito de "escola aligeirada", conforme abordado por José Carlos Libâneo (2016) refere-se a um modelo educacional que prioriza a rapidez e a quantidade em detrimento da qualidade do ensino. Caracteriza-se pela simplificação do currículo, superficialidade no ensino, precarização das condições de trabalho dos professores, e uma intensa pressão por resultados imediatos. Este modelo de escola tende a negligenciar a formação integral dos alunos, acentuando desigualdades educacionais e desumanizando o processo educativo ao focar excessivamente em metas quantitativas e na preparação para avaliações padronizadas. Libâneo critica essa abordagem e defende uma educação que valorize a formação integral do aluno, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético, em um ambiente democrático e inclusivo (Libâneo, 2016).

Marcolla e Porto (2004), em uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Pelotas-RS, concluíram que, embora professores e formadores compreendam a importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, essa realidade parece distante quando se trata das condições materiais necessárias para sua efetiva implementação.

Sobre essa formulação, é possível refletirmos quando Pèrez Gomes (2021), ressalta que desafiar o academicismo, um dos pilares da cultura escolar convencional, é crucial. Ele observa que todos os envolvidos na educação: professores, formadores de docentes, administrações educacionais, especialistas universitários, famílias, meios de comunicação e os próprios estudantes, foram treinados dentro de um currículo disciplinar tradicional em que todas as disciplinas e os conteúdos são vistos como essenciais.

Para o participante, P8:

*Tecnologias digitais, de uma forma bem mais clara, bem prática, é uma praticidade na realidade. É uma praticidade, apesar de que a tecnologia tem seu lado negativo, porque **inibe muito a escrita**, porém ela tem seu lado positivo. Hoje eu posso explicar a um aluno, por exemplo, um vídeo para um melhor esclarecimento a respeito de tal assunto, ou seja, usando a tecnologia de forma lúdica (P8, entrevista inicial (EI), 24-07-2023 grifo nosso).*

Essa percepção da participante P8 evidencia um dos debates contemporâneos sobre o uso das tecnologias digitais na educação. Embora exista uma preocupação com a possível redução da prática da escrita tradicional, o uso de recursos audiovisuais pode enriquecer o processo de ensino, tornando-o mais acessível e envolvente para todos os estudantes. Valente (1999), argumenta que a integração das tecnologias no ambiente educacional deve buscar um equilíbrio entre a inovação e as práticas pedagógicas tradicionais, promovendo um aprendizado significativo e diversificado.

Durante a aula no laboratório de informática da unidade escolar, foi possível observar que a prática pedagógica da participante P27 está enraizada em uma abordagem tradicional. A participante instruiu os alunos a copiarem um texto do caderno para o computador, mas a atividade não tinha um propósito educativo claro, além de manter os alunos ocupados:

(01) Alunos entram na sala com o caderno, posiciona o caderno ao lado do computador e inicia a aula de informática, a professora diz aos alunos que é para eles copiarem tudo o texto no word. (Diário de campo, pesquisadora, 08-08-2023)

Para integrar as tecnologias digitais no ambiente escolar é fundamental que as máquinas não sejam simplesmente vistas como livros didáticos eletrônicos. Bonilla e Pretto (2015), destacam que as tecnologias não precisam estar necessariamente incorporadas com pedagogia de maneira tradicional, nem devem ser apenas mais um recurso didático digitalizado. Em vez disso, é essencial compreender a importância dos computadores na escola como ferramentas que possibilitam a conexão entre professores, alunos e a comunidade com o mundo exterior. Dessa forma, a escola pode se estabelecer como parte integrante das redes de conexões globais, ampliando as oportunidades de aprendizado e interação.

Essa abordagem revela uma percepção limitada sobre o potencial das tecnologias digitais como ferramentas de enriquecimento curricular, utilizando-as apenas como uma forma de manter a disciplina e não como um recurso pedagógico inovador.

Durante esta atividade a professora fez o seguinte comentário:

(02) Aqui eu gosto de ver eles digitando o texto assim eles ficam quietinhos e não dão trabalho (Diário de campo, pesquisadora, 08-08-2023).

Além disso, a interação da participante da pesquisa com os estudantes demonstra uma atitude excludente, especialmente em relação aos alunos novos ou com dificuldades:

(03) Menino, isso tá errado, você tem que dar espaço, eu já ensinei", disse a professora. Outra criança falou: "professora, ele é aluno novo". A professora respondeu: faz aí do seu jeito então, mas tá errado! (Diário de campo, pesquisadora, 08-08-2023).

Essa abordagem não incentiva a exploração e o desenvolvimento das habilidades tecnológicas dos alunos, mas sim mantém a estrutura tradicional de ensino, em que, a tecnologia é vista como uma ferramenta de controle comportamental e não como um meio de facilitar a aprendizagem criativa e significativa. Em um momento de diálogo entre pesquisadora e participante, no momento da aula a P27 afirmou que:

(04) Eu ameaço eles, se eles não fizerem todas as tarefas na sala eu tiro a informática. Aí eles fazem, então eu tenho a informática como uma moeda de troca com eles (Diário de campo, pesquisadora, 08-08-2023).

As falas dos participantes P8 e P27 revelam uma dicotomia na percepção e utilização

das tecnologias digitais na educação. P8 reconhece o potencial das tecnologias para tornar o ensino mais acessível e envolvente, embora expresse preocupações sobre a redução da escrita tradicional. Em contraste, P27 demonstra uma abordagem tradicional e disciplinar, utilizando a tecnologia como ferramenta de controle comportamental, sem um propósito educativo claro. Essa dicotomia destaca a necessidade de uma formação contínua e de práticas pedagógicas inovadoras que integrem as tecnologias digitais de maneira significativa e inclusiva no currículo escolar.

Porto (2006), aponta para a importância de incorporar tecnologias de forma significativa, promovendo um ambiente educacional que aproveite os recursos digitais para enriquecer o currículo e envolver os alunos em processos de aprendizagem dinâmicos e interativos. Segundo a autora, a formação contínua dos professores é essencial para que eles possam utilizar essas tecnologias de maneira eficaz, proporcionando uma educação que responda às demandas contemporâneas e prepare os alunos para um mundo tecnologicamente avançado.

Outra questão levantada com a participante P5, foi a questão do acesso aos recursos de tecnologia digital, uma vez que, a inclusão digital nas escolas é fundamental para garantir que todos os estudantes tenham acesso às ferramentas tecnológicas necessárias para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Em muitas comunidades, a escola é o único local onde os alunos têm acesso a computadores e outros recursos digitais. Kenski (2003), destaca que as tecnologias digitais podem democratizar o acesso ao conhecimento, oferecendo oportunidades iguais de aprendizagem para todos os estudantes.

*As tecnologias eu acredito no uso delas mesmo porque hoje a gente vive numa sociedade **que nem todos tem a situação financeira de adquirir**. Então às vezes quando vir para a escola ter o conhecimento dessas tecnologias às vezes em casa nem todos tem uma condição de ter um computador à sua mão. Hoje o celular está mais acessível que também ajuda bastante a trabalhar tem vários jogos disponíveis online que eles podem estar passando de fase (P5, entrevista inicial (EI), 24-07-2023, grifo nosso).*

Essa observação de P5 sublinha a importância de as escolas oferecerem acesso a tecnologias digitais como uma forma de inclusão social e educacional. A escola emerge como uma das principais instituições sociais responsáveis por proporcionar aos estudantes a oportunidade de se apropriarem das tecnologias digitais.

Bonilla e Pretto (2015) destacam que, em muitos casos, a escola se torna o principal, senão o único, espaço onde os estudantes têm acesso a ferramentas tecnológicas. Essa realidade sublinha a importância da inclusão digital nas escolas como um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e reduzir as desigualdades sociais. Para isso, é essencial que as escolas disponibilizem esses recursos e desenvolvam estratégias pedagógicas inovadoras que aproveitem ao máximo o potencial das tecnologias para enriquecer o currículo e promover a inclusão de todos os alunos.

É evidente que as tecnologias digitais desempenham um papel crucial na educação contemporânea. Valente (1999) e Kenski (2003) ressaltam que a integração dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem pode transformar significativamente a dinâmica educativa, especialmente considerando que os estudantes de hoje estão imersos em um contexto digital desde cedo.

Então hoje nós temos uma geração que é uma geração digital. Então a partir do momento que eu uso essas ferramentas ao meu favor para poder estar contribuindo na aprendizagem do aluno o aluno tem muito mais facilidade de aprender ali com aquela ferramenta que ele já está habilitado (P1, entrevista inicial (EI), 24-07-2023).

*Então a tecnologia digital na verdade esses alunos eles acabam indo para esse lado mesmo. E em sala de aula se você conseguir ter ferramentas para possibilitar essa experiência para esse aluno é uma possibilidade de você não ser **tão limitador** na vida dele (P2, entrevista inicial (EI), 24-07-2023, grifo nosso).*

Essas afirmações evidenciam a percepção dos educadores sobre a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às características da geração atual. Cordeiro e Bonilla (2015) argumentam que o modelo tradicional de ensino, no qual o professor recebe uma formação para transmitir conhecimento de forma uniforme e padronizada, planejando o conteúdo de maneira igual para todas as turmas ao longo do ano, já não é mais eficaz.

