

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM CAMINHO AINDA EM CONSTRUÇÃO

FORMACIÓN DE MAESTROS/PROFESORES Y ALTAS CAPACIDADES/SUPERDOTACIÓN: UN CAMINO AÚN EN CONSTRUCCIÓN

TEACHER TRAINING AND HIGH INTELLECTUAL ABILITIES/GIFTEDNESS: A PATH STILL UNDER CONSTRUCTION

Andréia Jaqueline Devalle RECH¹
Tatiane NEGRINI²

RESUMO: Este artigo tem como 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). A opção por discutir acerca da inclusão escolar destes alunos reside no fato de que estes alunos estão matriculados nas escolas regulares e, em muitos casos, suas habilidades não são identificadas e, conseqüentemente, a inclusão escolar destes não está sendo efetiva, pois as práticas pedagógicas não são planejadas para atender suas necessidades educacionais. Além disso, ainda são poucas as pesquisas brasileiras que abordam essa temática, dificultando assim que o assunto seja problematizado e ressignificado junto aos professores. A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo, do tipo exploratória, em que a entrevista foi selecionada como instrumento de coleta de dados. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, categorizadas e analisadas de forma descritiva com base no referencial que ancorou a pesquisa. Participaram deste estudo 12 professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual, da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, que a formação inicial e/ou continuada dos 12 professores participantes foi frágil, pois os mesmos não se sentiam instrumentalizados para planejar práticas pedagógicas inclusivas que atendessem os alunos com AH/SD. Desse modo, verifica-se que é necessário ampliar o debate a respeito da identificação das características de AH/SD, presentes nos alunos com AH/SD, e as formas de atendimento que estes têm direito, para que assim a inclusão escolar destes seja efetivada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação inclusiva. Altas habilidades/superdotação.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo plantear una problematización en cuanto a la formación de profesores para actuar en la educación inclusiva, centrándose en la inclusión escolar de los alumnos con altas capacidades/superdotação (AC/SD). La opción por discurrir acerca de la inclusión escolar de esos alumnos resulta de la constatación de que estos están*

¹ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Professora Doutora Adjunta do Departamento de Educação Especial. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-9763-5552>>. E-mail: prof.andirech@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Professora Doutora Adjunta do Departamento de Educação Especial. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6394-5365>>. E-mail: tatinegrini@yahoo.com.br

inscritos en las escuelas/liceos regulares y, en muchos casos, no se identifican sus capacidades, lo que determina que la inclusión de esos estudiantes no se haga efectiva, pues las prácticas pedagógicas no se planifican para atender a sus necesidades educativas. Además, aún son pocas en Brasil las investigaciones que abordan esa temática, lo que dificulta la problematización y resignificación del tema entre los maestros y profesores. La investigación presentada en este artículo es de cuño cualitativo, de tipo exploratorio y la entrevista fue seleccionada como instrumento de recogida de datos. Las entrevistas se grabaron y, posteriormente, se transcribieron, categorizaron y analizaron de forma descriptiva de acuerdo al marco teórico en el que se basó la investigación. Del estudio participaron 12 profesores que actúan en los años finales de la enseñanza fundamental (que corresponden al primer ciclo de enseñanza secundaria) de una escuela/liceo estadual de la ciudad de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Los resultados pusieron de manifiesto, entre otros aspectos, que la formación inicial y/o continuada de los 12 profesores participantes había sido frágil, pues estos no se sentían instrumentalizados para planificar prácticas pedagógicas inclusivas que atendieran a los alumnos con AC/SD. De esa forma, se verifica que es necesario ampliar el debate con respecto a la identificación de las características de AC/SD presentes en los alumnos con AC/SD, como también las formas de atención a los que esos estudiantes tienen derecho para que realmente se haga efectiva su inclusión escolar.

