UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (2013 – 2021)

PONTA GROSSA
2022

DEISE CRISTINA CABRAL
FRANCIELE DE MELLO PADILHA

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (2013 – 2021)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado pelas acadêmicas Deise Cristina Cabral e Franciele de Mello Padilha para obtenção do título de Graduadas em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta-Grossa – UEPG.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro Casagrande.

PONTA GROSSA
2022

DEISE CRISTINA CABRAL
FRANCIELE DE MELLO PADILHA

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (2013 – 2021)

Trabalho de conclusão de curso apresentado para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área da Educação.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____.

_____

Prof.ª Dr. ª Rosana de Castro Casagrande (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

_____

Prof.ª Dr. ª Audrey Pietrobelli de Souza
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

_____

Prof.ª Dr. ª Lucia Mara de Lima Padilha
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

_____

Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli (suplente)
Doutor em Educação Escolar
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedicamos este trabalho aos nossos pais, que de uma forma ou outra nos apoiaram durante todo esse processo, aos nossos colegas que assim como nós, encerram uma das etapas mais desafiadoras de todo o curso...

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente a Deus pelas nossas vidas, por nos ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo de nossa trajetória estudantil.

Aos nossos pais e irmãos que nos incentivaram nos piores momentos e compreenderam nossa ausência em eventos realizados, a fim de finalizar o presente trabalho.

Agradecemos em especial a nossa orientadora que se mostrou paciente e participante da realização deste trabalho, nos auxiliando e apoiando para que pudéssemos produzi-lo com coerência e qualidade. E por fim a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre." (Paulo Freire)

CABRAL, D. C.; PADILHA, F. M. de. **Altas habilidades/superdotação e a produção do conhecimento sobre formação de professores (2013 – 2021)**. 2022. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo realizar um levantamento das produções sobre formação docente para atuação voltada a Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) (2013-2021). A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica e exploratória de pesquisas acadêmicas realizada no repositório de busca Portal de Periódico da CAPES. Recorremos a autores que abordam a Educação Especial e AH/SD, com destaque para Renzulli e Gardner. Os resultados apontaram para: a) existência de mitos acerca dos alunos com AH/SD; b) formação aligeirada que não contempla este tema nas formações iniciais; c) falta de formação continuada para esse preparo dos docentes; d) professores que não se sentem preparados para trabalhar com este público-alvo; e) os docentes não sabem como planejar atividades que sejam interessantes e que ajude esses alunos a se desenvolver. Os resultados encontrados reforçam a necessidade de ampliação das discussões acerca da Educação Especial, desde os cursos de formação inicial a atuação nos ambientes educacionais. Destacamos a importância de uma reforma inclusiva que efetive a inclusão de todos, inclusive dos alunos com AH/SD.

PALAVRAS-CHAVE: altas habilidades; superdotação. formação de professores; inclusão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8

CAPÍTULO I - ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 10
1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: TERMINOLOGIAS E SUAS ESPECIFICIDADES 10
1.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS 13
1.3 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA IDENTIFICAÇÃO NO CONTEXTO DAS AH/SD 16

CAPÍTULO II- FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 19

CAPÍTULO III- A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 25
3.1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO 25
3.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES 26
3.2.1 Categoria: produções “relacionadas a AH/SD”: o que dizem as pesquisas? 30
3.2.2 Categoria de produções “sobre AH/SD”. o que dizem as pesquisas? 35

CONSIDERAÇÕES FINAIS 43

REFERÊNCIAS 45

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como foco as pessoas com Altas habilidades/Superdotação – AH/SD no contexto da formação de professores para atuação na Educação Especial.

A Educação Especial, pode ser compreendida como uma modalidade de educação escolar, a qual procura assegurar recursos e serviços de cunho educacional de modo suplementar e/ou cmplementar. Muitas pessoas tem a perceção equivocada de que a Educação Especial é destinada somente aos alunos com deficiência, no entanto, ela deve contemplar as pessoas com Transtorno Global de desenvolvimento e com Altas Habilidades e Superdotação – AH/SD.

Mesmo que os alunos com AH/SD apresentem uma dinâmica de aprendizagem normalmente acima da média, cada aluno apresenta singularidades que devem ser levadas em consideração.

Por meio de vivências durante o Estágio Supervisionado, em conversa com uma docente regente de uma sala de aula, em que observavamos a questão de inclusão de um aluno autista, ocorreu o questionamento de como seria o trabalho com alunos com AH/SD e a mesma relatou que não saberia como atuar nesta situação e consequentemente nos deparamos com o fato de que muitos docentes desconhecem o termo AH/SD e o modo de atuação com alunos com essa singularidade. Também vivenciamos uma experiência com colegas acadêmicas mestrandas de outras Instituições de Ensino Superior nas quais percebemos que não ofertam ações formativas aos alunos com AH/SD.

As experiências descritas incentivaram o desenvolvimento da presente monografia, a qual tem como objetivo geral realizar um levantamento das produções sobre formação docente para atuação voltada a AH/SD na perspectiva da Educação Especial. Tivemos como objetivos especificos: a) tratar a diferença entre os termos educação especial, inclusão e educação inclusiva; b) Verificar o tema Altas Habilidades/Superdotação em suas especificidades teóricas e conceituais; c) Sistematizar produções sobre formação de professores no contexto da educação especial, com foco no tema AH/SD.

Como problemática elencamos a questão: De que tratam as pesquisas sobre formação em Educação Especial com foco na AH/SD? Como fundamentação teorica utilizamos autores: a) que tratam dos termos Educação Inclusiva, Educação Especial e Inclusão: Casagrande (2020); autores que tratam do tema AH/SD: Renzulli (1986) e Gardner (1995) e demais autores que tratam da formação em educação especial: Oliveira (2006), Leal e Lustosa (2015), entre outros.

Foi realizada uma revisão de literatura de trabalhos acadêmicos na qual foram encontrados um total de 1.109 trabalhos acadêmicos. Os dados foram sitematizados por meio de dois critérios: 1) presença dos descritores “superdotação” e “altas habilidades” AND “formação de professores” e 2) presença dos descritores: “formação de professores” AND “educação especial” no resumo e na introdução das produções

Na sequência, os dados foram organizados em: a) Produções relacionadas a AH/SD : Formação de professores; b) Produções sobre AH/SD: Formação de professores. Ambas categorias tratavam de outros temas associados.

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica e exploratória. Esta monografia foi organizada metodologicamente em três capítulos. No primeiro, abordamos a diferenciação entre os termos educação inclusiva, inclusão e educação especial a conceituação, a importância da identificação e da família no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com AH/SD. No segundo capítulo, apresentamos algumas consideraçoes acerca da importância da formação inicial e continuada de professores atuantes na Educação Especial. No terceiro, foram apresentados os resultados da revisão de literatura, realizada a fim de demonstrar quais estudos foram realizados acerca do tema AH/SD. Por fim, as considerações finais, onde retomamos os aspectos principais da pesquisa.

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Neste capítulo abordaremos a educação especial, educação inclusiva e inclusão como termos importante de serem diferenciados. Por vezes estes termos são utilizados de modo indiscriminado gerando confusão e pouco contribuindo para a sua compreensão e importância dos mesmos.

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: TERMINOLOGIAS E SUAS ESPECIFICIDADES

Os termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva frequentemente são confundidos ou utilizados de forma descontextualizada. É importante, portanto, destacar as suas particularidades, como aponta Casagrande (2020).

A educação especial é um termo utilizado desde o século XVI. Essa terminologia surgiu por meio das ações de alguns médicos e pedagogos que acreditavam no potencial dos indivíduos, considerados pela sociedade como ineducáveis. Teve como pontapé inicial o surgimento de duas fundações Imperiais, sendo elas, Imperial Instituto dos Meninos Cegos o qual surgiu de uma ideia apresentada por José Álvares de Azevedo, cego de nascença, que por anos ministrou aulas de História no colégio Barão de Tautphoeu. Azevedo conheceu o médico francês José Francisco Xavier Sigaud, que apresentou a ideia a D. Pedro II, de uma escola voltada a pessoas cegas. Com o apoio do Imperador, a fundação inaugurou suas atividades em dezembro de 1854. Sigaud seguiu com a coordenação da fundação que inicialmente foi instalada em uma chácara no Morro da Saúde no Estado do Rio de Janeiro. (CASAGRANDE, 2020).

A segunda fundação, denominada Imperial Instituto dos Meninos Surdos, assim como o Instituto dos Meninos Cegos, também surgiu da iniciativa de um ex-estudante do renomado *Institution Imperiale des Jeunes Aveugles*, localizado em Paris, Eduardo Huet, surdo de nascença, que apresentou sua proposta ao Imperador D. Pedro II, alegando que já teria lecionado e dirigido o Instituto de Surdos-Mudos de *Bourges* e não teria encontrado empecilhos, ao contrário, recebeu o apoio do imperador. A fundação desses dois Institutos representou, de certa forma, uma conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo assim um espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. O Instituto

Benjamim Constant e o Instituto Nacional dos Surdos Mudos - (INSM) estiveram ligados ao poder central até 1973, quando se subordinaram ao CENESP - (Centro Nacional de Educação Especial).

O CENESP foi criado no dia 3 de julho de 1973, tendo como função

> [...] proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (BRASIL, 1973).

Pode-se compreender a Educação Especial como uma modalidade de ensino que proporciona recursos e serviços com o intuito de complementar, apoiar ou suplementar os métodos e serviços da educação atualmente tidos como comuns.

A inclusão é um movimento que surgiu no Brasil na década de 1990, impulsionada por movimentos e documentos internacionais, sendo que, o documento que mais influenciou neste movimento, foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 17).

> As providências que devem ser tomadas para que todas as crianças sejam acolhidas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.

A Inclusão está diretamente ligada ao termo “equidade”, “como garantia de justiça/processos justos, por meio de uma educação para todos, que seja considerada de igual importância”. (UNESCO, 2019, p. 13). Fávero, Pantoja e Mantoan (2004, p. 30) afirmam que “a transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado", devendo ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, onde a inclusão será consequência. Realizar esse trabalho é estimular que o aluno participe, aprenda. Nessa perspectiva, o professor desenvolve estratégias que vão favorecer todos os alunos. É disso que se trata equidade, conceber o direito de todos à educação de modo igualitário, mas considerando as diferenças e particularidades de cada um.

Em relação a Educação Inclusiva, destacamos que é considerado atualmente o paradigma mais recente da Educação Especial, que surgiu dos ideais inclusivos da década de 1990. Com base neste termo, pensamos em um modelo de escola que vise a permanência de todos os alunos na escola. (CASAGRANDE, 2020).

A Educação Inclusiva, enquanto paradigma, propõe uma mudança radical na cultura da escola, promovendo o atendimento de todos os alunos, independente de aspectos biológicos, sociais, psicológicos e culturais. (CASAGRANDE, 2020). No ano de 2015 foi criado, no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão que é também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A referida lei assegura e promove a igualdade de condições, o exercício de direitos e liberdade fundamentais em relação ao público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiências auditiva, visual, intelectual, física e múltipla, pessoas com transtorno global do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação). Essa lei assegura ainda a oferta do sistema educacional em âmbito inclusivo, além de indicar a obrigatoriedade da criação de projetos pedagógicos que visem o atendimento educacional especializado (AEE).