Ao utilizar as tecnologias digitais de forma estratégica, os professores podem facilitar a aprendizagem e promover um ambiente educativo mais inclusivo e dinâmico. Se assim for, essas práticas, permitem que os alunos explorem seu potencial ao máximo, utilizando ferramentas com as quais já estão familiarizados e confortáveis (Moran, 2013).

A integração das tecnologias digitais no ambiente escolar vai além da realização de atividades voltadas para o processo de escrita ou para a aplicação de avaliações. É essencial que essas ferramentas sejam utilizadas como meio para estabelecer um diálogo significativo entre

alunos e professores, facilitando a comunicação e a expressão de ideias. Em um mundo cada vez mais digitalizado, a capacidade de usar tecnologias para promover a interação e o entendimento mútuo são significantes para a criação de um ambiente educacional inclusivo e dinâmico.

Tem um aluno que não tem a comunicação verbal então facilita muito a comunicação pelo computador pelo tablet uma forma dele se expressar e eu compreender o seu conhecimento ali pela facilidade que ele tem com o manuseio com a tecnologia (P29, entrevista inicial (EI), 26-07-2023).

O depoimento da participante P29 exemplifica como as tecnologias digitais podem ser ferramentas poderosas para promover a inclusão e facilitar a comunicação de alunos com necessidades específicas. Ao utilizar computadores e tablets, esses alunos conseguem se expressar e demonstrar seu conhecimento de maneira mais eficaz, superando as limitações impostas pela falta de comunicação verbal. Isso evidencia a importância de adaptar as práticas pedagógicas para incluir recursos tecnológicos que atendam às diversas necessidades dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e acessível.

Diante do exposto, é indicado que as instituições educacionais adotem uma abordagem proativa na integração das tecnologias digitais, promovendo formações continuadas eficazes e acessíveis para os educadores. Assim será possível transformar a dinâmica educacional, garantindo que todos os alunos, possam beneficiar-se das oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Esse compromisso com a inovação e a inclusão é essencial para preparar os estudantes para os desafios do século XXI, criando um ambiente de aprendizagem que valorize e potencialize as capacidades de cada indivíduo.

6.3 CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO DO FUTURO: INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos a partir da execução do curso de extensão, que foi realizado na unidade escolar entre agosto e outubro de 2023. Este curso de formação continuada, composto por cinco módulos, teve como objetivo capacitar os professores para integrar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo. As entrevistas realizadas com os professores após a conclusão do curso, juntamente com as observações das práticas pedagógicas, fornecem uma

visão abrangente do impacto da formação nas suas atividades educacionais.

Ponte (2000), aponta que entre os professores existe uma variedade de atitudes em relação às tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Enquanto alguns demonstram desconfiança e evitam ao máximo utilizá-las, outros as incorporam em sua vida diária, mas encontram dificuldades em integrá-las em suas práticas profissionais. Há ainda aqueles que tentam usar em suas aulas sem modificar substancialmente suas abordagens pedagógicas.

Almeida e Silva (2018), destacam a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no uso das tecnologias, visando a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, bem como, aborda a necessidade de formação continuada de educadores para que possam utilizar essas tecnologias de forma eficaz, enriquecendo o currículo e proporcionando uma educação de qualidade.

Neste sentido, após a realização do curso de extensão na unidade escolar perguntamos aos participantes se a proposta de formação continuada foi válida para sua realidade escolar e considerando que o processo formativo não se esgota e perguntamos também se deveria ser realizada novamente com relação a outras temáticas, os participantes destacaram que:

Sim, eu acho a proposta de formação continuada é válida, pois a realidade da nossa escola é diferente das outras escolas do centro. Nós atendemos famílias que vêm da periferia, da classe mais baixa, então essa proposta de formação continuada com novas ideias para avançar ainda mais no aprendizado dos nossos alunos é muito válida (P1, entrevista final (EF), 04-12-2023).

Sim, considero que a formação foi extremamente válida e enriquecedora para minha prática docente. Acredito que deveria ser realizada novamente, abordando outras temáticas que são igualmente necessárias para o nosso contexto escolar (P7, entrevista final (EF), 04-12-2023).

Os depoimentos dos participantes, coletados na entrevista final, após a realização do curso de extensão, indicam a relevância e o impacto positivo da formação continuada no contexto escolar. As respostas destacam a adequação e a necessidade de tais formações, considerando as realidades específicas da escola, que atende uma população diversa e com desafios próprios.

A apreciação pela formação revela a importância de adaptar os conteúdos às necessidades dos professores e alunos, proporcionando um aprendizado contextualizado e eficaz. Além disso, a sugestão de que novas temáticas sejam abordadas em futuras formações reforça a ideia de que o processo de desenvolvimento profissional é contínuo e deve ser

alimentado por iniciativas que respondam às demandas emergentes do ambiente escolar.

Também foram indagados aos participantes sobre suas expectativas sobre o curso, e se tem alguma sugestão para continuidade de pesquisas nessa área. As respostas foram positivas e cheias de inquietações apresentando várias possibilidades e temáticas a serem ainda desenvolvidas, apontando uma inquietação, bem como, um anseio por formações continuadas que levem em consideração o contexto educacional da unidade escolar:

Alcançou meus objetivos e expectativas. Sinto que minha prática foi enriquecida e que aprendi novas formas de integrar as tecnologias digitais no currículo. Para a continuidade das pesquisas, acho importante investigar mais sobre como essas tecnologias podem ser adaptadas para diferentes disciplinas e níveis de ensino, além de trazer mais inovações tecnológicas para o ambiente escolar (P5 entrevista final (EF), 04-12- 2023).

A formação foi excelente e correspondeu às minhas expectativas. Gostaria que continuassem com essas iniciativas, talvez incluindo mais estudos de caso e experiências práticas de outras escolas que já implementaram essas tecnologias com sucesso. Acredito que isso enriqueceria ainda mais o nosso aprendizado e aplicabilidade das tecnologias no dia a dia (P18, entrevista final (EF), 2023).

A análise das respostas dos professores antes e após a formação continuada revela uma transformação significativa na percepção e utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Inicialmente, os professores destacaram a falta de qualidade e acesso às formações, além das barreiras logísticas que dificultavam a participação. No entanto, após a realização do curso, os participantes reconheceram a importância e a eficácia da formação, sugerindo a continuidade e a ampliação das temáticas abordadas.

Porto (2006), argumenta que o potencial educativo das tecnologias digitais depende de oferecer aos professores condições materiais e promover a sensibilização e preparação adequada dos professores, levando em consideração o contexto em que atuam. Neste sentido, entende-se que é notável a necessidade de investir em formações continuadas que ofereçam conteúdos práticos e aplicáveis, capazes de transformar as práticas pedagógicas e promover uma educação inclusiva e inovadora.

Para o curso de extensão, utilizamos dados de observações e entrevistas inicial (EI) de julho de 2023. Observamos que, apesar do sistema educacional de Sinop-MT exigir o uso da BNCC no planejamento, a BNCC da computação não é aceita, dificultando que os professores desenvolvam atividades baseadas nessa área e limitando-se às disciplinas tradicionais do

currículo. Assim, no primeiro encontro, apresentamos aos participantes a Figura 8 em forma de indagação.

Figura 8 – Imagem reflexiva sobre a BNCC da computação



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora, 2023

A apresentação dessa imagem no primeiro encontro formativo, levou os participantes a fazerem uma reflexão e conhecerem a BNCC da computação e as atualizações da legislação sobre o uso das tecnologias na escola. Apresentamos a atualização da LDB (2023), que aborda as tecnologias digitais na educação. Essa atualização contribuiu para a formação contínua dos professores, oferecendo-lhes novos recursos e informações. Posteriormente, disponibilizamos no grupo de professores a BNCC da computação e a atualização da LDB (2023) para que pudesse se familiarizar com os conteúdos.

Todo o processo formativo foi composto por teoria e prática, com conteúdo que pudessem ser desenvolvidos com os estudantes nas aulas envolvendo recursos e ferramentas de tecnologia digital.

Ao observar uma aula no início da pesquisa em que o participante estava utilizando a lousa digital para “tomar” a tabuada dos estudantes, surgiu a necessidade de inserir logo no primeiro módulo do curso algumas ferramentas possíveis para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes:

(04) A professora colocou na lousa a tabuada de matemática, uma foto, com uma régua a professora mostrava e os alunos respondiam $2 \times 1 = 2$ $2 \times 2 = 4$ assim por diante. Em seguida a professora deixou a tabuada na lousa aberta e na outra parte do quadro ela escreveu algumas contas de multiplicação para que os alunos escrevessem (Diário de campo, pesquisadora, 25-07-2023).