PALABRAS CLAVE: *Formación de maestros/profesores. Educación inclusiva. Altas capacidades. Superdotación.*

ABSTRACT: *This article aims at discussing the formation of teachers who work with inclusive education, focusing on the school inclusion of students with high intellectual abilities/giftedness (HIA/G). The discussion of the inclusion of these students in school is due to the fact that these students are enrolled in regular schools and, in many cases, their intellectual abilities are not identified. Consequently, their inclusion in schools is not effective, since pedagogical practices are not designed to meet their educational needs. In addition to that, there are still few Brazilian studies on this subject, making it difficult for the subject to be problematized and re-signified among teachers. This is a qualitative research of the exploratory type, in which the instrument for data collection was the interview. The interviews were recorded and later transcribed, categorized, and analyzed in a descriptive way based on the theoretical reference that anchored the research. Twelve teachers took part in this study. They teach the final years of elementary school in a state public school in the city of Santa Maria (Rio Grande do Sul, Brazil). The results showed, among other aspects, that the initial and / or continuous training of the 12 participants was fragile, since they did not feel capable of planning inclusive pedagogical practices that would serve students with HIA/G. Thus, it is necessary to broaden the debate regarding the identification of the HIA/G characteristics present in the students who have HIA/G. Thereby the forms of care these students are entitled to, and their inclusion in schools could be carried out more effectively.*

KEYWORDS: *Teacher training. Inclusive education. High intellectual ability. Intellectual giftedness.*

Introdução

Na contemporaneidade, o debate acerca da educação inclusiva perpassa todas as etapas educacionais, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior. Sendo assim, os alunos que constituem o público-alvo da educação especial são aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Contudo, quando o assunto da educação inclusiva é abordado nas instituições educacionais, na maioria das vezes, os professores referem-se aos “alunos de inclusão” como aqueles que pertencem à categoria das deficiências e dos transtornos globais do desenvolvimento, excluindo/desconhecendo que os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), também necessitam de um atendimento educacional especial (AEE) e, por isso, também se constituem como alunos da educação especial.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), os alunos com AH/SD são aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A partir dessa definição é possível verificar alguns comportamentos que podem ser observados nas pessoas com AH/SD, embora se saiba que em decorrência da área de interesse alguns destes comportamentos estarão mais presentes em determinados sujeitos do que outros. Ourofino e Guimarães (2007, p. 43), concordam com essa discussão e complementam informando que:

Apesar de várias características comuns encontradas entre indivíduos superdotados, o mais surpreendente, nesta população, é a contínua variação que ela exhibe em termos de habilidades e competências e os vários níveis e magnitudes que manifesta em suas ações e conhecimentos.

Sendo assim, é necessário conhecer tais comportamentos para identificá-los, com a finalidade de estimular essas habilidades, além de colaborar com o desenvolvimento sócio-emocional dessas crianças e adolescentes, contribuindo com a construção de suas identidades.

Desse modo, é relevante que as instituições educacionais proporcionem aos seus profissionais uma formação continuada na área da educação inclusiva que contemple todos os alunos público-alvo da educação especial.

Diante do exposto, este texto abordará acerca da importância da formação de professores para a educação inclusiva, com foco na inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação. A opção por debater acerca desse tema reside no fato de que muitos professores da educação

regular de ensino não contemplam em suas práticas inclusivas ações para suplementar o ensino dos alunos com AH/SD, pois, em muitos casos, desconhecem que estes alunos apresentam necessidades educacionais especiais e, por isso, os mesmos encontram-se à margem dos processos de inclusão.

Inclusão escolar e altas habilidades/superdotação: uma tarefa que deve ser compartilhada

No ano de 2008 foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Além disso, a Política trouxe a necessidade de articular o trabalho do pedagogo com o do professor especialista, já que a inclusão escolar precisa ser responsabilidade de toda a comunidade escolar. Nesse contexto, o professor especialista realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Para tanto, o professor do AEE avalia pedagogicamente o aluno público-alvo da educação especial para, a partir disso, estabelecer um plano individual de ação pedagógica. Esse plano deverá ser discutido com o professor do ensino regular, tendo em vista que este deverá dar continuidade a esse plano na sua sala de aula, articulando os objetivos de aprendizagem desse aluno com os objetivos estabelecidos para os demais alunos.