Podemos relacionar essas três terminologias: educação especial, inclusão e educação inclusiva, de modo separado, porém, interligados.

> [...] podemos definir a Educação Especial como uma modalidade de ensino capaz de fornecer subsídios teóricos, didáticos e metodológicos de ensino para a educação das pessoas com deficiência. Já a Inclusão surgiu por meio de uma perspectiva mundial e ampla relacionada aos direitos humanos, e, filosoficamente, deriva outros termos como Inclusão social e Inclusão escolar, que, embora sendo diferentes em relação ao espaço social em que se concretizam, possuem em comum a perspectiva de pertencimento a esses espaços, seja na sociedade, comunidade ou escola. A Educação inclusiva é derivada da Inclusão e refere-se ao acolhimento de todas as crianças na escola, inclusive as pessoas com deficiência, público-alvo da Educação Especial. (CASAGRANDE, 2020, p. 49).

Ao garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, contribui-se para a construção de uma cultura que considere as especificidades e as diferenças. Através da Educação Inclusiva cria-se uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais, deixando de culpabilizar o aluno e permitindo a visão de que o problema não está nele e sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona.

Os três termos aqui discutidos: educação especial, inclusão e educação inclusiva possuem delimitações histórico-políticas, mas que se inter-relacionam, ou seja, fazem parte de um todo marcado por modelos paradigmáticos que culminaram na Educação Inclusiva, a qual defendemos neste trabalho.

Importante destacar que as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD fazem parte do que se considera o público-alvo da Educação Especial. Compreender os aspectos biopsicossociais dessa população assegura uma compreensão mais ampla que possibilita o desenvolvimento de uma concepção inclusiva, de fato, o que não significa o isolamento desta condição em uma categoria específica, com necessidades específicas.

A seguir tratamos da importância da compreensão da AH/SD nos aspectos conceituais e sua importância.

1.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS

A escola é um espaço onde as crianças desenvolvem uma enorme carga de experiências e interações, visando à formação crítica e com autonomia. Porém, o processo de inclusão pode tornar-se uma dificuldade para a equipe gestora e os professores, já que nem sempre recebem uma formação adequada. Podemos citar, como exemplo, o papel de tutoria ou auxiliar de inclusão o qual é atribuído a estagiárias que ainda estão em processo de formação.

As crianças com AH/SD fazem parte do público da Educação Especial. Essas crianças têm direito assegurado pela Lei n.º 13.234/15 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96: "Esta Lei dispõe sobre a identificação, cadastramento e atendimento, na Educação Básica e na Ensino Superior, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação" (BRASIL, 1996. p. 12).

A construção de políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva visa garantir educação para todos, de forma a amparar ações que enfrentam as desigualdades sociais, democratizando o acesso a bens e serviços públicos, dentre eles, a educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define pessoas com deficiência e seu público-alvo, como

> [...]aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes 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. 10).

Em relação aos alunos com AH/SD, encontramos levantamentos sobre questões voltadas a forma como a inteligência é compreendida, e principalmente ao fato destes alunos serem confundidos com gênios ou pessoas com algum tipo de inteligência superior às demais, o que é um mito. Por vezes a compreensão da AH/SD é influenciada pelo senso comum, o que gera uma falsa caracterização para esse grupo, formando uma identidade errônea, e muitas vezes negativa e distorcida.

Trataremos a seguir de dois autores considerados referência em AH/SD, Renzulli (1986) e Gardner (1995). Inicialmente é importante destacar que um indivíduo pode desenvolver múltiplas inteligências, como por exemplo, lógica matemática linguística e espacial, ou então inteligências voltadas a áreas específicas. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, pode ser entendida como uma proposta diferenciada para o entendimento da cognição humana. Com isto usaremos como base a Teoria de Gardner para analisarmos as AH/SD.

A teoria de Gardner (1995) estabelece o conceito de inteligências múltiplas e que está relacionada com a capacidade de solucionar problemas. O autor traz algumas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, dentre elas: a mudança na formação de professores, a qual está relacionada diretamente com reconhecer essas múltiplas inteligências e deste modo mudar a maneira que se enxerga o aluno. Percebendo que os alunos são diferentes, cada um aprende de uma forma, podendo ser que alguns se identificam mais apenas ouvindo, outros assistindo ou experimentando. Por isso é necessário que o professor conheça bem seu aluno. A metodologia desse professor deve levar em consideração todas as múltiplas inteligências e desta forma explorar da melhor maneira possível.

Gardner (1995) categoriza nove tipos de inteligências sendo elas:

1 - Lógico-matemática: esta forma de raciocínio permite que o indivíduo encontre a resposta a um problema rapidamente. O indivíduo apresenta facilidade em cálculos mentais e pode formular exemplos práticos de seu raciocínio, geralmente antes mesmo da verbalização do problema. Graças a esse raciocínio, o ser humano pode racionalizar e compreender esquemas encontrados socialmente.

2 - Linguístico: ao interagir com o ambiente em que vive, o homem também modifica aquilo que é natural e dá-se então o que chamamos de relação homem/natureza. Desta forma, ele cria sua linguagem e sua própria perspectiva de natureza. Ao desenvolver este raciocínio o indivíduo é capaz de contar experiências vividas, histórias.

3 - Naturalista: essa habilidade é desenvolvida através da interação entre o homem e a vivência com a natureza e se reconhecer como parte de um ecossistema, além de classificar os elementos presentes em sua volta, tais quais: minerais, vegetais, animais e etc.

4 - Interpessoal: esta habilidade diz respeito a capacidade de um indivíduo compreender os demais, em que criará uma relação de empatia, desenvolvendo respeito, solidariedade, buscando interpretação de expressões, e linguagens corporais, entender o que o

próximo está sentindo. Ao desenvolver este raciocínio, o indivíduo torna-se capaz de liderar outras pessoas, já que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos.

5 - Intrapessoal: trata-se do raciocínio mais pessoal encontrado, este permite que o indivíduo se reconheça integralmente em um mundo com características únicas, onde desenvolve planos, cria consciência de sua interferência pessoal, podendo modificá-las ou não.

6 - Espacial: este raciocínio permite que o indivíduo seja capaz de entender o mundo de uma forma tridimensional, física e mental, onde se locomove no espaço e garante uma interação com aquilo que está externo, conseguindo pensar de forma estratégica e lógica.

7 - Corporal-cinestésico: raciocínio que permite a locomoção, realizar diversos movimentos corporais, quando um indivíduo pratica algum esporte ele estará movimentando os braços e pernas de forma alternada. Quando uma criança desenvolve esta habilidade e determina seu lado dominante, poderá contar com vantagens em situações que exijam coordenação motora para solucionar problemas.

8 - Músical: capacidade desenvolvida pelo ser humano de se expressar por meio de sons e relacioná-los com o meio ambiente, sentimentos, e elementos visuais. Ao desenvolver esta habilidade, o indivíduo torna-se capaz de reconhecer e distinguir facilmente os sons.

9 - Existencialista: permite que o indivíduo reflita de forma profunda sobre o propósito de sua existência, sua trajetória no mundo e as diversas possibilidades de vida, além de desenvolver perspectiva filosófica do mundo para além do ambiente e condição vida da existência.

Gardner (1995) apresenta um significado mais complexo, e uma ramificação ampla para a inteligência, sendo ele um dos poucos autores que apresenta a cultura e valores ao conceito de inteligência, não limitando a teses estruturadas e pensamentos limitados. Podemos afirmar que existem variações determinadas pela pluralidade do ambiente, estímulos externos, necessidade e culturas, o que não se pode padronizar.

Outro estudioso das AH/SD é Joseph Renzulli (1986). Para ele, o tema deve ser analisado como resultado da interação entre três fatores, que denominou de Teoria dos três anéis: 1. Habilidade acima da média (que envolve habilidades gerais e habilidades específicas, que se apresentam quando são proporcionados estímulos iguais a um número de indivíduos pertencentes à mesma classe social e com acesso aos mesmos recursos externos); 2. Envolvimento com a tarefa (engajamento em uma atividade particular auto-iniciado e auto-sustentável principalmente nas funções executivas, tais como estudar ou trabalhar, começar um exercício, insistir, persistir até a conclusão do mesmo, focar e não perder o interesse, administrar

o tempo na execução das atividades propostas) e 3. Criatividade (significa uma capacidade de elaborar obras de arte, informações e objetos de uma forma diferente à convencional, produzindo portanto um ato ou objeto tanto original quanto valioso, suas expressões se dão nos mínimos detalhes de comportamento e preferências), para Renzulli, nem sempre uma criança irá apresentar o conjunto completo de traços de uma maneira igual, e portanto faz-se necessário que o professor oportunize aos seus alunos planejamentos que procurem desafiá-los, que propiciem oportunidades do contexto em que esta está inserida, o que dificilmente ocorre em uma sala de aula regular. Joseph Renzulli (1986) tinha como objetivo fazer da escola um ambiente em que os talentos pudessem ser identificados e valorizados, de forma que as propostas e práticas pedagógicas também fossem valorizadas, integrando e expandindo os serviços educacionais. A escola de ensino regular pode oferecer várias medidas de atendimento a alunos com AH/SD, sendo as mais indicadas a compactação de currículo, adiantamento e o enriquecimento curricular, a fim de eliminar exercícios repetitivos e introduções desnecessárias para que eles dediquem mais tempo às atividades de seu interesse, observar os interesses de seus alunos pode ser um ponto positivo para a construção de um planejamento adequado aos alunos com AH/SD, pois deixará as aulas de certa forma mais atraentes para o mesmo.

No próximo tópico abordaremos as questões relacionadas sobre a importância da família e da identificação no contexto de alunos com AH/SD.

1.3 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA IDENTIFICAÇÃO NO CONTEXTO DAS AH/SD

Em relação às pessoas com AH/SD é possível notar a relação familiar quando os mesmos possuem um diagnóstico, deste modo Winner (1998) destaca diferentes tipos de reações das famílias, quando o filho é diagnosticado com AH/SD. Há os que passam muito tempo estimulando a criança e os que fazem sacrifícios para que o filho supere suas expectativas. Essas expectativas exageradas colocam-os em situação de pressão e de angústia, pois, muitas vezes não conseguem atendê-las. Como salienta Laudau (2002, p. 155 *apud* MENDONÇA; RODRIGUES e CAPELLINI, 2020, p. 5):

> Muitas vezes, a superambição de uma criança está espelhada na superambição do pai ou da mãe, que visa tão somente aos fins (resultados) e não aos meios (capacidades e Fações). Por outro lado, há pais que se embevecem com o sucesso dos filhos. Sentindo o reconhecimento dos outros refletido sobre si próprio, eles chegam a causar embaraços às crianças, até mesmo afastando-as das outras, quando se gabam das vitórias delas. Algumas crianças superdotadas ficam magoadas, porque imaginam que são amadas apenas pelo talento que demonstram, a ponto de apresentar fracassos escolares. Em casos extremos, os pais as exploram, forçando-as a exaustivos

> exercícios de suas aptidões e negligenciando-lhes o desenvolvimento global, com finalidade de exibir-se.