Essa observação revelou que a utilização da lousa digital de maneira convencional não maximiza o potencial interativo dessa tecnologia. Como argumenta Kenski (2003), a integração das tecnologias na educação deve ir além da simples replicação dos métodos tradicionais. Além disso, fica claro que as tecnologias por si só não garantem enriquecimento ou mesmo aulas interativas e personalizadas. A prática pedagógica evidenciada demonstra um uso tradicional da lousa digital, com a professora empregando uma abordagem repetitiva para ensinar a tabuada aos alunos.

Este método, embora eficaz em certo grau, pode ser aprimorado com a integração de recursos tecnológicos que tornem a aprendizagem mais interativa e envolvente. A utilização de ferramentas digitais oferece oportunidades para diversificar as atividades de ensino, promovendo um aprendizado mais dinâmico e participativo. Em vez de simplesmente mostrar as operações matemáticas na lousa, a professora poderia usar aplicativos educativos que permitam aos alunos interagir diretamente com o conteúdo, resolvendo problemas de matemática de forma gamificada⁹. Isso não só manteria o interesse dos alunos, mas também facilitaria a compreensão dos conceitos matemáticos de maneira mais prática e visual.

Assim sendo, no primeiro encontro formativo, apresentamos aos participantes três ferramentas digitais sendo elas: *Canva*¹⁰, *Padlet*¹¹ e *Jamboard*¹², que podem ser incorporadas às práticas pedagógicas dos professores. O objetivo foi proporcionar momentos formativos para a utilização dessas ferramentas, criando e divulgando projetos pedagógicos inovadores e promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo. A Figura 9 apresenta os

⁹ **Gamificação** é o uso de elementos e técnicas de design de jogos em contextos não relacionados a jogos, com o objetivo de aumentar o engajamento e a motivação dos participantes.

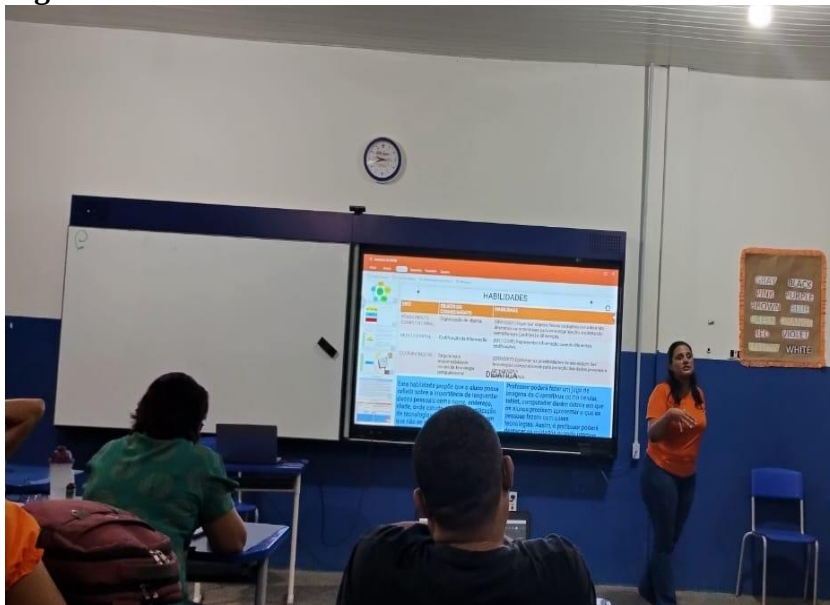
¹⁰ O Canva é uma ferramenta de design gráfico online que permite aos usuários criarem diversos tipos de materiais visuais, incluindo apresentações, infográficos, ilustrações e redes sociais. Fundado em 2012, o Canva oferece uma interface intuitiva que facilita o uso, mesmo para quem não possui experiência prévia em design gráfico.

¹¹ O Padlet é uma plataforma digital que permite a criação de murais colaborativos online. Utilizado em contextos educacionais e corporativos, o Padlet facilita a troca de ideias, a colaboração e a organização de informações em um espaço virtual interativo. Os usuários podem adicionar textos, imagens, links, vídeos e outros tipos de conteúdo, tornando-o uma ferramenta versátil para atividades pedagógicas e projetos em grupo.

¹² O Jamboard é uma ferramenta digital colaborativa desenvolvida pelo Google, que permite a criação de quadros brancos virtuais em que, os usuários podem adicionar textos, desenhos, imagens e notas adesivas em tempo real. O Jamboard será descontinuado em 2024, conforme anunciado pelo Google.

momentos em que, os professores se envolveram e participaram do encontro formativo.

Figura 9 – Encontro formativo realizado na unidade escolar dia 08-08-2023



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2023

A Figura 9, representa o comprometimento e participação dos professores na formação ofertada, assim que encerramos o momento formativo, tive o convite de uma participante do 3º ano, período vespertino, para que eu fosse observar a aula dela. A participante compartilhou no momento da formação que havia inscrito os alunos no concurso municipal, promovido pela Secretaria Municipal de Esporte Educação e Cultura (SMEEC), na categoria cartaz digital, mas que não sabia nem o que fazer, e que a formação contribuiu para a aula do laboratório de informática para a construção do cartaz, a observação foi realizada:

(05) A aula estava organizada com o tema PAZ, a professora dividiu em dois momentos, no primeiro, os alunos foram pesquisadores, buscando online no google imagens que poderiam usar para criar o cartaz, no segundo momento usaram a ferramenta canva para construir o cartaz. (Diário de campo, pesquisadora, 09-08-2023).

Como observa Kenski (2003), a formação adequada permite que os educadores utilizem as tecnologias de forma eficaz e transformem suas metodologias de ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem envolvente. No caso observado, a utilização do Google para pesquisa e do Canva para a criação de cartazes digitais envolveu os alunos ativamente no processo de aprendizagem e desenvolveu habilidades importantes, como a pesquisa online e a competência digital. Acompanhamos a elaboração até a premiação dos cartazes e dois selecionados em âmbito municipal, a professora convidou a família para prestigiar as produções

dos estudantes conforme apresentado na Figura 10.

Figura 10 – Construção e apresentação do cartaz digital



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2023

Esses momentos reforçam o aprendizado e a aplicação prática das ferramentas digitais, bem como, fortalecem o vínculo entre a escola, os estudantes e suas famílias, promovendo um ambiente de reconhecimento e valorização do esforço e da criatividade dos estudantes, possibilitando um enriquecimento.

Ainda inspirada pelo primeiro módulo do curso de extensão, outra participante nos convidou para observar uma aula que ela organizou com seus alunos no laboratório de informática, utilizando a ferramenta *Jamboard*.

A aula foi planejada como um jogo de palavras, em que, a professora utilizou um microfone para ditar palavras sorteadas. Participaram 27 estudantes, e a professora preparou para cada tela do computador duas cartelas com palavras e os nomes dos alunos. Cada criança precisava encontrar a sua cartela e marcar um "X" na palavra que fosse sorteada, proporcionando um momento de aprendizado interativo e colaborativo, representado pela Figura 11.

Figura 11: Aula de informática 2º ano – bingo de palavras



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2023

A atividade, desenvolvida pela participante, além de promover a alfabetização de maneira lúdica e envolvente, também incentivou o uso das tecnologias digitais como ferramentas educativas. De acordo com Porto (2006), a incorporação de recursos tecnológicos no ambiente escolar pode facilitar a interação e a aprendizagem, tornando o processo educativo dinâmico e acessível para todos os alunos. A professora relatou que essa metodologia inovadora contribuiu significativamente para o engajamento e o interesse dos alunos, demonstrando a eficácia das tecnologias digitais em transformar as práticas pedagógicas tradicionais.

Assim, podemos inferir que, através da formação desenvolvida com os professores da unidade escolar, algumas práticas pedagógicas foram repensadas. Na entrevista final, ao perguntarmos aos participantes se consideravam que adquiriram novos conhecimentos sobre as tecnologias digitais na educação, obtivemos respostas como:

Eu aprendi muito com essa formação sobre essas ferramentas digitais, nessas novas tecnologias que são inseridas nas escolas. Teve coisas que eu não conhecia, ferramentas que eu não nem sabia como utilizar (P7, entrevista final (EF), 04-12-2023).

Então, a partir de ter esse conhecimento delas e poder ver a funcionalidade dela dentro da escola, foi muito satisfatório. E, claro, eu gosto muito dessa tecnologia, eu utilizo ela muito no meu dia a dia, mas como tem coisas muito novas a cada dia, saber um pouco a respeito delas foi muito gratificante. (P5, entrevista final (EF), 04-12-2023).

Sim, como fazer e criar cartões e convites no Canva. Possibilitou aquisição do conhecimento do Canva, uma plataforma online de design e comunicação visual (P18, entrevista final (EF), 04-12- 2023).

A partir dessas respostas, é evidente que o curso de extensão teve um impacto significativo no desenvolvimento das competências tecnológicas dos professores. A participante P5 destacou a descoberta e o aprendizado sobre novas ferramentas digitais, além de valorizar a aplicabilidade prática dessas tecnologias no ambiente escolar. A participante P18 enfatizou a aquisição de habilidades específicas, como a criação de cartões e convites utilizando o *Canva*, o que demonstra a relevância da formação em proporcionar conhecimentos aplicáveis e úteis para o cotidiano escolar. Esses depoimentos reforçam a importância de investir em formações continuadas focadas em tecnologias digitais, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo considerando a realidade e contexto escolar.