Em outras palavras, o plano de ensino do aluno em processo de inclusão deverá ser organizado dentro de uma proposta que também estará sendo desenvolvida com os demais

colegas de sua turma. Essa não é uma tarefa simples, exige um compromisso a mais por parte do professor, pois, além de planejar suas aulas aos demais alunos, deverá adequá-las às necessidades apresentadas pelo aluno em processo de inclusão. Significa incluir, isto é, oportunizar que todos participem, que tenham igualdade de oportunidades. Mas como garantir essa igualdade sem adaptações? Que formação inicial e/ou continuada o professor do ensino regular recebeu? Sua formação abrangeu os aspectos relativos à educação inclusiva? O preparou para atender as demandas educacionais dos alunos com AH/SD?

É igualmente importante mencionar a Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, s/p), que em seu Artigo 2º define:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Tais discussões foram aprofundadas e prosseguidas no Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, instituindo o atendimento educacional especializado.

Nesse Decreto, o Artigo 2º especifica que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação³ (BRASIL, 2011, s/p).

No § 1º (do Artigo 2º), o AEE é definido como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas”:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, s/p).

³ Embora este Decreto utilize a terminologia altas habilidades ou superdotação, o documento referência que instituiu a educação inclusiva no Brasil deverá continuar sendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Portanto, o termo adequado continuará sendo “altas habilidades/superdotação”. (Fonte retirada do site do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/>>)

O mesmo Decreto pontua que o AEE deve ser parte integradora da proposta pedagógica da escola, que deverá contar com a participação da família dos alunos público-alvo da educação especial.

Diante disso, como referido anteriormente, a inclusão é responsabilidade de todos; por isso, a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico atentando para essas questões, assegurando que os alunos público-alvo da educação especial tenham acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, construir seu conhecimento e progredir na vida escolar. Não obstante, caso a escola não organize sua proposta por esse viés, além de não garantir a inclusão desses alunos, ela estará excluindo-os desse processo e privando-os da igualdade de oportunidades, ou seja, privando-os de seu desenvolvimento como cidadão.

Freitas e Rech (2015, p. 14), ampliam o debate acerca da inclusão escolar, reforçando que a mesma:

[...] vai para além da garantia de acesso a escola comum, o professor precisa reconhecer as especificidades que os alunos que são público-alvo da educação especial apresentam e, a partir disso, organizar um planejamento que contemple tais necessidades.

Diante disso, para que a inclusão escolar seja efetivada na escola é preciso que as Leis e Decretos sejam cumpridos, demandando esforço de um conjunto de profissionais, pais, alunos, comunidade, entre outros parceiros que sempre serão bem-vindos. A inclusão é um desafio, ninguém pode inferir o contrário, mas com compromisso e engajamento dos envolvidos nesse processo a inclusão pode ser uma realidade.

Com base no exposto nos últimos Decretos e na Política Pública, pode-se afirmar que, para que a inclusão seja efetivada, é imprescindível que se estabeleçam parcerias: que o professor especialista e o professor do ensino comum trabalhem em conjunto, que a equipe diretiva seja apoiadora desse processo e que a família seja o suporte necessário ao longo desse percurso.

O currículo escolar é outro aspecto que precisa ser discutido. Recentemente, em sua tese de doutorado, Negrini (2015) pesquisou como tem se constituído o currículo escolar para atender às necessidades educacionais dos alunos com AH/SD. A autora concluiu que o currículo escolar tem sido utilizado como possibilidade pedagógica, por meio de atividades de enriquecimento intra e extracurricular, para atender aos diversos interesses desse público.

Além disso, Negrini pontuou que os professores participantes do seu estudo se preocupavam acerca da organização do currículo para atender às demandas do aluno com AH/SD. Dessa forma, torna-se necessário que suas práticas pedagógicas sejam qualificadas para suprir essa dificuldade.

Assim, a inclusão e o currículo estão diretamente relacionados, pois o que se almeja é um currículo escolar que reconheça e incentive os alunos com altas habilidades/superdotação e não um currículo que reprima, camufle e silencie estes alunos dentro de um currículo padronizado (NEGRINI, 2015, p. 271).

Logo, o professor da sala de aula regular precisa organizar seu planejamento considerando as necessidades educacionais do aluno com AH/SD, reconhecendo que este é, primeiramente, um sujeito de responsabilidade da escola e não exclusivo do educador especial.