Há casos de pais que, ao se depararem com o talento de seu filho, pressionam e cobram êxito e sucesso, de forma excessiva. Esta conduta pode levar a pessoa com AH/SD ao fracasso escolar, a desmotivação e infelicidade. Há também famílias que buscam conviver com as particularidades das AH/SD de forma mais tranquila e saudável possível, permitindo que seus filhos expressem espontaneamente seus sentimentos e emoções por meio do diálogo e escuta das suas expectativas e angústias.

Defendemos que o envolvimento da equipe escolar e família se faz necessário. É pertinente ressaltar a necessidade de parcerias entre escola e família a fim de contribuir na educação dos alunos com AH/SD. Esta parceria tem o intuito, não só de propor o desenvolvimento das capacidades e potencialidades, mas também estimular os pais a lutarem para que os direitos a uma educação de qualidade sejam atendidos. Ourofino e Guimarães (2007. p. 49) apontam que:

> Diante da variedade de características apresentadas e do universo heterogêneo de traços que indivíduos com altas habilidades/superdotação apresentam, é compreensível que profissionais, família e escola encontrem dificuldades em oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

É importante a identificação dos alunos com AH/SD, porém, vale ressaltar que, quanto às características, elas não são uniformes e homogêneas, então não se aplicam a toda população. As características diferem um dos outros e são singulares, variando de indivíduo a indivíduo, pois é importante ressaltar a pluralidade de condições e a diversidade de necessidades e particularidades. Como ressalta Thoebe (2014), apesar de ser considerado fácil o acesso a literatura sobre a caracterização de pessoas com AH/SD, este ato exige perícia e uma grande responsabilidade, pois existem inúmeras implicações que podem ser encontradas no processo de identificação destes sujeitos, e um equívoco pode comprometer a identificação.

A não identificação do aluno com AH/SD pode acarretar como consequências rotulações, como hiperativos e/ou indisciplinados. As habilidades encontradas nas pessoas com AH/SD podem ser originárias de uma junção de suas características, juntamente à influência do ambiente em que vivem, o que pode dificultar o processo de identificação. É necessário considerar a história de vida do sujeito, seus potenciais e interesses individuais e seu desempenho acadêmico, bem como as oportunidades a ele oferecidas e disponíveis. Como apontado por Ourofino e Guimarães (2007) os traços desses alunos podem diferir um dos

outros, ressaltando diferenças nos mesmos, por isso não existe um padrão cognitivo, afetivo e comportamental que todos do grupo contemplem.

Para Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020, p. 6):

> Alunos com AH/SD tendem a questionar com frequência e desafiar a autoridade do professor ou outros profissionais da escola, como a coordenação e direção. Além de experimentarem frustrações e reações emocionais negativas excessivas quando contrariados. Conflitos internos podem ocorrer em função do descompasso entre o desenvolvimento cognitivo que se processa em ritmo muito superior ao desenvolvimento físico e emocional.

O aluno com AH/SD necessita de desafios intelectuais para que possa elaborar estratégias inovadoras e criativas para atingir o objetivo proposto pelo professor. Quando o processo educativo se dá de forma meramente reprodutiva, sem a alternância destes elementos desafiadores, de um modo geral, este aluno se sente desestimulado. O aluno precisa utilizar as oportunidades de aprofundar tópicos de seu interesse, desenvolver diversas habilidades para assim enfrentar desafios, tornando seu processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso. (SABATELLA e CUPERTINO, 2007).

Em relação a formação de profissionais para esta área como citado por Fleith e Alencar (2007) existem núcleos[1] de atividades de AH/SD as quais se propõem ajudar o professor com recursos didáticos e pedagógicos para assim salientar sua prática. Os recursos pedagógicos são indispensáveis para o desenvolvimento de um bom trabalho de enriquecimento, no entanto, esta não é a essência do trabalho. É importante que se tenha à disposição: computador com acesso à internet, jogos intelectivos, materiais de apoio como quadro, papel, lápis colorido, aparelho de som, colchonetes, bolas, livros, quanto mais diverso e de qualidade o material, melhor. No entanto, o que se faz essencialmente necessário é a participação de professores especializados nas diversas áreas do conhecimento para a orientação e desenvolvimento dos projetos específicos por interesse e habilidade dos alunos.

Concordamos com Sabatella e Cupertino (2007) quando afirmam que as tecnologias auxiliam os discentes a familiarizar-se com os avanços tecnológicos, compondo atividades desafiadoras, de forma participativa. Ressaltamos que a identificação de alunos com AH/SD é de extrema importância para ajudá-los em seu desenvolvimento e aprendizagem.

[1] *O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação é uma instituição que fornece serviços e apoio pedagógico especializado que oferece suporte no atendimento às necessidades educacionais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Neste capítulo destacamos os termos educação especial, inclusão e educação inclusiva, além de conceituarmos AH/SD e destacarmos a importância da família e da identificação desses sujeitos para que possam se inserir no contexto de uma educação efetivamente inclusiva.

No próximo capítulo abordaremos algumas questões relacionadas a formação inicial e continuada para se trabalhar com o público da Educação Especial.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo abordaremos alguns aspectos a respeito da formação inicial e continuada para atualão na Educação Especial.

A formação profissional é considerada um processo de ensino-aprendizagem em que adultos aprendem com adultos aqueles conteúdos que estão ligados de forma direta ou indireta com o exercício de seu trabalho.

> A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (BRASIL, 2002, p. 17).

Quando associamos melhorias voltadas a equipamentos, carreiras e salário, os programas que apresentam articulação entre formação inicial e continuada podem apresentar maior sucesso, e agregar mudanças significativas nas práticas de escolarização. O mais comum, no entanto, são formações continuadas voltadas a preencher lacunas abertas da formação inicial, ou da necessidade de atualização. No cenário político atual, a função de professor é umas das profissões mais desvalorizadas, não se tratando apenas dos baixos salários e falta de investimento em educação, mas também pelo descaso e desrespeito com que esses profissionais são tratados pelo poder público, no tocante a valorização social.

No ano de 1978, ocorreu a criação do Programa de Mestrado em Educação Especial - PMEE pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Esse programa contou com três reformulações, e teve também sua denominação alterada para Programa de Pós-Graduação em Educação Especial" - PPGEEs, mudança essa justificada pela implementação do doutorado. Casagrande (2020, p. 111) afirma a respeito do PPGEEs que ele:

> [...] tem sido o único programa do Brasil específico em Educação Especial até o presente ano, formando centenas de pesquisadores em Educação Especial, que atuam hoje no campo acadêmico. Tendo como justificativas: a) demanda de formação de professores de Educação Especial frente a PNEEPI; b) extinção das habilitações em Educação Especial dos cursos de Pedagogia; e c)a existência na universidade de um PMEE como centro de referência na formação de profissionais

Nota-se que, apesar da necessidade de professores com uma formação especializada e atuantes em sala de aula, o processo de abertura de mais canais para que isso se torne possível teve uma demora considerável. Mesmo com o surgimento da Educação Especial, qual era o modelo de formação para se trabalhar com essa modalidade de ensino? Mendes (2020) afirma que a formação em Educação Especial visava formar professores "multiplicadores", com cursos domésticos caseiros, organizados pelos sistemas estaduais com verbas do governo federal. No aspecto educacional, destaca-se uma educação voltada para formação mais tecnicista, visando organizar um raciocínio mecânico e irracional. Na década de 1970 ainda faltava uma política sistematizada para a formação de professores, pois devemos pensar na qualificação, na valorização desse profissional, bem como nas políticas públicas, levando em consideração o local de trabalho do professor. Pensar em educação é pensar a prática pedagógica e a formação docente.

Mendes (2020) aponta que, no ano de 1974, havia apenas 96.413 matrículas de pessoas com deficiência no país, contando com a classe especial, o que é um número muito pequeno. Ao fazermos um comparativo, de acordo com os dados do censo, o país tinha, no início de 2020, 47,3 milhões de matrículas distribuídas por 179,5 mil escolas de educação básica. A maior parte corresponde à rede pública, que responde por cerca de 38,5 milhões de matrículas. Casagrande (2020) afirma que "[...] as estatísticas recentes do censo escolar demonstram aumento significativo nas matrículas das pessoas com deficiência em quase todos os níveis da Educação Básica" e com isso pode-se concluir que é através deste número significativo que emerge o aumento na demanda para formação de professores. Com o crescimento de matrículas do público-alvo da Educação Especial, surge uma demanda significativa de professores. Mendes (2020) comenta que a formação de professores é de vital importância para o trabalho pedagógico e desenvolvimento da educação. Ressalta que, com a legislação dando uma ênfase para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) um de seus objetivos foi iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, os quais perpassam a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior).

A formação continuada de professores tem seu amparo legal na LDBEN 9394/96, e na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, 1996). A formação dos profissionais da Educação vem assumindo destaque nas discussões relativas às políticas públicas. A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Como afirmam Mileo e Kogut (2009, p. 4944):

> A formação continuada do professor vem a ser mais um suporte para que o docente consiga trabalhar e exercer a sua função diante da sociedade, podendo perceber como atuar para que o horário dos seus alunos diante da sua aula seja um momento de aprendizado.

A formação continuada é aquela que irá nos auxiliar na prática docente, para aprimorar e consequentemente auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os cursos de formação continuada possibilitam aos professores dirigir o olhar docente para questões relevantes da escola, do aluno, do currículo, da avaliação, com base nos problemas da escola e de seu cotidiano, levantando hipóteses e aliando teorias e práticas que resultem em uma resolução desses problemas. Para Behrens (1996, p. 135), "A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer". Daí a importância de considerar o professor como um agente de mudança, pois apesar da demanda que cada vez mais cresce ele ainda está em busca de ajudar e de fazer o seu melhor para os alunos. Destaca-se a necessidade da formação continuada, pois somente a inicial acaba sendo "fragilizada" como diz Oliveira (2006, p. 11):

> [...] não era mais capaz de dar conta da dimensão e do contexto global da prática educativa. Portanto, seria necessário, ao professor, estudar continuadamente com o objetivo de melhorar sua ação e os resultados dos anos de escolaridade de seus alunos.

A formação continuada permite ao professor ampliar seu conhecimento e experiências, como destaca Behrens (1999, p. 400):

> Os professores atribuem significados e aprendem a partir das suas experiências vivenciadas como aluno envolvido em processo de formação continuada e como professor, em suas atividades cotidianas em sala de aula.

Para García (1999), é necessário pensar na formação do professor, a qual deve auxiliar na apropriação de conhecimentos que será o início do exercício da profissão. O autor afirma também a importância que a formação dê ênfase às situações que envolvem o ensino-aprendizagem. É postulado que, inúmeras vezes, os professores não são formados em uma perspectiva multicultural e que assim dificulta entender e contextualizar as influências sociais, políticas e culturais que a escola sofre, assim com esse desconhecimento acaba não levando em consideração as diversidades existentes na sala de aula. Então nota-se a fragilidade na formação para atuar com alunos da educação especial.

A formação é mais do que uma atividade prática em que os professores irão executar atividades de forma designadas. É antes de tudo um processo capaz de transformar e desenvolver a consciência política do docente, sendo instigado a problematizar toda sua prática no ambiente escolar, e no seu contexto social.