Outra experiência que tivemos ao longo da pesquisa foi com a turma do 4º ano, ao promover na escola uma feira, com a finalidade de estimular o empreendedorismo com os alunos, o projeto que a professora está trabalhando consiste em incentivar os alunos a construir, plantar ou criar e depois vender na escola em um dia específico.

Após o curso ofertado na escola, a professora juntamente com os alunos decidiu que cada aluno iria construir um convite e depois teria votação para decidir qual convite seria o oficial para o evento.

O processo de construção do convite consistiu em uma aula teórica em sala de aula, explicando quais são os elementos importantes e que configuram um convite e a segunda parte da aula seria a construção do convite usando o *Canva*, a Figura 12 apresenta o convite vencedor de forma democrática entre os alunos.

Figura 12 – Aula de informática 4º ano – convite



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2023

O uso de ferramentas digitais possibilitou aos estudantes uma experiência prática e criativa, promovendo o engajamento e a participação ativa. Segundo Porto (2006), a utilização de tecnologias digitais na educação deve ir além da mera transmissão de informações, permitindo uma recepção individualizada e uma participação ativa dos estudantes. Essa atividade motivou os alunos e lhes proporcionou a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos em uma tarefa prática e relevante, desenvolvendo o uso das ferramentas tecnológicas.

Para o segundo encontro formativo do curso, abordamos a temática das múltiplas inteligências: prático sensível, após observarmos que na escola alguns professores desenvolvem projeto com os alunos na horta escolar, convidamos para a formação com o objetivo de apresentar algumas possibilidades e experiências práticas e sensíveis ao currículo, utilizando a inteligência naturalista para enriquecer o aprendizado dos alunos.

Recebemos na escola uma palestrante que veio trocar experiências sobre a inteligência naturalista e sua contribuição para o enriquecimento curricular na unidade escolar, a palestrante organizou uma roda de conversa com os professores e apresentou alguns trabalhos realizados em Sinop-MT, uma fala geradora que incentivou a participação dos professores foi, o “LIXO” de alguém pode se tornar o “LUXO” de outra pessoa, após essa fala, os professores interagiram, apresentaram experiências que tiveram em construção de brinquedos com materiais reaproveitados entre outras ideias que surgiram.

Neste momento, algumas professoras compartilharam com a palestrante convidada suas experiências no desenvolvimento de projetos que envolvem atividades externas à escola, como visitas a diferentes locais com os estudantes. Diversas práticas pedagógicas que demandam um olhar sensível foram discutidas entre os professores.

Posteriormente, foi apresentado slides sobre as possibilidades de incluir no currículo escolar projetos que visam o desenvolvimento e a criatividade de cada estudante. A palestrante apresentou a teoria das múltiplas inteligências de Gardner, aprofundou-se na naturalista que é seu campo de trabalho. Abriu espaço para que os participantes tirassem suas dúvidas e houve um diálogo entre todos os que estavam presente.

Para finalizar o segundo encontro formativo, a palestrante propôs uma atividade interativa e dinâmica: a construção de uma nuvem de palavras¹³. Os participantes foram convidados a refletir sobre os conceitos, sentimentos e aprendizados que emergiram durante o

¹³ Nuvem de palavras, é uma representação visual das palavras mais frequentes em um texto ou conjunto de textos. As palavras são exibidas em diferentes tamanhos e núcleos, onde o tamanho de cada palavra é proporcional à sua frequência ou importância no texto. Essa ferramenta é utilizada para destacar os principais temas e conceitos, facilitando a visualização de padrões e tendências em dados textuais. A nuvem de palavras utilizada nesta pesquisa foi criada com o auxílio da ferramenta online disponível no site <https://www.voc.ai/pt/tools/wordcloud>

Eu acredito que inteligência é um... falando de um aluno inteligente, é aquele que consegue desenvolver todas as atividades, tem pouca dificuldade, consegue fazer tudo mais rápido (P10, entrevista inicial (EI) 24-07-2023).

Não ouvi ainda. Não ouvi falar nada (P6, entrevista inicial (EI), 24-07-2023).

São altas habilidades que as crianças desenvolvem (P13, entrevista inicial (EI), 25-07-2023).

Uma criança inteligente para mim é uma criança que sabe controlar as emoções dela e do aprendizado é aquilo que ela traz da bagagem dela (P17, entrevista inicial (EI), 26-07-2023).

Com base nas respostas dos participantes, ficou claro que havia uma compreensão limitada e, muitas vezes, equivocada sobre o conceito de múltiplas inteligências. Por exemplo, as respostas mostraram uma visão simplista e, por vezes, errônea do que constitui inteligência e como ela se manifesta nos estudantes. Essa falta de clareza aponta para a necessidade de uma formação mais aprofundada e detalhada sobre o tema.

As múltiplas inteligências, conforme postuladas por Howard Gardner, abrangem uma gama de capacidades que vão além do desempenho acadêmico tradicional, incluindo inteligências como a musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, entre outras. Durante o encontro formativo, essa teoria foi detalhadamente explicada para os participantes, destacando a importância de reconhecer e valorizar diferentes formas de inteligência na prática educativa.

A partir dessas observações, estruturamos um encontro formativo dedicado a esclarecer esses conceitos. A formação incluiu uma introdução teórica sobre as múltiplas inteligências, seguida de atividades práticas que demonstraram como essas inteligências podem ser identificadas e estimuladas em sala de aula.

Ao iniciar o encontro, apresentamos aos professores um vídeo, com título: *Inteligências Múltiplas – Turma da Mônica*¹⁴, que retrata o sofrimento de um aluno e uma professora ao tentar padronizar os talentos, o personagem principal desse vídeo é o Chico Bento da turma da Mônica, um personagem conhecido dos professores da unidade escolar.

Esse encontro teve como objetivo, sensibilizar os professores sobre a presença e as

¹⁴ **Vídeo – Inteligências Múltiplas:** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQEmi5KwSw> acesso em: 23 de set de 2023. Apresentado aos participantes do processo formativo.

necessidades dos alunos com AH/SD, propondo estratégias para identificar e apoiar esses alunos no ambiente escolar.

Com essa ação, foi possível revelar aos participantes da pesquisa as possibilidades de trazer para a unidade escolar um programa de enriquecimento curricular que possa atender as necessidades dos alunos da unidade escolar, alguns participantes demonstraram interesse em abordar novas possibilidades de avaliação e atividades em sala de aula.

Foi apresentado aos professores com base em Perez (2004), os mitos existentes em relação aos estudantes com AH/SD, assim como, a importância da identificação desses estudantes no processo de escolarização. Afinal, assim, será possível atender as necessidades e interesses que esses estudantes têm, possibilitando aos estudantes acesso aos conteúdos e possibilidades de pesquisas sobre o tema ou assunto de seu interesse.

Após a realização do curso formativo, ao perguntar aos participantes sobre a possibilidade de identificar alunos com AH/SD no contexto escolar, a participante P5 afirmou que:

Eu acho que é possível sim, pois quando observamos em sala que o aluno tem facilidade para resolver exercícios que foram recentes e apresentados a eles, cabe o professor ter esse olhar e tentar trazer cada vez mais dificultando esses exercícios, e aí visto que esse aluno não tem nenhuma dificuldade de resolver, pode se pensar assim, dele ter um alto nível de aprendizagem, então acabei em um encaminhamento para um especialista para dar o veredito final para ele sobre a altas habilidade ou superdotação dele, mas eu acredito que sim, o primeiro olhar sempre vem dentro da sala de aula. (P5, entrevista final (EF), 04-12-2023).

Essa percepção da participante P5, ressalta a importância do olhar atento do professor na identificação precoce de estudantes com AH/SD. O encaminhamento para um especialista, mencionado pela participante, evidencia um passo importante no processo de confirmação e atendimento adequado dessas necessidades educacionais específicas. Ao observar a facilidade do estudante em resolver exercícios complexos e sem dificuldade, a participante destacou a necessidade de aprofundar o estudo de caso para confirmar as altas habilidades. Esse procedimento é fundamental para garantir que os estudantes recebam o suporte necessário para desenvolver todo o seu potencial.

Outra reflexão que podemos fazer em relação a esse módulo trabalhado com os professores foi que, o enriquecimento curricular tipo I, conforme Renzulli (1977), enfatiza uma

abordagem em que o educador, em sala de aula, promove atividades que permitem aos estudantes explorarem seus interesses e estimular sua criatividade. Neste contexto, a P18, ao compartilhar situações vivenciadas em sua sala de aula, demonstra como está contribuindo para esse tipo de enriquecimento curricular:

(06) Na roda de conversa desenvolvida durante a formação, a P18, compartilhou com os demais colegas os desenhos que uma de suas estudantes, matriculada no 5º ano desenvolveu em sala de aula. A professora, incentivada pela formação, apresentou os desenhos criados pela estudante, valorizando sua criatividade e empenho. Foi relatado também que a estudante tem autonomia para criar os desenhos, e em alguns momentos a professora observou que, em horário de intervalo, a mesma prefere desenhar (Diário de campo, pesquisadora, 21-09-2023).

Com o interesse e o enriquecimento nas atividades, valorizando e respeitando a criatividade e o empenho dos estudantes, é possível promover um enriquecimento do currículo. Outras professoras relataram que o trabalho na horta escolar tem proporcionado um impacto positivo no rendimento escolar dos alunos.

Durante a formação, solicitou-se aos professores que se organizassem em grupos de afinidade para elaborar um plano de aula envolvendo uma das múltiplas inteligências apresentadas no encontro. Após a organização dos grupos, os professores desenvolveram o planejamento e o compartilharam com os colegas. Essa troca de ideias é enriquecedora, pois reflete a realidade da escola e promove a interação entre os professores.

Antes de encerrarmos o módulo, escrevemos na lousa o tema do encontro: "Altas Habilidades/Superdotação: a invisibilidade no ambiente escolar." No final, essa frase teve um impacto renovado, pois muitos participantes afirmaram que, com as formações apresentadas na unidade escolar, agora poderiam trabalhar e apoiar esses estudantes, que não serão mais invisíveis.

Outro fator importante observado durante a pesquisa foi a implementação de ações pelas professoras do AEE em 2023 na unidade escolar, com destaque para dois projetos relacionados à inteligência naturalista, voltados para alunos da educação especial. O primeiro projeto envolveu o plantio de milho, e o segundo, o plantio de abóbora. Nos dois projetos, os alunos acompanharam, juntamente com as professoras, todo o processo de produção, desde a germinação até a colheita. Essas iniciativas, propostas pelas professoras de AEE, aumentam a interação e fazem da escola um ambiente acolhedor, combinando atividades práticas e teóricas e incentivando as habilidades naturalistas dos alunos.

A Figura 14 representa o encontro formativo, no qual os professores participaram de uma sessão dedicada ao planejamento de aulas que consideram as múltiplas inteligências, conforme a teoria de Howard Gardner. A imagem captura um momento dessa formação, onde foi apresentado um slide detalhando os diferentes tipos de inteligência humana. Essa iniciativa visa promover um ambiente educacional mais eficaz, reconhecendo e valorizando as variadas capacidades cognitivas dos estudantes.

Figura 14 - Construção de planos de aula



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2023

Após as atividades realizadas no terceiro encontro formativo, ficou evidente o impacto positivo da formação nos participantes. A troca de experiências, a construção colaborativa de planos de aula e o desenvolvimento de projetos que valorizam as inteligências múltiplas mostraram-se eficazes para enriquecer o currículo escolar. As fotografias registradas durante as sessões formativas refletem o engajamento e a motivação dos professores em implementar práticas inclusivas que atendem às necessidades específicas dos alunos com AH/SD. Essas imagens são um testemunho da dedicação dos educadores em transformar o ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor para as diversidades presentes na comunidade estudantil.

No quarto encontro formativo, com a temática "Recursos digitais como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem", o objetivo foi demonstrar o uso de recursos digitais como ferramentas eficazes no processo educativo, promovendo a integração dessas tecnologias na prática pedagógica diária.

Inicialmente compartilhamos um vídeo com os participantes, cujo título foi: Escola atual

em julgamento – Motivação¹⁵, com a intenção de refletirmos sobre a escola atual e sua estrutura. Após a apresentação do vídeo, propomos uma roda de conversa, pois acreditamos que esses momentos são importantes para desenvolver uma reflexão sobre o tema abordado.

A partir do diálogo entre os participantes, compartilhados na roda de conversa, foi possível perceber que muitos professores enfrentam desafios significativos ao tentar acompanhar as exigências e mudanças no cenário educacional atual. A inserção de novas tecnologias e a necessidade de inovar constantemente suas práticas pedagógicas muitas vezes resultam em uma sensação de sobrecarga e frustração entre os docentes. Assim, entendemos que, esses encontros são essenciais para oferecer suporte e direcionamento, permitindo que os professores se sintam preparados e confiantes em suas habilidades. Sobre essa formulação:

(07) A professora P30, afirmou que não fazia ideia que a escola estava tão atrasada assim em relação as demais áreas da sociedade, e que, a cada ano que passa sente que está mais difícil ser professora, pois está se sentindo cansada e sobrecarregada, com muitas funções que ela não sabe o que fazer, “em alguns momentos sinto que faço tudo errado” (Diário de observação, pesquisadora, 19-10-2023).

Essa declaração evidencia a necessidade urgente de apoio e condições materiais para os professores. A sensação de estar desatualizado e sobrecarregado pode levar ao esgotamento profissional, impactando negativamente a qualidade do ensino. Portanto, proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional, como o curso de extensão realizado, é fundamental para reverter essa situação e promover um ambiente educacional positivo e eficaz.

Para Moran (2003), a integração de tecnologias digitais e metodologias inovadoras no ambiente escolar tem se mostrado uma estratégia eficaz para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, durante o curso de formação, exploramos algumas abordagens pedagógicas e buscamos compreender a familiaridade dos professores com essas práticas.

Ao perguntarmos aos participantes da pesquisa se em suas salas havia a prática de gamificação¹⁶. Inicialmente, os participantes relataram pouca familiaridade com o termo. Após

¹⁵ Vídeo, **Escola atual em julgamento** – Motivação: Apresentamos aos participantes o vídeo intitulado "Escola atual em julgamento - Motivação", que discute a importância da motivação no ambiente escolar, destacando os desafios e as possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4xmt4_Km0lo. Acessado em: set 2023.

¹⁶ Gamificação é a aplicação de elementos típicos de jogos (como pontuação, competição com outros, regras de jogo) em atividades não relacionadas a jogos, geralmente para aumentar o engajamento e a motivação dos participantes. No contexto educacional, a gamificação pode envolver o uso de jogos digitais ou a incorporação de mecânicas de jogo em atividades pedagógicas para tornar o aprendizado mais interativo e atraente.

apresentarmos o conceito, houve um debate e troca de experiências, revelando que muitos professores já aplicavam a prática, embora não conhecessem a nomenclatura.

Posteriormente, foi apresentado aos professores a ferramenta wordwall¹⁷, essa ferramenta permite que seja elaborado atividades interativas para os estudantes utilizando recursos de tecnologia digital. Entendemos que seja uma maneira de contribuir para um aprendizado mais dinâmico e que envolva o interesse dos alunos. Posteriormente apresentamos uma prática desenvolvida com fotos dos alunos de primeiro ano, essa atividade foi elaborada para trabalhar a identidade e reconhecimento dos alunos, assim como, dos colegas de sala.

Trabalhar atividades que envolvam os recursos de tecnologia digital, proporciona a aproximação dos estudantes, “Dessa forma, compreender [...]todas as demais tecnologias digitais, significa pensá-las para além de meras ferramentas auxiliares dos processos de produção de conhecimento e da educação” (Pretto, 2011, p. 101). De acordo com os participantes na entrevista inicial (EI), muitos estudantes têm acesso a essas ferramentas tecnológicas, principalmente o aparelho celular. Então sugerimos aos professores que usassem desses recursos para aprimorar suas práticas pedagógicas, e assim, possibilitar um envolvimento maior com os estudantes.

Ao final desse encontro, resultou em um convite de uma participante do terceiro ano, que organizou uma aula para colocar em prática os conhecimentos compartilhados na formação, as trocas de experiência e apresentação de possibilidades encorajou a participante a realizar com os estudantes um quebra-cabeças online utilizando a foto da turma.

A aula no laboratório de informática proporcionou um momento especial para os alunos do terceiro ano. A professora utilizou o site *Jigsaw Planet*¹⁸ para engajar as crianças, com uma atividade de quebra-cabeças, o que gerou grande entusiasmo. Os alunos participaram ativamente da atividade, demonstrando curiosidade e interesse ao interagir com a tecnologia.

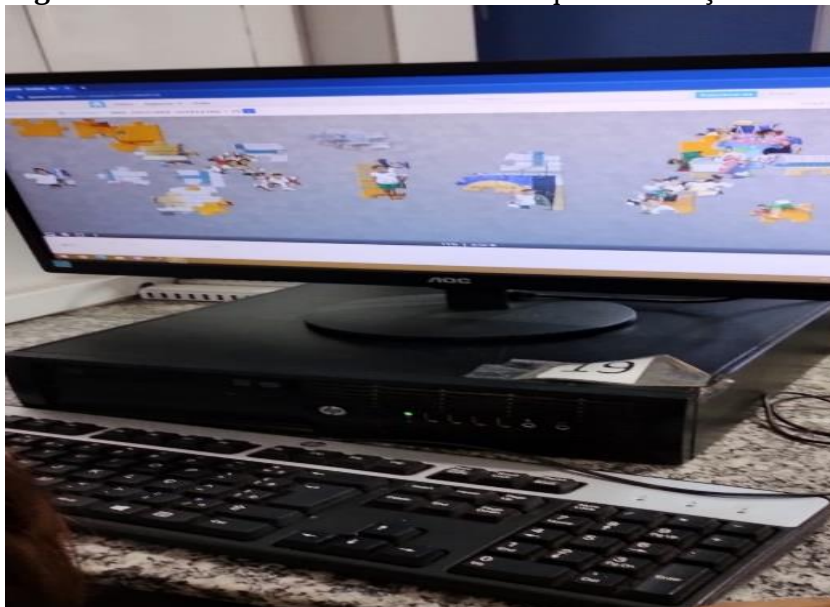
(07) Quando um dos alunos descobriu a imagem dele ele sorriu e disse: nossa eu estou no computador. (Diário de observação, pesquisadora, 30-10-2023).