Para Nadal e Papi (2007, p. 20):

> Não se pode negar que é papel do professor trazer ao aluno as informações e conhecimentos produzidos historicamente e disponíveis. Entretanto, não se trata simplesmente de repassá-los mecanicamente aos alunos, uma vez que o papel social da escola é permitir a apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura do conteúdo. Tal compreensão permite redefinir a essência da atividade de ensino como um processo de mediação. O professor assume, nesse contexto, o papel de mediador entre sujeito e o objetivo de conhecimento, criando possibilidade para que o aluno chegue a fontes do conhecimento que estão a sua disposição na sociedade.

No contexto inclusivo, segundo Oliveira (2017), quando falta formação de qualidade, eles acabam não desenvolvendo maneiras de assegurar o direito dos alunos na perspectiva de uma educação de qualidade, para todos.

Um dos aspectos que ajuda a minimizar a exclusão escolar é a formação docente. Para isso é necessária uma orientação inclusiva, considerando sua reforma urgente. Carvalho (2004, p. 46) afirma que "se a exclusão social fazia parte da normalidade das sociedades, não mais desejamos que continue assim, tanto sob o aspecto físico, espacial no qual segregam-se grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão". Podemos perceber que sociedade em sua trajetória, desenvolveu crenças e valores que incentivaram o preconceito, fundamento da exclusão, principalmente no caso das pessoas com deficiência.

Oliveira *et al* (2012) mencionam que o sucesso da Educação Especial depende da integração de toda a comunidade escolar, ou seja, de um trabalho interligado, não somente de uma figura docente, mas sim de todos os envolvidos: pais, professores, coordenadores e funcionários da escola. O professor e a equipe pedagógica devem contar com uma formação de qualidade.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996) os docentes são profissionais que atuam junto às crianças da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na formação em nível profissional. Após a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), os cursos de Pedagogia passaram a ser reconhecidos como legítimos para formação de professores nessas modalidades de ensino.

Casagrande (2020) cita em sua tese que, inicialmente o curso de Pedagogia não previa fornecer disciplinas voltadas à atuação junto às pessoas com deficiência. Os primeiros registros de formação especializada para atuação na Educação Especial, a nível superior, ocorreu na década de 1960, a partir de projetos de extensão na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e por meio de curso voltado à formação de docentes para ensino de pessoas com deficiência auditiva. No decorrer dos anos, formações específicas passaram a ser ofertadas em Instituições de Ensino Superior e somente no ano de 1982 o Curso de Educação Especial

Licenciatura Plena com habilitação em Deficientes Mentais e da Audiocomunicação foi aprovado, curso esse que tem por objetivo, fornecer uma formação de professores para a atuação com alunos público-alvo da Educação Especial.

Há aspectos que influenciam na formação de professores para a Educação Especial, como apontam Leal e Lustosa (2015, p. 7652):

> A fragilidade do sistema se expressa na desarticulação das políticas públicas de formação de professores, na escassez de oferta de serviços especializados pelo poder público, no incentivo à iniciativa privada, na manutenção do modelo segregado de Educação Especial, entre outros aspectos. É necessário que se avance na formação docente para a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, uma vez que no País ainda existem lacunas na formação dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional.

Podemos afirmar que os cursos de graduação ainda não conseguem suprir as demandas decorrentes da política de inclusão escolar, ou seja, ainda não formam para ensinar em salas heterogêneas. É comum nos depararmos com professores que desconhecem os direitos humanos fundamentais dos alunos.

Mendes (2020), por meio de dados coletados do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) entre os anos de 2010 e 2015, concluiu que existem muitas queixas em relação à falta de formação dos professores especializados, para atendimento em sala e em sala de recurso. A autora defende que o professor que atua com o público-alvo da Educação Especial (PAEE) deve ser formado em Educação Especial. Segundo ela, é inadmissível que acadêmicos sem formação em Educação Especial, com destaque para a Pedagogia, atuem com os alunos PAEE. Em sua opinião, o ideal seria um profissional formado em Educação Especial.

Por meio de levantamento nacional amplo do Oneesp, foram encontrados 64 cursos de formação, em grande maioria em redes privadas (MENDES, 2020). Atualmente, as grades curriculares dos cursos de Pedagogia apresentam diversas disciplinas voltadas à área da Educação Especial, no entanto, defendem que há necessidade da formação continuada e sendo assim não ofertam em suas grades a formação inicial necessária para atendimento de alunos com deficiência. Destacamos a necessidade de formação inicial e continuada em Educação Especial, ofertadas nas Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas privadas ou públicas. Mendes (2020) critica que a formação para Educação Especial seja relegada apenas a formação continuada.

Concordando com Mendes (2020), Leal e Lustosa (2015) salientam que a implementação de políticas públicas específicas, que contemplem não somente os espaços de formação continuada, mas também de cursos de licenciatura em Educação Especial, é de

extrema importância e sendo assim a educação de qualidade não vai ser contemplada com a oferta de cursos aligeirados ou especializações descontextualizadas as quais não visam práticas educativas inclusivas.

Um aspecto importante ressaltado por Mendes (2020) é sobre a exigência aos professores, mas as formações e as condições são precárias. Os professores que possuem uma formação continuada especializada, também se sentem despreparados para sua atuação junto dos alunos PAEE, bem como seus colegas professores de classes comuns. No entanto, esta fala não se encaixa somente em um âmbito da Educação Especial, mas sim em toda e qualquer formação especializada ou não. Por vezes, os professores recém-formados escutam frases desmotivacionais de docentes que estão nessa trajetória há anos.Visam um professor que esteja apto a saberes básicos de diversas áreas do conhecimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulados no desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, ou seja, eles querem que o profissional seja um professor polivalente, mas não dão condições para isso. E isso não é algo alcançável somente com a formação inicial, pois a mesma é falha, e ainda tem muitos pontos a serem melhorados. Para que consigam construir um caráter de professor multifuncional, deve-se ter um foco na formação inicial e não somente na formação continuada, mesmo que a formação continuada seja de extrema importância.

A formação inicial e continuada acabam sendo fundamentais para o professor ser um bom profissional. Compreendemos que, pelo fato da formação inicial ser fragilizada, a formação continuada irá auxiliar no que for necessário. Mas entendemos a cobrança e pressão que existem em torno desses professores que somente têm a formação inicial. A nossa pesquisa mostra que o professor deve estar preocupado com a sua formação e compreender que a formação inicial não é suficiente para atingir sucesso em todas as áreas de atuação.

Defendemos que a formação para atuação na Educação Especial deve ocorrer de modo a atender às suas necessidades diárias. Para tentar suprir a carência dos professores na sua formação inicial fragilizada, deve-se priorizar uma prática constante de repensar em sua prática docente, deste modo, melhorando suas práticas.

No próximo capítulo as discussões serão geradas a cerca das produções de conhecimentos sobre AH/SD.

CAPÍTULO III

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (2013 a 2021)

Neste capítulo apresentaremos o encaminhamento metodológico, detalhando o tipo de pesquisa e as etapas realizadas. Também tratamos da revisão de literatura, destacando as produções encontradas no período de 2013 a 2021.

3.1. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, ou seja, "que se ocupa da [...] atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas" (BRASILEIRO, 2021, p. 83). Quanto ao tipo, trata-se por uma revisão de literatura realizada por meio de repositórios de busca. Este trabalho teve como finalidade, a pesquisa do tipo exploratória, ou seja, caracterizada pela necessidade de exploração do tema, de forma a investigar suas fontes, explorando elementos conceituais e de pesquisas recentes sobre o tema. (BRASILEIRO, 2021).

Tendo como critérios para seleção, a presença dos descritores no título e/ou no resumo, buscas foram realizadas no seguinte repositório de busca: Portal de Periódicos da Capes, utilizando o descritor conforme tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Repositório de buscas, descritores utilizados, total de descritores encontrados e total de produções selecionadas

Repositório de busca	Descritores	Total	Selecionadas
Portal de Periódicos da Capes	"Superdotação" "altas habilidades" AND "formação de professores"	148	8
Portal de Periódicos da Capes	"Formação de professores" AND "Educação Especial"	961	10
TOTAL	-	1.109	18

Fonte: Organizado pelas autoras, com base nos dados da pesquisa.

Esta pesquisa seguiu as etapas descritas abaixo:

Etapa 1: No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa partindo dos seguintes descritores: "Superdotação", "Altas Habilidades" e "formação de professores" pesquisa esta que resultou em um total de 148 artigos, após leitura e avaliação dos mesmos, foram

encontrados 8 artigos que se encaixam em nosso tema de pesquisa. As pesquisas nesta área de conhecimento apesar de muito importante são escassas, o que gerou certa dificuldade para localizar os artigos adequados.

Etapa 2: Em segundo momento, achou-se necessário uma ampliação de buscas no Portal de Periódicos da Capes, utilizou-se então os descritores de busca “Formação de Professores” e “Educação Especial”, que gerou um resultado de 961 artigos, destes foram selecionados os 20 primeiros documentos, e refinando as buscas obtivemos 10 destes, utilizando como critério o aparecimento das palavras chaves no título, resumo e relação do texto com a atual pesquisa.

Do total das 18 pesquisas, foi possível agrupar duas categorias principais: 1) categoria “Relacionadas a AH/SD - Formação de professores - outros temas” dentre os quais obtevemos um resultado de nove artigos que apresentam uma relação direta com o tema AH/SD e 2) Relacionadas a AH/SD - Formação de professores - outros temas” e também nove artigos que trabalham diretamente com o tema AH/SD.

3.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como ja abordado, dividimos em duas categorias as produções encontradas. Sendo a primeira a parte que está relacionada às AH/SD e a outra que é sobre AH/SD. No quadro a seguir, são apresentadas as produçoes encontradas.