¹⁷ **Wordwall** é uma plataforma online que permite a criação de atividades educativas interativas e impressas, como jogos, quizzes, e exercícios personalizados, facilitando o aprendizado dinâmico e envolvente. Mais informações podem ser encontradas em <https://wordwall.net/pt>.

¹⁸ **Jigsaw Planet** um site que permite a criação de quebra-cabeças personalizados online, proporcionando uma ferramenta interativa para atividades educativas. Disponível em: <https://www.jigsawplanet.com/?rc=createpuzzle&ret=%2F>

Essa experiência destacou a importância de integrar ferramentas digitais no ambiente educacional. A reação positiva dos alunos ao verem suas próprias imagens no computador evidencia o potencial das tecnologias digitais para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo, abaixo o registro dessa experiência:

Figura 15 - Aula de informática 3º ano – quebra-cabeças



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2023

A experiência com a utilização de quebra-cabeças digitais foi enriquecedora e demonstrou como a integração de tecnologias pode transformar o ambiente de aprendizagem. O entusiasmo dos alunos ao interagirem com a tecnologia destacou a relevância dessas ferramentas no contexto educacional, promovendo tanto habilidades cognitivas quanto a autoestima dos estudantes.

O quinto encontro¹⁹, formativo teve como tema: “Ensino Colaborativo: uma proposta para a unidade escolar”, teve como objetivo promover o ensino colaborativo entre professores de diferentes áreas, incentivando a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas.

Esse tema surgiu da entrevista inicial (EI) realizada no início da pesquisa, pois evidenciou-se que, por mais que os professores compreendessem a necessidade e a importância de estar alinhados para o bom desenvolvimento do estudante, essa prática ainda está longe de ser uma realidade na unidade escolar. Para isso, é preciso entender a normativa municipal, decreto nº 305/2002 de 08 de novembro de 2022 que em seu art. 5º o professor que atribuir sala de AEE deverá atender os critérios.

¹⁹ O quinto encontro refere-se ao último dos encontros propostos no curso de formação.

- I - Realizar Estudo de Caso e Plano de AEE em tempo hábil dos alunos com suspeita de deficiência e laudados.
 - II - Realizar orientação com professor de sala regular para discutir o planejamento e estratégias flexíveis às especificidades do aluno;
 - III - Elaborar relatório de desempenho do aluno semestral e anual;
 - IV - Participar da formação continuada do Atendimento Educacional Especializado com no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência;
 - V - Participar e contribuir nos grupos de formação continuada pela escola;
 - VI - Desenvolver a função de acordo com o estabelecido na Resolução nº 04/2009/CNE e a Lei Federal nº 13.146/2015.
 - VII - Fazer os lançamentos do sistema em tempo hábil, de acordo com calendário de cada escola;
 - VIII - Entregar as folhas de frequência e trabalho colaborativo para a equipe da Educação Especial, até o dia 05 (cinco) de cada mês.**
- Parágrafo único. O professor que não cumprir os itens acima em 2023, não poderá concorrer à sala de AEE no próximo ano (Sinop, 2022, grifo nosso).

A função do professor de AEE é fundamental para a inclusão educacional e o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. No entanto, a falta de condições adequadas e o número insuficiente de professores dificultam a implementação efetiva do ensino colaborativo. Na escola mencionada, no AEE são atendidas no ano de 2023, 28 crianças com laudos por apenas dois professores especialista. O ensino colaborativo se torna ainda mais desafiador. As exigências normativas, como o trabalho colaborativo e o cumprimento de diversas tarefas administrativas, são difíceis de atender sem o devido suporte.

A falta de recursos humanos e materiais compromete a qualidade do ensino e sobrecarrega os professores, que precisam lidar com múltiplas demandas sem tempo e apoio suficientes. Segundo Freitas e Perez (2010), a necessidade de um ambiente escolar que promova a colaboração entre os docentes é evidente. Para isso, é essencial que as autoridades educacionais invistam na contratação de mais profissionais, especialmente por meio de concursos, e na melhoria das condições de trabalho. Isso garantirá que todos os alunos recebam a atenção e o apoio necessários para seu desenvolvimento integral.

A rotatividade de professores no Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.) é um desafio significativo que impacta negativamente a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com necessidades específicas. A falta de estabilidade no corpo docente dificulta a dinâmica de trabalho e a continuidade das práticas pedagógicas. Para entender melhor essa questão, apresentamos a fala de um dos participantes da pesquisa.

A gente ainda não conseguiu estabelecer [...] um quadro de professores de A.E.E. que permaneçam ao longo do tempo. [...]Então demora para você compreender, demora para você estabelecer uma dinâmica, a

gente está com uma rotatividade muito grande aqui na nossa escola, e isso prejudica. (P2, entrevista final (EF), 04-12-2023).

A fala do participante evidencia a necessidade urgente de políticas que promovam a estabilidade dos profissionais de A.E.E na unidade escolar. A rotatividade elevada de professores resulta em uma constante readaptação, tanto para os alunos quanto para os professores, prejudicando a continuidade do aprendizado e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Estabelecer um quadro de professores permitiria a criação de um ambiente estável, beneficiando os estudantes.

Durante a pesquisa, foi possível perceber que os professores estão fazendo o que podem e ainda tentando se encaixar em um sistema que muitas vezes se limita a burocracias. Finalizamos esse encontro com uma inquietação ainda maior, pois foi possível compreender as demandas e sobrecargas impostas a esses profissionais. A conscientização dessas dificuldades reforça a urgência de intervenções estruturais que possam aliviar a carga dos docentes e melhorar a eficácia do atendimento educacional especializado.

Além da rotatividade, a colaboração entre os professores é essencial para enfrentar os desafios do AEE. Um dos participantes da pesquisa compartilhou suas experiências sobre a importância da troca de ideias em relação ao planejamento com os professores especializados.

Eu sempre procurei, né? Eu sempre corro atrás, tenho dúvida, corro atrás, mas eu sempre sento com os professores e troco ideia. Coloco o que eu estou fazendo no planejamento, o que eles acham, o que eles estão trabalhando pra gente tentar trabalhar parecido (P30, entrevista final (EF), 04-12-2023).

A fala de P30 destaca que, embora os professores façam o possível para promover o ensino colaborativo e se apoiar mutuamente, a realidade ainda está longe do ideal. A troca de ideias em relação ao planejamento são práticas importantes, porém, a falta de recursos e a alta rotatividade dificultam a criação de estratégias pedagógicas eficazes e consistentes. Essa abordagem, embora valiosa, não consegue, sozinha, resolver os desafios impostos pela instabilidade e pela sobrecarga de trabalho. É necessário investimento para que essas iniciativas possam realmente transformar o ambiente educacional, proporcionando um suporte contínuo tanto para os professores quanto para os estudantes

Diante disso, foi possível compreender que o ensino colaborativo na unidade escolar será possível quando houver uma equipe sólida, ou seja, menos professores rotativos ou de

contrato, e mais investimentos ou concursos na área da educação especial, para que juntos, professores especialistas e professores de sala comum possam construir um planejamento de ensino colaborativo para a unidade escolar.

Estruturar um plano para uma unidade escolar vai muito além de um desejo da equipe, é preciso apoio e recursos humanos adequados para isso. Com o fim do ano letivo se aproximando, os professores expressaram que não tinham ideia de como realizar o ensino colaborativo na escola, pois os horários não são compatíveis, e o que conseguem é trocar algumas ideias com as professoras especialistas e nada mais que isso.

Para finalizar a experiência do último encontro formativo, destacamos que o desenvolvimento de uma cultura de ensino colaborativo requer a sensibilização dos professores sobre sua importância, bem como, o suporte e os recursos necessários para sua implementação. As discussões e trocas de experiências durante os encontros formativos são passos importantes nessa direção, mas é fundamental que haja um compromisso institucional para garantir que essas práticas possam ser sustentáveis e efetivas no longo prazo.

Os resultados apresentados neste capítulo evidenciam a importância da formação e de integração de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. O curso de extensão, realizado entre agosto e outubro de 2023, proporcionou aos professores da unidade escolar uma capacitação essencial para promover um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo. As entrevistas e observações realizadas destacaram a transformação significativa nas percepções e práticas dos educadores em relação às tecnologias digitais.