Quadro 1: Descrição das produções quanto a: autor(a), título, objetivo e categorização

(continua)

	Autor (a)	**Título**	**Objetivo**	**Categorização**
1	Greguol, Gobbi, Carraro (2013)	Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano	Discutir os modelos brasileiro e italiano de formação de professores para atuar na educação especial.	Relacionada a AH/SD Formação de professores
2	Wechsler, Suarez (2016)	Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação	Conhecer se os futuros professores contavam com conhecimentos para atender estes alunos em suas salas de aula; Investigar a percepção de graduandos em cursos de Licenciatura sobre superdotação/altas habilidades a fim de perceber se estes futuros professores teriam conhecimento e saberiam planejar estratégias de ensino para atender os talentos presentes em suas salas de aula.	Sobre AH/SD Formação de professores
3	Prais, Rosa (2017)	A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise	Caracterizar as publicações referentes ao tema formação de professores para inclusão dos alunos com NEE contidas na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2005 a 2014.	Relacionada a AH/SD Formação de professores
4	Givigi *et al* (2017)	A construção curricular coletiva na formação de professores da educação especial	Acompanhar a elaboração do currículo de um curso de formação de professores na perspectiva inclusiva e seus efeitos.	Relacionada a AH/SD Formação de professores
5	Chacon *et al* (2017)	Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação	Verificar, por meio da revisão de literatura, como as produções acadêmicas nacionais sobre formação de professores têm tratado as variáveis pessoais que estes devem possuir, para promover a inclusão escolar de estudantes com AH/SD.	Sobre AH/SD Outros temas
6	Thesing, Costas (2017)	A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente	Apresentar considerações sobre as transformações dos processos de formação de professores de Educação Especial do Curso de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS.	Relacionada a AH/SD Formação de professores

Quadro 1: Descrição das produções quanto a: autor(a), título, objetivo e categorização

(continuação)

	Autor (a)	Título	Objetivo	Categorização
7	Oliveira, Vestena (2018)	Relato de experiências entre Brasil e Espanha: o atendimento educacional especializado de crianças com altas habilidades/superdotação a partir da literatura científica	Refletir sobre as formas de atendimento, os avanços e retrocessos existentes no país, a partir do modelo efetivado na Espanha.	Sobre AH/SD Outros temas
8	Oliveira (2018)	Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual	Teve por objetivo proporcionar uma formação a docentes especialistas da Rede Municipal de Educação de São Paulo.	Relacionadas a AH/SD Formação de professores
9	Martins, Almeida, Chacon (2018)	Estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares	Analisar os currículos da formação de professores que atuarão junto a crianças dos três aos 10 anos de idade, em duas universidades públicas, uma brasileira (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; UNESP, Campus de Marília) e outra portuguesa (Universidade do Minho; UMinho, Campus de Gualtar). Verificar e descrever a presença de conteúdos relacionados às AH/SD (sobredotação) nessas Universidades, assim como constatar a sua ausência.	Sobre AH/SD Formação de professores
10	Rech, Negrini (2019)	Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção	Objetivo problematizar a respeito da formação de professores para atuar na educação inclusiva, com foco na inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD).	Sobre AH/SD Formação de professores
11	Pereira, Guimarães (2019)	A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia	Analisar a formação inicial dos professores de EI e dos anos iniciais do EF para atuação na EE.	Relacionadas a AH/SD Formação de professores
12	Fonseca, Abud (2019)	Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação	Oferecer contribuições para a prática de professores que trabalham com alunos com altas habilidades/superdotação	Sobre AH/SD Formação de professores

Quadro 1: Descrição das produções quanto a: autor(a), título, objetivo e categorização

(conclusão)

	Autor (a)	**Título**	**Objetivo**	**Categorização**
13	Silva, Rangni (2019)	Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com síndrome de asperger: um estudo de caso	Verificar indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em um aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger;	Sobre AH/SD Outros temas
14	Martins, Chacon (2019)	Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores	Verificar a produção de conhecimentos sobre autoeficácia docente no contexto da Educação Especial no Brasil e no exterior; analisar as pesquisas que investigaram os efeitos da formação sobre a autoeficácia de professores para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	Relacionado a AH/SD Outros temas
15	Carmo *et al* (2019)	Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial	Analisar as políticas públicas educacionais e as de formação de professores no intuito de refletir sobre possíveis convergências e distanciamentos na construção de um sistema de ensino capaz de atender à diversidade trazida pela inclusão escolar.	Relacionado a AH/SD Formação de professores
16	Martins, Chacon, Almeida (2020)	Altas Habilidades/Superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO	Investigar e comparar a estrutura e as possibilidades de formação de professores acerca das altas habilidades/superdotação em duas universidades públicas: a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), no Brasil e a Universidade do Minho (UMinho), em Portugal.	Sobre AH/SD Formação de professores
17	Ferreira, Carneiro (2020)	O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na amazônia	Analisar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação do 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental.	Sobre AH/SD Outros temas Processo de inclusão Escola ribeirinha
18	Oliveira, Camelo, Pereira (2021)	Formação de professores para Educação Especial: perspectivas históricas entre Brasil e Portugal	Como objetivo analisar e descrever alguns documentos que versam a formação de professores da EE no Brasil e em Portugal, com intuito de refletir sobre as políticas instituídas nas duas nações lusófonas e, verificar as convergências e divergências.	Relacionados a AH/SD Formação de professores

Fonte: Organizado pelas autoras, com base nos dados da pesquisa.

O quadro abaixo foi organizado em duas classificações, sendo elas: 1. Relacionadas a AH/SD - Formação de professores - Outros temas e; 2. Sobre AH/SD - Formação de professores - Outros temas. Nele se encontram os autores que abordam essa temática, no período de 2013 a 2021.

Quadro 2: Categorias e subcategorias das produções encontradas e seus respectivos autores

Categoria das produções	Autores
Relacionadas a AH/SD - Formação de professores Outros temas	Greguol, Gobbi, Carraro (2013); Prais, Rosa (2017); Givigi *et al* (2017); Thesing, Costas (2017); Oliveira (2018); Pereira, Guimarães (2019); Martins, Chacon (2019); Carmo *et al* (2019); Oliveira, Camelo, Pereira (2021).
Sobre AH/SD - Formação de professores Outros temas	Wechsler, Suarez (2016); Chacon *et al* (2017); Oliveira, Vestena (2018); Martins, Almeida, Chacon (2018); Rech, Negrini (2019); Fonseca, Abud (2019); Silva, Rangni (2019); Martins, Chacon, Almeida (2020); Ferreira, Carneiro (2020).

Fonte: Organizado pelas autoras, com base nos dados da pesquisa.

3.2.1 Categoria: produções "relacionadas a AH/SD": o que dizem as pesquisas?

Em sua pesquisa intitulada "Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano" os autores Greguol; Gobbi e Carraro (2013) apontam que a inclusão não diz respeito ao ato de colocar crianças do público-alvo da Educação Especial em uma escola de ensino regular, mas promover mudanças em escolas que irão atender este público, torná-las de fato inclusiva. Destacam a necessidade de fornecer aos professores uma formação adequada, a fim de prepará-los para ensinar as crianças que atualmente estão excluídas por qualquer razão que seja.

Apesar de ser prevista por lei, uma educação de qualidade para todos, a aplicação de práticas inclusivas ainda esbarra na falta de recursos e na dificuldade encontrada pelos professores em "lidar" com alunos com necessidades especiais. Podemos afirmar, de modo geral, que a formação de professores no Brasil apresenta limitações, independentemente da modalidade. Aspectos como a baixa remuneração, desinteresse pela área e a ocupação de vagas por pessoas não preparadas são aspectos citados por Greguol; Gobbi e Carraro (2013). Os autores ressaltam que a formação para atuação na Educação Especial não deve ser pensada somente para aqueles que já são formados e atuantes na área, mas sim para aqueles que estão dando início a estudos voltados ao tema. É necessário clareza das diretrizes dos cursos de Pedagogia, por exemplo, para uma formação de professores que se considerem aptos a atuarem com a diversidade.

Historicamente o Brasil desenvolve ações a partir de modelos internacionais de educação, mas certamente não é replicando um modelo utilizado em outros países que se resolverá os problemas aqui encontrados, o que cabe realmente é um estudo mais atencioso de modelos que apresentaram um bom resultado. A Educação Especial vai além de muito estudo e investimento, é algo que também exige compreensão a partir das especificidades encontradas em cada cidade, escola, sala de aula e principalmente em cada aluno que faz parte do público-alvo da Educação Especial. (GREGUOL; BOBBI; CARRARO, 2013).

Prais e Rosa (2017) realizaram uma pesquisa denominada a "Formação de professores para inclusão, com base nas produções da Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise", com o objetivo de caracterizar as publicações referentes ao tema formação de professores para inclusão dos alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) , no período de 2005 a 2014. Por meio de uma pesquisa do tipo revisão sistemática, buscaram compreender e discutir as contribuições de produções científicas para a formação de professores em relação à Educação Especial e Educação Inclusiva. Por meio da pesquisa, foi constatado que o número de estudos científicos voltados à área de Educação Especial ainda é consideravelmente baixo e que em grande maioria a formação de professores inicial não é suficiente para que o professor consiga atuar de forma concreta e especializada com alunos público-alvo da Educação Especial. Os autores reconhecem a urgente necessidade de uma formação apropriada do profissional para atuação com os alunos que apresentam NEE. Os autores pontuam que quando se fala de formação de professores voltados a AH/SD, percebe-se que esta necessidade especial dificilmente é apresentada nos cursos de formação de docentes, fazendo com que desconhecem a legislação e por muitas desconhecendo até mesmo o termo "Altas habilidades/superdotação". A fragilidade na formação, geram uma visão distorcida dos alunos com AH/SD, como um grupo homogêneo de alunos, sem levar em consideração que apresentam, inclusive, baixo rendimento escolar. (PRAIS; ROSA, 2017).

O estudo de Givigi *et al* (2017) destaca o currículo. Com o título "A construção curricular coletiva na formação de professores da educação especial", teve por objetivo acompanhar a elaboração do currículo de um curso de formação de professores na perspectiva inclusiva e seus efeitos. Os autores destacam que o currículo precisa ser observado em suas ações e efeitos. "Nós o produzimos e ele nos produz, as diversas relações entre os sujeitos e a realidade constroem novos saberes" (2017, p. 54). O currículo é pensado como um artefato vivo, movido pela mudança, faz-se necessário quebrar a ideia de formação do "eu-professor" e o "eu-aluno" como distintos e separados, já que ambos são componentes dialéticos da práxis.

A realidade de formação de professores no Brasil, se apresenta como uma mera proliferação de cursos, deixando de considerar a autonomia do professor. E isso afeta diretamente na atuação do professor com o atendimento de alunos com necessidades especiais. (GIVIGI *et al*, 2017, p. 59).

A pesquisa realizada por Thesing e Costas (2017) denominada "A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente" , foi produzida acerca das ementas curriculares do Curso de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Seu objetivo foi realizar uma análise das transformações a partir de legislações que orientaram a transformação do paradigma integrador para o inclusivo. O estudo destaca a formação do professor que realiza atendimentos especializados na Educação Especial. Compreendida em uma perspectiva fundamentalmente pedagógica, a inclusão de alunos com deficiências em escolas regulares passa a propôr atribuições que gerem um sistema educacional inclusivo. Desta forma, o curso de Educação Especial da UFSM busca proporcionar uma formação concreta e efetiva. Segundo Thesing e Costas (2017) o curso reduziu as disciplinas referentes a área da saúde e acrescentou disciplinas com cunho metodológico, revelando uma tentativa de aproximar o professor de educação especial dos processos pedagógicos do ensino.

O professor de Educação Especial é um professor que está envolvido em realizar parcerias com os professores de sala de aula comum, para que possam produzir trabalhos articulados e colaborativos para os alunos com deficiência e sua respectiva turma. A formação de um professor nesta modalidade, exige conhecimento das diversas demandas da escola, de uma forma flexível e abrangente. (THESING; COSTAS, 2017).

Oliveira (2018) pesquisou sobre formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual e concluiu que não há diretrizes específicas, o que implica numa visão formativa em educação especial como formação continuada, porém, não especifica como seria a formação inicial. Se faz necessário que as instituições formadoras ofereçam formação inicial em Educação Especial, com licenciatura específica e disciplinas gerais ou aprofundamentos, no curso de Pedagogia.

Pereira e Guimarães (2019) realizaram uma pesquisa intitulada "A Educação Especial na Formação de Professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia", ofertados pelas Universidades Federais do Estado de Minas Gerais, como espaços de formação de professores que atuam na Educação Especial (EE). Analisando os currículos, ementas e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), demonstraram que a Educação Especial tem um

espaço restrito na formação inicial de professores, tanto Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Relataram que das 606 disciplinas ofertadas pelos dez cursos pesquisados, apenas 25 cursos se referem à Educação Especial. Com a análise dos currículos vigentes em 2018, os autores destacaram que o ensino da EE nos cursos de Pedagogia atende às exigências normativas, porém é restrito em relação ao trabalho docente. Vale ressaltar os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. A Resolução n° 1 de 2006 reconhece a importância da formação inicial contemplar, em atenção ao público alvo da EE, e consequentemente a oferta no Curso de Pedagogia, sendo eficiente para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. (PEREIRA e GUIMARÃES, 2019).

Todas as universidades envolvidas nas pesquisas possuem a Língua Brasileira de Sinais de forma obrigatória, pois o Decreto 5.626/2005, coloca Libras como língua oficial no país. Já o "Código Braille" é ofertado no currículo como optativo, em apenas dois dos dez cursos pesquisados, apontando que, temas voltados a pessoas com deficiência visual são inexistentes na formação dos docentes, nos cursos de Pedagogia. Em relação aos alunos com AH/SD, a atenção também é restrita. O tema está na ementa apenas em um dos cursos investigados. Isso deveria ser repensado, pois há uma demanda significativa de alunos com AH/SD, os quais deveriam ter seus direitos assegurados, nas redes pública e privada. Todos os cursos analisados apresentaram um fator em comum: priorizam o aspecto teórico em relação à Educação Inclusiva e na formação dos profissionais para lidarem com a diversidade. É importante destacar que um curso de formação inicial fragilizado, estimula a pseudoinclusão, que é o acolhimento de alunos com necessidades especiais, mas sem realmente incluir no processo de ensino, ocasionando até mesmo exclusão (PEREIRA e GUIMARÃES, 2019).

Martins e Chacon (2019) desenvolveram a pesquisa "Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores". A autoeficácia docente está relacionada diretamente com alcançar os resultados desejados dos seus alunos, incluindo aqueles que podem apresentar dificuldades ou desmotivados. As pesquisas realizadas pelos autores sobre autoeficácia docente para a inclusão dos alunos da Educação Especial, mostram que, apesar de ser importante a aquisição de conhecimentos teóricos, as vivências práticas geram bons resultados, sem contar que a experiência de domínio é apontada como a fonte de autoeficácia mais potente. Como ressalva, os autores destacam que, quando a prática não é bem-sucedida, gera desconfiança de autoeficácia. A formação de professores em Educação Especial pode aumentar os níveis de autoeficácia docente, por meio da articulação entre teoria e prática, porém, se a prática não tiver

êxito, pode abalar a autoeficácia, então é importante as experiências na formação de professores para práticas inclusivas, seja na formação inicial ou continuada, que propiciem novas habilidades e o fortalecimento da autoeficácia docente. A capacidade é necessária, porém não suficiente, já que com baixa autoeficácia, o indivíduo não encontra motivação para exercer a sua capacidade, pois estará imaginando resultados negativos dessa ação. Com essa análise, pode-se perceber que a autoeficácia docente é pouco explorada para a inclusão escolar do público da Educação Especial.

Carmo *et al* (2019) com sua pesquisa "Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial" destacam que a Educação Inclusiva exige professores bem qualificados para trabalhar com todos os alunos. O objetivo da pesquisa foi analisar as políticas públicas educacionais e as de formação de professores no intuito de refletir sobre possíveis convergências e distanciamentos na construção de um sistema de ensino capaz de atender à diversidade. Concluíram que, possivelmente as ações de formação docente foram produzidas a partir de um modelo de baixo custo, com cursos na modalidade de Educação à distância, EaD e fixados em apenas uma formação inicial, a qual não está se mostrando suficiente para formar futuros profissionais da educação.

Oliveira, Camelo e Pereira (2021) realizaram uma pesquisa intitulada "Formação de professores para Educação Especial: perspectivas históricas entre Brasil e Portugal", com o objetivo de analisar e descrever alguns documentos que versam sobre a formação de professores da EE no Brasil e em Portugal, com o intuito de refletir sobre as políticas instituídas nas duas nações lusófonas e, verificar as convergências e divergências. Neste estudo, os autores afirmam que em relação a resolução n.º 2 de 2001, indica que a formação específica pode ser realizada através de formações continuadas, para os docentes que já estejam em exercício da função, sem carga horária especificada. Em relação a formação dos professores para EE, a Resolução n.º 4 de 2009, dispõe em seu art. 12, necessidade de formação específica para atuar na EE, porém, sem parâmetros para a formação inicial, para que possibilite o exercício da docência. Com os documentos selecionados, percebe-se a obrigatoriedade formativa para atuar na EE, seja pela formação inicial ou continuada, mas para os professores da classe regular, não existe especificidade em sua formação. Existem formações continuadas opcionais, porém, deveria existir políticas públicas que realizassem para todos os docentes uma formação continuada e também inicial, no âmbito da EE, já que estes estão diretamente interligados com o público alvo.

Concluimos que, para uma atuação adequada dos professores frente aos alunos com necessidades educacionais especiais é necessária uma formação de qualidade. Infelizmente não é o que acompanhamos em nosso país, onde a formação é fragilizada, não preparando os professores para a atuação com a diversidade em sala de aula. Há necessidade de reformulação dos cursos e ampliação de cursos de graduação específicos, para que assim, capacite esse professor para ser um agente de transformação no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Aderindo aos cursos de formação inicial matérias específicas sobre a EE e ainda que tenham prática para a formação de docentes ser suficiente.

Percebe-se que o trabalho com alunos do publico alva da Educação Especial deve possuir um foco voltado para abordagem social e não na abordagem médico-psicológica: ter o foco no contexto, não no laudo, entender que quem deve mudar e relacionar as mudanças é o ambiente escolar, o que inclui os professores e gestores do ambiente, e é através da formação profissional desse docente que o trabalho se efetivará de forma correta. Outra necessidade encontrada ao se trabalhar com estes alunos é o trabalho em equipe, tendo em vista o compartilhamento de ideias, conhecimentos e métodos que poderiam auxiliar na construção de conhecimento dos alunos, não se pode continuar com estratégias ruins, materiais ruins, e contar somente com os rendimentos extraclasses, isso é conservador e deve mudar no ambiente escolar. Apesar de que nas leis esteja previsto acesso a uma educação para todos e de qualidade, ainda é algo escasso dentro das escolas e não podemos negar. Por isso a necessidade de trabalhar esse tema, tanto nos currículos de formação inicial quanto na formação continuada.

3.2.2 Categoria de produções “sobre AH/SD”. o que dizem as pesquisas?

Wechsler e Suarez (2016) realizaram uma pesquisa sobre percepção de professores em curso de formação sobre talentos/superdotação em que classificam os alunos com AH/SD conforme os aspectos legais, como aquelas pessoas que “demonstram alto desempenho ou potencial em uma ou mais das seguintes áreas: habilidade intelectual geral, capacidade acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, habilidade de liderança, habilidades em artes, música ou psicomotoras” (p. 4). O objetivo do estudo foi conhecer se os futuros professores contavam com conhecimentos para atender esses alunos em suas salas de aula. As autoras também investigaram a percepção de graduandos em cursos de Licenciatura sobre AH/SD, a fim de perceber se esses futuros professores teriam conhecimento e saberiam planejar estratégias de ensino para atender os talentos presentes em suas salas de aula.

Desta forma, Wechsler e Suarez (2016) acreditam que é necessário que a formação de professores seja um ponto essencial que ajude os profissionais a desenvolverem estratégias de ensino que sejam estimulantes e possam desenvolver de maneira significativa a aprendizagem dos alunos com AH/SD. Com os seus estudos, as autoras concluíram que os termos "talento" e "superdotação" ainda geram dúvidas aos futuros profissionais.

> O termo "talento", para muitos professores, ainda aparece confundido com facilidade para aprender, ou seja, a motivação expressa em sala de aula, ou ainda como dom inato, sobre o qual nada se pode fazer. (WECHSLER; SUAREZ, 2016, p. 52).

Destacamos a necessidade de tratamento dos termos nos cursos de formação para que não gere mitos e equívocos. Entender os conceitos é um começo para propiciar um ambiente significativo ao processo de aprendizagem de todos os alunos, inclusive os alunos com AH/SD. A superdotação também é algo compreendido como habilidade ou facilidade específica para aprender, sendo apenas focado nas características relacionadas ao desempenho acadêmico, podendo gerar associação com memória, rapidez de raciocínio, sendo que estas são apenas algumas áreas da inteligência. As autoras afirmam que é importante que os professores tenham uma formação adequada, que não tenha foco apenas na identificação desses alunos talentosos/superdotados, mas para que possam ter acesso a um ensino de qualidade, buscando estratégias para seu desenvolvimento. Algumas vezes há uma distorção na particularidade desses alunos que podem ser interpretados como superiores aos demais, podendo assim, serem marginalizados. Para os professores, o entendimento do papel da escola frente aos alunos com AH/SD é constatada como inconsistente.

> Embora os graduandos afirmem que é papel da escola procurar identificar, desenvolver e direcionar o potencial destes estudantes, existe dúvida a quem cabe esta responsabilidade. As opiniões se dividem quanto ao papel do professor e do gestor escolar no atendimento aos superdotados, trazendo mais uma inércia de ação na atribuição das atividades a ser executadas do que uma preocupação em procurar meios diferenciados de ensinar estes alunos. (WECHSLER e SUAREZ, 2016, p. 54).

Quando não se sabe ao certo as características da AH/SD os professores acabam confundindo os papéis e não atingem consensos coletivos, pois as opiniões se dividem e por muitas vezes acabam separando esses grupos, inviabilizando uma opinião conjunta e compartilhada. Em geral, os futuros professores relatam que não estão preparados para atuação com os alunos com AH/SD, mesmo que as leis estejam propostas para assegurar os direitos desses alunos. Existe uma falta de conhecimentos tanto teóricos quanto práticos, e na ausência de conhecimentos necessários à aprendizagem, provavelmente o desenvolvimento do aluno será prejudicado. Um ponto citado pelas autoras é a carência de profissionais em relação à formação inicial. Há professores recém formados que não desenvolvem confiança para trabalhar com as

demandas de ensino para os diferentes alunos. Os próprios docentes afirmam que sua formação por meio de programas de estudo e estágios não os habilita para atender a diversidade de necessidade que seus alunos irão apresentar. (WECHSLER e SUAREZ, 2016).