A análise das respostas dos professores revelou um impacto positivo do curso de formação, com destaque para o desenvolvimento de novas competências tecnológicas e a aplicação prática dessas ferramentas no cotidiano escolar. As atividades desenvolvidas, como a construção de cartazes digitais e o uso de ferramentas como *Canva*, *Padlet* e *Jamboard*, demonstraram como as tecnologias podem enriquecer o currículo e promover a criatividade e o engajamento dos estudantes.

Tendo como referência Freitas e Perez (2012), e Ferreira (2016), o Ensino Colaborativo é uma abordagem que pode ser trabalhada entre professores de sala comum e professores especializados, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, após a análise das entrevistas, percebemos que os professores da unidade escolar ainda enfrentam desafios para implementar essa prática. A pesquisa evidenciou a sobrecarga dos professores e a necessidade de um maior investimento em recursos humanos e materiais para garantir a efetividade das práticas pedagógicas inovadoras.

Deste modo, para construir uma educação do futuro, é essencial investir em formação que promova a integração de tecnologias digitais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas. A sensibilização e preparação adequada dos professores são fundamentais para transformar o ambiente escolar e atender às demandas do século XXI. Com o apoio institucional e o compromisso de todos os envolvidos, é possível criar uma educação inclusiva, dinâmica e preparada para os desafios futuros.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Como elaboração do produto educacional, considerando o referencial teórico, metodológico, o resultado da análise dos dados, esta pesquisa apresentou um guia formativo com uma proposta de formação continuada para ser replicada para professores na modalidade presencial. O produto, foi organizado em forma de um guia formativo, intitulado “AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DIGITAL: conceitos, estratégias e práticas”.

O guia formativo buscou apresentar um pouco do caminho percorrido ao longo da pesquisa, organizado e pensado como um material de apoio, com orientações para a formação de professores e equipes pedagógicas das escolas como suporte para o planejamento formativo de professores na construção de uma educação para todos.

Seu objetivo é estimular nos professores sensibilidade para a educação de qualidade para todos os alunos envolvidos na unidade escolar. Foi organizado de maneira didática, estruturado para formação de professores em cinco módulos, com destaque para a prática com uso de recursos de tecnologia digital na educação.

No decorrer do caminho, foram visíveis as carências, dificuldades, angústias e anseios dos professores, justificando a necessidade de pensar um produto educacional que viesse ao encontro dessas necessidades, a fim de contribuir com a formação dos professores e principalmente com o ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, esperamos que professores do ensino comum, do AEE, equipes pedagógicas e gestoras, possam, a partir do material produzido, repensar a educação, efetivar mudanças em suas práticas pedagógicas, planejar incluindo as tecnologias digitais e da documentação pedagógica como ferramentas importantes para o processo de inclusão e, assim, contribuir com a educação de todos, sejam eles público da Educação Especial ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou o papel das tecnologias digitais como proposta pedagógica para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) dentro do contexto da educação inclusiva, explorando como essas ferramentas podem ser utilizadas para enriquecer a aprendizagem desses alunos. Os resultados, obtidos por meio de entrevistas com professores e análise documental, revelaram uma compreensão variada e frequentemente limitada sobre os conceitos de múltiplas inteligências e altas habilidades. As respostas indicaram uma necessidade urgente de formação continuada nesses temas, para que os educadores possam reconhecer e atender adequadamente os estudantes que apresentam características de altas habilidades.

A pesquisa destacou a importância do enriquecimento curricular como uma estratégia crucial para o desenvolvimento de estudantes com altas habilidades. A teoria dos Três Anéis de Renzulli foi fundamental para ilustrar como a superdotação se manifesta na interseção de habilidades acima da média, criatividade e compromisso com a tarefa. A aplicação dessa teoria pode orientar a criação de programas educacionais que identifiquem e incentivem o desenvolvimento desses estudantes, proporcionando um suporte direcionado que potencializa suas habilidades excepcionais.

A análise dos dados também revelou que, embora os professores reconheçam a importância de ressignificar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade de inteligências, há uma falta de recursos e apoio institucional que dificulta a implementação efetiva dessas práticas. A formação continuada emerge, portanto, como uma necessidade crítica para capacitar os professores a aplicarem os princípios das múltiplas inteligências e do enriquecimento curricular em suas salas de aula. O estudo evidenciou que a capacitação profissional contínua é essencial para transformar a abordagem pedagógica e permitir a adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos estudantes com AH/SD.

A pesquisa sugere que a inclusão efetiva de estudantes com AH/SD requer uma abordagem integrada que combine identificação precoce, suporte contínuo e enriquecimento curricular. Os dados coletados nas entrevistas com professores e nas observações em sala de aula mostraram que a identificação precoce desses alunos é frequentemente negligenciada, resultando na subutilização de seu potencial. Além disso, os professores que receberam formação específica e continuada sobre a temática demonstraram maior confiança na aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas e no encaminhamento para a identificação de

estudantes com AH/SD, corroborando a importância do suporte contínuo e do desenvolvimento profissional.

Em termos de implicações práticas, este estudo aponta para a necessidade de políticas educacionais que promovam a formação continuada e o suporte institucional. A criação de ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade intelectual e estimulem o potencial de todos os estudantes pode levar a uma educação mais justa e eficaz. As descobertas deste estudo enfatizam a necessidade de um compromisso renovado com a formação de educadores e a criação de políticas que promovam uma educação inclusiva e diversificada, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes e maximizar seu desenvolvimento.

Assim, reforça-se a importância de uma abordagem educacional crítica e reflexiva, que se oponha às práticas excludentes e mercantilizadas, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo. A educação inclusiva, ao reconhecer e valorizar a diversidade intelectual, pode transformar-se em um campo de justiça social, oferecendo a todos os estudantes as possibilidades de crescimento e desenvolvimento, independentemente de suas habilidades individuais. É fundamental que políticas educacionais e práticas pedagógicas sejam constantemente revisadas e aprimoradas para garantir que a inclusão seja uma realidade efetiva e não apenas um ideal distante.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que uma abordagem educativa que valorize as múltiplas inteligências e as altas habilidades pode transformar significativamente a experiência escolar dos estudantes. A implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e atendam à diversidade de inteligências presentes em sala de aula pode promover um ambiente de aprendizagem que beneficie todos os estudantes, contribuindo para uma sociedade mais justa e desenvolvida.

Em última análise, o sucesso de uma educação inclusiva depende da capacidade das instituições educacionais de se adaptarem às mudanças e de se comprometerem com a construção de um ambiente que valorize a diversidade e a individualidade de cada aluno. A partir das evidências e reflexões apresentadas, é possível afirmar que, ao adotar práticas pedagógicas e políticas educacionais que reconheçam e incentivem a diversidade intelectual, estaremos mais próximos de oferecer uma educação que não apenas atende às necessidades de todos os estudantes, mas que também promove o desenvolvimento pleno e equitativo de cada um deles.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, S. E. M. L.; FLEITH, D. S. **A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, p. 1-5, 2006.
- ALENCAR, E. M. L. S.; VIRGOLIM, A. M. R. **Dificuldades emocionais e sociais do superdotado**. In: E. M. L. S. ALENCAR. Criatividade e educação dos superdotados (p. 174-205). Petrópolis: Vozes. 2001.
- ALENCAR, E. S. de et al. **Criatividade em sala de aula: Fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos**. Psico-USF, v. 23, p. 555-566, 2018.
- ALMEIDA, M.E.B. **Novas Tecnologias e Formação de Professores Reflexivos**. Revista Nova Escola. Planejamento e avaliação. 2003. Disponível em: [http:// revistaescola.abril.com.br/\(planejamento-e-avaliacao/ entrevista-pesquisadora-puc-sp-tecnologia sala de aula-568012.Shtm/](http://revistaescola.abril.com.br/(planejamento-e-avaliacao/entrevista-pesquisadora-puc-sp-tecnologia-sala-de-aula-568012.Shtm/) acesso em out/2021.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS R. H. de F. **Superdotação e seus mitos**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.
- ANTONIO, J. C. **Uso pedagógico do telefone móvel (Celular)**. Professor Digital, SBO, v. 13, 2010.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Papirus Editora, 1998.
- BACICH, L. MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.
- BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago. 2011. Edição especial.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL, Mato Grosso. **Lei Ordinária nº 11689**, de 15 de março de 2022. Dispõe sobre a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. 2022.
- BRASIL **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 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. Brasília: Planalto Central, 2013.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília. v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008^a

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988.

BRASIL. INEP. Divulgação dos resultados: **Censo Escolar da Educação Básica - 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em formato PDF.

BRASIL. INEP. Divulgação dos resultados: **Censo Escolar da Educação Básica - 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em formato PDF.

BRASIL. INEP. Divulgação dos resultados: **Censo Escolar da Educação Básica - 2022**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em formato PDF.

BRASIL. INEP. Divulgação dos resultados: **Censo Escolar da Educação Básica - 2023**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em formato PDF.

BRASIL. **Lei nº 14.533**, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Edição extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 25 de jun de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 11.713**, de 26 de setembro de 2023. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 set. 2023.