Ao utilizarem como base de seus estudos os autores Alencar e Fleith (2001 *apud* WESCHSLER e SUAREZ, 2016), Weschsler e Suarez (2016) apontam para a preocupação com a formação de professores, pois os estudantes de licenciatura em Pedagogia e demais licenciaturas, no Brasil, desconhecem a temática de talento/superdotação. Outro ponto ressaltado nos estudos de Lyon *et al* (1989 *apud* WESCHSLER e SUAREZ, 2016) é que alguns profissionais podem não ter contato com a realidade da sala de aula em outros níveis de ensino e desta maneira acabam com conhecimentos e princípios pedagógicos limitados. Compreendemos que é de extrema importância o trabalho conjunto para possibilitar ao aluno a melhor qualidade de ensino possível. "Também aos pais é atribuída a responsabilidade de educar diferencialmente seus filhos, embora nenhuma proposta de interação da escola com a família para esta finalidade seja proposta" (WESCHLER e SUAREZ, 2016, p. 54). Não basta apenas reconhecer o papel da escola, deve-se também traçar metas para que o trabalho seja realizado.

Como apresentado nos parágrafos acima, a falta de conhecimento sobre o tema AH/SD é significativamente grande, o mesmo ponto pode ser notado na pesquisa de Chacon, Pedro e Soares (2017), intitulada "Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação". Com o objetivo de verificar, por meio da revisão de literatura, como as produções acadêmicas nacionais sobre formação de professores têm tratado as variáveis pessoais que estes devem possuir, para promover a inclusão escolar de estudantes com AH/SD, ficou evidente que os professores ainda enfrentam inúmeras dificuldades ao se depararem com alunos com AH/SD. No ano de 2013 a LDB (BRASIL, 1996) incluiu esses estudantes como parte do público-alvo da Educação Especial e desta forma ficou assegurado à eles: currículos, métodos, recursos educativos e técnicas para atender suas particularidades, em conjunto com os demais alunos. Os autores utilizam como base de suas afirmações, o renomado estudioso Renzulli, que evidenciou a real necessidade de ofertar melhores serviços aos estudantes com AH/SD, para que se sintam encorajados e motivados a expor todo seu potencial. Para isto, faz-se necessário que os professores tenham conhecimento do que se trata AH/SD, para que desta forma possam contribuir de maneira significativa.

As autoras Oliveira e Vestena (2018) realizaram uma pesquisa que denominaram de "Relato de experiências entre Brasil e Espanha: o atendimento educacional especializado de

crianças com altas habilidades/superdotação". O objetivo principal de sua pesquisa foi refletir sobre as formas de atendimento, os avanços e retrocessos existentes no país, a partir do modelo efetivado na Espanha. Constatou-se na pesquisa que, quando não se proporciona o atendimento escolar especializado aos alunos com AH/SD, gera-se um número elevado de fracasso escolar. Afirmam ainda que é necessária a intervenção para que a desmotivação dessas crianças não ocorra, promovendo socialização, lembrando que esses alunos desenvolvem seu potencial cognitivo, criativo, afetivo e social através de ambientes que proporcionem a superação de suas dificuldades, ou seja, com atividades desafiadoras. Outro ponto importante é o acompanhamento da família em relação à equipe de orientação escolar. A participação da família permite entender melhor o aluno e o sucesso na sua aprendizagem. Ao pensar na proposta para o aluno com AH/SD, alguns fatores devem ser levados em consideração, tais como a metodologia, os objetivos e percepção de quais são os sujeitos dessa ação, como isso contribuirá para o seu desenvolvimento, bem como os profissionais parceiros para atingir os objetivos.

A temática de AH/SD apesar de receber maior visibilidade nos últimos anos, em âmbito global, carece de mais atenção, no Brasil . Martins; Chacon e Almeida (2018) abordam em sua pesquisa "Estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares" os motivos para as dificuldades junto aos alunos, estando a falta de conhecimento dos profissionais a respeito desse fenômeno, entre as constatações do estudo. É importante uma formação adequada para que possam, além de identificar os alunos que apresentam elevadas capacidades, saibam como atuar frente a às necessidades de todos os alunos. A ausência de informação científica sobre essa temática pode atrapalhar nesse processo. Por isso a importância do conhecimento docente sobre a temática para a elaboração de práticas educacionais adequadas ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Rech e Negrini (2019) focalizaram estudos sobre "Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção", no qual afirmam, em relação a pessoas com AH/SD, que é necessário conhecer tais comportamentos para identificá-los, com a finalidade de estimular essas habilidades. Para isso, é importante haver, nas instituições educacionais, uma formação continuada para Educação Inclusiva que agregue o público-alvo da Educação Especial.

Um ponto destacado pelas autoras Rech e Negrini (2019) é que o professor da sala de aula regular precisa organizar seu planejamento considerando as necessidades educacionais do

aluno com AH/SD, considerando que esses alunos são sujeitos sob responsabilidade da escola e não exclusivo do educador especial. Neste sentido, destacam a formação inicial desse professor, visto que é por meio dela que se sentirá capacitado (ou não) para organizar seu planejamento numa perspectiva inclusiva, a qual irá contribuir para o desenvolvimento do aluno com AH/SD.

A formação continuada é o que vai auxiliar a ampliação dos conhecimentos desses professores que buscam repensar e consequentemente melhorar suas práticas pedagógicas, para promoção de um contexto educativo realmente inclusivo. Então o que se pode perceber é que a falta de formação em Educação Inclusiva e, especificamente na área de AH/SD, é um aspecto que afeta diretamente as práticas pedagógicas. Existe a necessidade de um trabalho articulado entre professor do ensino regular e educador especial, isso irá ajudar a construir uma prática pedagógica para o aluno com AH/SD. Esses profissionais podem planejar estratégias que venham ao encontro dos interesses apresentados pelo aluno com AH/SD, já que ambos conhecem as necessidades e particularidades desse aluno, podendo ocasionar um enriquecimento curricular que se configura como uma prática pedagógica inclusiva, e além de visar a necessidade do indivíduo ainda o torna ativo nesse processo. (RECH e NEGRINI, 2019).

Os estudos de Silva e Rangni (2019) abordam a importância da identificação de alunos com AH/SD e apresentam em sua publicação denominada "Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com síndrome de asperger: um estudo de caso", a distinção feita por Renzulli (2004 *apud* SILVA e RANGNI, 2019) entre as duas categorias da superdotação, sendo elas acadêmica ou escolar e a produtiva-criativa. A superdotação acadêmica é aquela em que os alunos normalmente gostam de ler livros, apresentam uma habilidade acima da média em assuntos acadêmicos, porém enfrentam grande dificuldade para organizar suas ideias e pensamentos em grande parte das vezes. E a segunda categoria, que faz referência a superdotação produtiva-criativa, acolhe a todos aqueles que carregam com si ideias originais, as quais apresentam altos e baixos no rendimento. As autoras realizaram um estudo de caso em que acompanharam um aluno com diagnóstico de Síndrome de Asperger, matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental, o qual apresentava possibilidade de ser um aluno superdotado na categoria produtiva-criativa, já que o mesmo apresentava alto rendimento na disciplina de artes e nas demais seu rendimento era proporcional a turma. Para obtenção de dados e informações foi feito uso de um questionário e, como o aluno apresenta uma dupla excepcionalidade, os processos de identificação foram considerados a partir destes. Foi

destacada a importância de instrumentos para esta identificação, além da importância da utilização de mais de uma forma de identificação e as relações com o parecer pedagógico para que assim, o aluno possa receber o atendimento pedagógico especializado necessário.

Fonseca e Abud (2019) desenvolveram uma pesquisa com o título "Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação", onde definiram como objetivo oferecer contribuições para a prática de professores que trabalham com alunos com altas habilidades/superdotação. Por meio de dados coletados com 40 alunos com AH/SD do 8° e 9° ano do Ensino Fundamental, o método de pesquisa foi a aplicação de um um questionário com uma questão aberta, respondida por todos os alunos. Ao analisarem os resultados, notaram que o professor deve apresentar algumas características que são pontos-chave para o sucesso de seu trabalho, sendo necessário identificar quais são elas e se elas seriam exclusivas ao professor de alunos com AH/SD. Conseguiram citar alguns atributos desejáveis em docentes de alunos com AH/SD, denominados de características personológicas (apresentar habilidade intelectual elevada; ser compreensivo; ser uma pessoa atenciosa) e características profissionais (capacidade de observação para identificar as necessidades de aprendizagem do seu aluno; conhecimento sobre o assunto). As autoras mostraram que a categoria mais mencionada pelos participantes, em relação ao professor, remete à "Boa didática". Esses alunos são comprometidos com seu aprendizado e valorizam os professores que ensinam os conteúdos efetivamente. Então, preferem o professor que possa ensiná-los de maneira eficaz, que se comunica, que é objetivo com seus conteúdos, e que ainda esclarece as dúvidas, que não ensina somente de uma maneira, que consegue além de sintetizar o conteúdo relacionar teoria e prática, e assim gerar à compreensão do conteúdo pelos alunos. As autoras concluíram que "Boa didática" é aquela ligada às estratégias ou as habilidades pedagógicas que os professores organizam para ensinar os conteúdos de ensino com objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos da melhor maneira possível. Enfatizam sobre os mitos de que os alunos superdotados seriam excelentes em todas as matérias, de que tudo seria fácil para eles e de que se destacam em todas as áreas do currículo escolar. Além da boa didática, o professor precisa contribuir na identificação do aluno para que os alunos com AH/SD recebam um atendimento especializado eficaz e o professor é um dos principais pilares para que isto ocorra.

Na pesquisa de Martins; Chacon e Almeida (2020) nomeada "Altas Habilidades/Superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO", as autoras comentam sobre a ideia de que formação inicial dos professores deve contemplar características comuns e processos de

identificação de alunos com AH/SD. Quando se fala em diagnóstico desses alunos, é ressaltado que o diagnóstico não é comparativo a testes de QI elevado, e que quando levado apenas isso em consideração, resulta em inúmeros falsos negativos, o que levará a falta de atendimento especializado para estes alunos e consequentemente um prejuízo no seu processo de aprendizagem.

Martins; Chacon e Almeida (2020), perceberam a falta de formação dos professores quando se trata de alunos com AH/SD, e a ausência de formação especializada ou continuada em sua formação acadêmica.

Com relação à falta de formação de professores, Ferreira e Carneiro (2020) realizaram a pesquisa: "O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia", com o objetivo de promover contribuições teóricas e práticas significativas para processos inclusivos. Em sua pesquisa, apontam a fragilidade da formação inicial e a escassez da formação dos profissionais quando se trata de AH/SD, apresentando como proposta de resolução:

> Os programas de capacitação devem reconhecer a importância da subjetividade e da identificação desses sujeitos, isso implica, necessariamente, reconhecer um amplo contexto de habilidades humanas, em consequência, definir propostas de atendimento, por meio de programas de enriquecimento curricular, cujos processos de seleção não sejam restritos somente a testes objetivos. (FERREIRA e CARNEIRO, 2020, p. 261).

A formação de professor para atendimento de alunos com AH/SD deve levar em consideração o real sentido da inclusão , o que significa buscar o reconhecimento, acolhimento e respeito a todas as diferenças dentro do ambiente escolar, possibilitando não somente o acesso à educação, mas também a permanência e a aprendizagem real de todos os alunos, gerando rompimento da proposta de integração de pessoas com deficiência.