CARVALHO, R. E. **Integração ou segregação? Do que estamos falando?** In: *Educação Especial: tendências atuais*. Brasília: Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto, 1999.

CORDEIRO, S. F. N.; BONILLA, M. H. S. **Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares**. *Educar em revista*, pág. 259-275, 2015.

DELOU, C. M. C. **O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ)**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria/RS: v.27, 2014. N.50, p.675-688, set/dez.2014.

DELOU, C. M. C. **Transtorno de Asperger com altas habilidades/superdotação: A dupla excepcionalidade no ensino superior**. *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações*, p. 95-107, 2013.

FERREIRA, R. A. **Trabalho colaborativo na Educação Física Escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão**. 2016. Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Ciências Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FLEITH, D. S. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação**. 4. ed. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.

FRANCO, M. A. S., LIBÂNEO, J. C., & PIMENTA, S. G. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cadernos De Pesquisa, 37(130), 63–97. 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, A. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. 2. Ed. revista e ampliada. Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. **Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 23, n. 30, 2015.

FROEHLE, C. **A igualdade de oportunidades explicada com uma macieira, quatro quadrinhos e um meme**. 2012. Meme. Disponível em: <https://www.afbnb.com.br/a-igualdade-de-oportunidades-explicada-com-uma-macieira-quatro-quadrinhos-e-um-meme/>. Acesso em: 02 mai. 2024.

GARDNER, H; HATCH, T. **Educational implications of the theory of multiple intelligences**. Educational researcher, v. 18, n. 8, p. 4-10, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

LE MOS, A. **Cibercultura e mobilidade: a era da conexão**. Razon y palabra, v. 41, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 304.

MONTEIRO, L. P.; SMOLE, K. S. **Um caminho para atender às diferenças na escola**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 1, p. 357-371, 2010.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, 2007.

MORAN, J. M. **Pedagógica, Mediação. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem.** MORAN, José M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

OLIVA, D. V. **Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão.** Psicologia USP, 27(3), 492–502. 2016. p. 10-16.

PEDRO, K. M. **Altas Habilidades/Superdotação: características, identificação e atendimento. Documento eletrônico.** São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo,** 2004, 307 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=177276>. Acesso em: 15 mar. 2024

PÉREZ, S. G. P. B. **Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento.** Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, RS, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B. **Encaminhamentos Pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro.** Educar em Revista, v. 41, p. 109-124, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/08.pdf>. Acesso em: 30 de set. 2020.

PINHEIRO, L. N. **A invisibilidade dos estudantes com características de altas habilidades/superdotação, na realidade educacional brasileira, com base em suas perspectivas.** Cadernos ceru, v. 31, n. 2, p. 92-109, 2020.

PONTE, J. P. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?.** Revista Iberoamericana de educación, p. 63-90, 2000.

PRETTO, L. N. **O desafio de educar na era digital: educações.** Revista Portuguesa de Educação, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição.** Editora Feevale, 2013.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. **A inter-relação entre família e escola: em foco o sujeito com altas habilidades/superdotação.** Perspectiva, v. 41, n. 3, p. 1-23, 2023.

RENZULLI, J. S. **O que estamos fazendo de errado na educação de superdotados? Estamos deixando de fora uma grande quantidade de estudantes com alto potencial.** Tradução: Denise de S. Fleith, Renata M. Prado, Sofie Tortelboom A. Martins. Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação, v. 01, n. 01, p. 01-03, 2020.

RENZULLI, J.S. **What makes giftedness? Re-examining a definition.** Phi Delta Kappan, n.60, p.180-184, 1978.

RENZULLI, J. S. **O modelo da tríade de enriquecimento**: Um plano para desenvolver programas defensáveis para superdotados e talentosos. *Criança Superdotada Trimestralmente*, v. 2, pág. 227-233, 1977.

Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

RINALDI, R.P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. 2010.

SALES, L. M. de M.; ARAÚJO, A. V. **A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e o ensino do direito**. *Novos Estudos Jurídicos*, v. 2, pág. 682-702, 2018.

SANTOS, M. T. C. T. **Projeto político pedagógico, autonomia e gestão democrática**. In: ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. 2010. p. 14-39.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. 2009.

SINOP. **Decreto nº 305/2002**. Dispõe sobre os critérios para atribuição de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a professores. 08 nov. 2022.

SINOP. **Decreto nº 054**, de 29 de fevereiro de 2024. Altera o Decreto nº 185/2013 de 01 de outubro de 2013 e dá outras providências. Sinop: Gabinete do Prefeito Municipal, 2024

SMOLE, K. S. **A matemática na educação infantil: inteligências múltiplas na prática escolar**. Penso Editora, 2014.

TÁVOLA, A. **A Alma dos Diferentes**. Disponível em: <https://www.contandohistorias.com.br/historias/2004462.php> Acesso em 24 ago. 2023

VALENTE, J. A. **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. UNIFESO-Humanas e Sociais, v. 01, pág. 141-166, 2014.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Unicamp. 1993.

VALENTE, J. A. **Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais** in: *Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir* / organizado por: José Armando Valente, Fernanda Maria Pereira Freire e Flávia Linhalis Arantes. – Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.

VALENTE, J.A. **Aspectos críticos das tecnologias nos ambientes educacionais e nas escolas**. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 2, n. 3, p. 11-28, 2018.

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. Universidade Federal de Santa Maria.

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

APÊNDICE A –ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL DE PESQUISA APLICADO ANTES DA REALIZAÇÃO DO CURSO: AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

1 – Nome 2 – Idade 3 – Em que ano se formou? há quantos anos atua na área? 4 – Sua formação acadêmica foi realizada em instituição presencial ou EAD? 5 – Qual sua maior titulação acadêmica? (pedagogo, letras, educação física, especialização, mestrado ou doutorado) 6 – Atualmente leciona em sala comum ou AEE?
Você tem acesso a formações na escola em que trabalha? Descreva como são estes processos formativos (em qual horário acontecem, se são individuais ou coletivas, quem conduz estes momentos, etc). comente sobre os temas das formações recebidas neste ano de 2023. A escola em que trabalha já ofertou algum curso de formação relacionado à tecnologia digital?
O que você entende sobre as tecnologias digitais? Quais tipos de tecnologias digitais você usa para as aulas?
Para você o que são inteligências? Com relação à inteligência, você considera que exista mais de um tipo? Descreva os que você acredita existirem
- Como identificar e atender as características e as necessidades educacionais dos alunos superdotados/altas habilidades em relação às diferentes inteligências, considerando os desafios e as oportunidades da educação inclusiva? - Como as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento e o reconhecimento das diferentes inteligências dos alunos superdotados/altas habilidades, favorecendo a diversidade e a participação na escola e na sociedade? - Como as tecnologias digitais podem favorecer a inclusão, a diversidade e a interação desses alunos com os demais colegas e professores?
- Como o professor especializado e o professor de sala comum se comunicam e se articulam para planejar e executar as atividades de ensino colaborativo?
O que é superdotação/Altas Habilidades? Quais são os principais indicadores de superdotação/Altas Habilidades em uma criança ou adolescente? Como o professor pode identificar e atender às necessidades educacionais dos alunos com superdotação/Altas Habilidades na sala de aula?
Qual é o seu objetivo ao participar deste curso de formação? Compartilhe suas perspectivas sobre o que este processo formativo pode oferecer para você.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL DE PESQUISA APLICADO DEPOIS DA REALIZAÇÃO DO CURSO: AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

1- Você considera que esta proposta de formação continuada é válida para sua realidade escolar? Em sua opinião deve ser realizada novamente com relação a outras temáticas necessárias?
2- Você considera que esta formação feita irá auxiliar no seu trabalho educativo? Como/por que?
3 - A partir do que se debateu como conceito de inteligência, você acredita que os estudantes possuem habilidades diferentes entre si? Você acha possível trabalha-las em sala de aula?
4 - Com relação à inteligência, você considera que exista mais de um tipo? Quais?
5- Descreva o que você compreende por inteligência
6 - Você considera que é possível identificar alunos com Altas Habilidades ou Superdotação em sala de aula? Fale a respeito.
7 – Em relação às tecnologias digitais na educação, você considera que apreendeu novos saberes sobre ela?
8 – Após o início do nosso curso, você propôs alguma aula no laboratório de informática da escola?
9 – Em relação ao Ensino Colaborativo, teve a oportunidade de colocar em prática alguma ideia sugerida na formação? Conte-nos como foi essa experiência.
10 - Você recomendaria a outros colegas professores, que participassem deste mesmo processo formativo?
11 – Você considera que esta formação alcançou os objetivos e expectativa? Quais suas sugestões para a continuidade das pesquisas na área?

APÊNDICE C- GUIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA: AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DIGITAL: conceitos, estratégias e práticas

Para acessar o "GUIA FORMATIVO", AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DIGITAL: conceitos, estratégias e práticas, aponte a câmera do seu celular para o QR Code abaixo. Em seguida, aparecerá na tela um link que o direcionará ao guia.