Ferreira e Carneiro (2020) contrapõem-se ao paradigma da integração, pois consideram que a escola deve manifestar-se em uma estrutura que considere os pressupostos do que é valorização e participação de pessoas que possuem necessidades específicas, considerando suas características individuais e seus interesses. Realizam sua pesquisa através da escola ribeirinha que é considerada como uma modalidade de Educação do Campo, a qual se originou de processos de luta de movimentos sociais liderados por camponeses, com o objetivo de uma construção de uma sociedade com igualdade e justiça. Assim como a inclusão de alunos com AH/SD, a Educação Ribeirinha também é um assunto de grande importância. A Educação do Campo é algo relativamente novo, e que se configura como um movimento de combate ao descaso com a educação das pessoas que moram no campo. (FERREIRA e CARNEIRO, 2020).

A formação de professores, seja ela inicial, continuada ou especializada é de extrema importância para que se possa proporcionar uma educação de qualidade para todo e qualquer aluno presente em uma escola, a formação deve ser vista como um processo contínuo, cujo qual necessitará sempre de uma atualização, formação esta que irá integrar o dia-a-dia dos professores e das escolas. Ao incrementar experiências inovadoras, aos conhecimentos de um professor, assegura-se que o mesmo irá fazer da mesma forma com seus alunos, a fim de construir um processo de ensino mais cativante e interessante a todos os alunos. O ensino e inclusão de alunos com AH/SD em escolas regulares é algo que ainda precisa avançar muito, principalmente quando se trata da formação de professores, pois mesmo que as leis assegurem os direitos dos alunos com necessidades especiais, a formação fragilizada dos professores é um ponto que deve ser repensado, pois conseguimos perceber que os professores não conseguem fazer a identificação desses alunos corretamente para assim poder dar o direito de acesso e permanência. Deste modo quando os professores se deparam com os alunos com AH/SD enfrentam inúmeras dificuldades, pela formação que receberam, é ela que irá definir como esse professor vai trabalhar com seu aluno em sala, estará diretamente relacionada ao seu sucesso ou fracasso frente este aluno. A escola não passará por mudanças sem o empenho de seus profissionais atuantes, da mesma forma o desenvolvimento profissional destes não poderiam continuar sem uma modificação das escolas que trabalham, desta forma faz-se necessário que ambos trabalhem de forma conjunta e articulada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi realizar um levantamento das produções sobre formação docente para atuação voltada a AH/SD. As experiências vivenciadas pelas autoras serviram de justificativa para o desenvolvimento deste estudo, caracterizado como qualitativo e exploratório.

Os encaminhamentos metodológicos permitiram concluir que a produção sobre formação de professores para atuação na Educação Especial é ampla e são relacionadas e sobre formação para atuação em Educação Especial. Destacamos que este trabalho foi importante , pois pudemos contemplar o que os pesquisadores estão defendendo em relação as AH/SD. No decorrer de sua construção, pesquisamos o termo de inclusão, educação inclusiva e educação especial, que apesar de serem interligados são termos com características distintas. A falta de conhecimento sobre AH/SD pode gerar confusões e gerar inúmeros mitos, como por exemplo, a crença de que todo superdotado é um gênio e não apresentará dificuldades, ou que alunos com esta especificidade não necessitam de um acompanhamento especializado. Outro mito é que somente a escola prestará auxílio a estes alunos, enquanto ressaltamos que cabe também a família o envolvimento durante todo o processo escolar e social desses alunos

Defendemos que a escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos. A partir dessa premissa, deve-se buscar a participação integral de todos e adotar novas e diferentes práticas pedagógicas, considerando uma educação de qualidade para todos, o que inclui aqueles com AH/SD. O processo de mudança não é fácil e não ocorre de forma imediata, demandando tempo, estudo e organização. Para atender a todos com qualidade, a escola precisa passar por uma reforma inclusiva, enfrentando o desafio de proporcionar uma educação de qualidade efetivamente para todos. Para a família faz-se necessário conhecimento e interação constante com a escola.

Ao analisarmos os artigos, no intervalo de 2013 a 2021, relacionados a temática inclusão de alunos com AH/SD, percebemos que apenas 18 artigos abordavam a temática que foi elencada como foco da nossa pesquisa, do total de 1.109, e notamos que o 2019 o ano que obteve maior número de pesquisas sobre AH/SD. As produções existentes abordam temas voltados às áreas de saúde e educação, confirmando a interface entre essas áreas do conhecimento.

Todos os trabalhos selecionados, notamos que um tema que se sobressaiu foi identificação e métodos de trabalho para/com alunos com AH/SD em sala de aula. Compreendemos que não se pode trabalhar com esses alunos sem a identificação, pois com a

identificação o professor irá conseguir realizar proposta com o aluno da maneira que é necessário para alcançar o desenvolvimento necessário.

Em se tratando do tema AH/SD, podemos afirmar que a falta de uma formação adequada pode resultar em visões distorcidas a respeito desse público-alvo, colocando-os como um grupo homogêneo, sem levar em conta que também podem apresentar baixo rendimento escolar. Deste modo, é necessário que as instituições formadoras ofereçam formação inicial em Educação Especial que contemplem todas as especificidades nela encontrada, para assim superar muitos relacionados a AH/SD, e ainda mais saber atuar com esses alunos no ponto de vista pedagógico, didático, ou seja, proporcionar uma boa pratica pedagógica.

Em relação a problemática da pesquisa: de que tratam as pesquisas sobre formação em Educação Especial com foco na AH/SD? identificamos nas produções: a) falta de identificação dos alunos com AH/SD; b) existência de mitos sobre esse público; c) necessidade de realização de atividades que propiciem desenvolvimento para todos os alunos e que contemple suas especificidades. Citamos a necessidade de reformulação nos cursos de formação inicial, que contemplem a Educação Especial e Educação Inclusiva. Ressaltamos ainda que, como não é possível contemplar o universo das necessidades formativas durante a formação inicial, a formação continuada é uma grande aliada para os futuros profissionais.

As pesquisas encontradas apontaram:

- Existência de mitos acerca dos alunos com AH/SD;
- Formação aligeirada que não contempla este tema nas formações inicias;
- Falta de formação continuada para esse preparo dos docentes;
- Professores que não se sentem preparados para trabalhar com este público-alvo;
- Os docentes não sabem como planejar atividades que sejam interessantes e que ajude esses alunos a se desenvolver;

Em suma, enfatizamos que é necessária a ampliação de pesquisas em educação especial, mas com enfoque no sujeito com AH/SD. Afirmamos que é necessária uma reforma inclusiva com foco numa educação pública e de qualidade para todos.

Compreendemos que nosso trabalho ainda apresenta lacunas a serem exploradas em continuidade de pesquisa a fim de produzir um maior conhecimento sobre o assunto para asssim contribuir para uma tragetória formativa.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. *In*: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação**. Brasília: Color, 2007. p. 9-13.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, dez. 1999.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRASIL, Decreto nº 72.425, de 04 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 5 jul. 1973.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Currículo Referência**: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, 2004.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., Seção 1E, p. 39-40, 14 set. 2001.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., Seção 1, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., Seção 1, p. 11, 16 maio 2006.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASILEIRO, A. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: contexto, 2021.

CARMO, B. C. M. *et al*. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-28, 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASAGRANDE, R. de C. **O campo acadêmico da educação especial**. 2020. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

CHACON, M.C.M. *et al*. Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 30-59, set./dez. 2017.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. Orientações pedagógicas para o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 247-269, 2020.

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

FONSECA, F. C. F.; ABUD, M. J. M. Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-18, 2019.

GARCÍA, C. M. Estrutura conceitual da formação de professores. *In*: GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999. p. 18-68.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: ArtMédica, 1995.

GIVIGI, R. C. do N. *et al*. A construção curricular coletiva na formação de professores da educação especial. **Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 1, p. 47-70, abr. 2017.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013.

LEAL, C. E. G.; LUSTOSA, A. V. M. F. A formação docente para a inclusão: : um olhar sobre o professor do atendimento educacional especializado. *In:* EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: PUCPR, 2015.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-22, 2019.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M; ALMEIDA, L. S. Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da Unesp e da UMinho. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-20, 2020.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C.; ALMEIDA, L. S. Estudo Comparativo Luso-Brasileiro Sobre a Formação Inicial De Professores Em Altas Habilidades/Superdotação Com Enfoque Nos Conteúdos Curriculares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 309-26, 2018.

MENDES, E. G. **Formação de professores em educação especial**: o que temos de novo na área? Needi Maceió, 2020. [live, 83min23seg]. Disponível em: https://youtu.be/SvuEUFYPyN4. Acesso em: 19 jan. 2022.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, n. 00, p. 1-22, jul. 2020.

MILEO, T. R. KOGUT, M. C. A importância da formação continuada do professor de educação física e a influencia na prática pedagógica. *In*. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 9., 2009, Curitiba. **Anais** [...], Curitiba: PUCPR, 2009.

NADAL, B. G.; PAPI, S. de O. G. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. *In*: NADAL, B. G. *et al*. (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepção e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. Encontro entre educação especial e educação inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 138-146, 2018.

OLIVEIRA, C. S. A.; VESTENA, C. L. B. Relato de experiências entre Brasil e Espanha: o atendimento educacional especializado de crianças com altas habilidades/superdotação a partir da literatura científica. **Educere Et Educare,** Cascavel, v. 13, n. 29, p. 1-22, out. 2018.

OLIVEIRA, E. *et al*. **Inclusão social**: professores preparados ou não? **Polêm!ca**, Acre, v. 11, n. 2, p. 314-323, 2012.

OLIVEIRA, G. L. M.; CAMELO, A. C. P. S.; PEREIRA, A. E. P. Formação de professores para Educação Especial: perspectivas históricas entre Brasil e Portugal. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 12, n. 3, p. 2-8, set./dez. 2021.

OLIVEIRA, R. M. A Importância da formação continuada dos educadores no contexto educacional inclusivo e a influência da mediação no ensino-aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 16, n. 1, p. 522-545, mar. 2017.

OLIVEIRA, V. de F. **A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço**: limites e possibilidades. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D . de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação**. Brasília: Color, 2007. p. 41-52.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na Formação de Professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 4, p. 571-586, nov. 2019.

PRAIS, J. S. L.; ROSA, V. F. A formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 129-144, 2017.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul. 2019.

RENZULLI, J. S. The tree-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In*: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Orgs.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model**: a how-to guide for educational excellence. 2. ed. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1997.

SABATELLA; M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 299-318. [Vol. 1].

SANTOS, M. P. dos; SOUZA, M. P. de; MELO, S. C. de. (Org.). **Inclusão em educação**: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.

SILVA, S. C. F.; RANGNI, R. A. de. Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com síndrome de asperger: um estudo de caso. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 51, p. 1-25, out./dez. 2019.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. A epistemologia na formação de professores de educação especial: ensaio sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 201-14, 2017.

THOEBE, F, B. **A importância do professor junto ao aluno com altas habilidades**. São Paulo: Cia - Publicações Ciclo do Conhecimento, ago. 2014. Disponível em: http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2014/08/a-importancia-do-professor-junto-ao.html. Acesso em: 10 set. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, 1994.

UNESCO. **Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019.

WECHSLER, G. S.; SUAREZ, T. J. **Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação**, Revista de Psicología, Lima, v. 34, n. 1, p. 39-60, jun. 2016.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.