Contudo, para que essas atividades de enriquecimento intracurriculares possam realmente contribuir para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD, é necessário que o professor regular tenha em mente que ele deverá estimular o potencial desses alunos e não focar nas possíveis dificuldades.

Novamente, essas demandas educacionais recaem na formação inicial que este profissional recebeu, ou seja, esse aspecto será determinante para que o professor se sinta munido de recursos para poder organizar seu planejamento numa perspectiva inclusiva, que abarque os interesses dos alunos com AH/SD.

Caminhos metodológicos

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, uma vez que buscou investigar aspectos que envolveram percepções e análises que não se basearam em dados estatísticos. De acordo com Minayo (2002, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Seguindo desta abordagem, a presente pesquisa caracterizou-se como exploratória, por “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS) e contou com a participação voluntária de 12 professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental, 10 do sexo feminino e dois do sexo masculino. É importante

ressaltar que os professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso dos dados pesquisados e mantendo seu anonimato, buscando preservar esses profissionais. Sendo assim, ao longo do artigo os professores serão identificados como P1 (Professor 1), P2 (Professor 2), e assim sucessivamente.

Como instrumento para coleta de dados, foi realizada uma entrevista aberta, individual, com cada um dos participantes, na qual os mesmos foram indagados a respeito de quem são os sujeitos com altas habilidades/superdotação, quais os efeitos destas representações no cotidiano escolar destes alunos e nas práticas pedagógicas planejadas por estes professores, como pensam a inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação, dentre outras questões que pudessem emergir durante as entrevistas. As mesmas foram gravadas como forma de registro das informações obtidas e posteriormente transcritas, analisadas de forma descritiva, em categorias, relacionando os dados coletados com os teóricos que embasaram a pesquisa.

Este mesmo grupo de profissionais envolvidos na pesquisa foi convidado para participar de um grupo de discussão sobre o assunto, o qual foi organizado em módulos temáticos de acordo com o calendário da instituição, inserindo-se leituras, debates, palestras, entre outros trabalhos sobre o assunto das AH/SD, a fim de contribuir com o processo de esclarecimento e na formação sobre o assunto, buscando maior conscientização sobre o tema.

Desse modo, foram ofertados aos professores participantes quatro módulos de formação continuada: O módulo I tratava sobre Mitos e AH/SD; módulo II, características das AH/SD; módulo III, processo de identificação destes estudantes; e o módulo IV, as propostas de atendimento aos estudantes com AH/SD.

Ao final fizeram o preenchimento de um questionário, a fim de destacar algumas evidências dos aprendizados obtidos durante os módulos.

Com isso, ao final da pesquisa, observou-se que os professores tiveram a oportunidade de ressignificar suas concepções acerca das características presentes nos alunos com AH/SD, as formas de identificação destas características, bem como estratégias pedagógicas que visam estimular e potencializar as habilidades presentes nestes alunos.

Resultados e Discussões

Após a transcrição das entrevistas iniciais emergiram três categorias de análise: “Inclusão escolar”, “Inclusão escolar e altas habilidades/superdotação” e “Práticas pedagógicas articuladas com a educação especial”. Desse modo, para este artigo optou-se por apresentar os dados analisados na última categoria, pois a mesma contempla sobre a temática de formação de

professores, em especial na área de AH/SD, tema este ainda incipiente nos grupos de pesquisas brasileiros.

Nesse texto, compreende-se a prática pedagógica:

[...] desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2016, p. 547).

A partir da definição apresentada por Franco (2016), observa-se que as práticas pedagógicas incluem um processo significativamente amplo do ensino, englobando desde o planejamento inicial do professor, as intenções delineadas para a efetivação dos objetivos traçados para o conteúdo que se pretende desenvolver, as metodologias selecionadas para viabilizar este processo. Contudo, as práticas pedagógicas vão além disso, elas requerem uma construção coletiva do conhecimento, ou seja, articulada entre professor e alunos, em que os saberes de ambos são trocados, possibilitando que o mesmo seja efetivado.

Ao analisar as entrevistas dos professores participantes verificou-se uma dificuldade em implementar uma prática pedagógica com base nos pressupostos descritos acima. Quando questionados sobre que práticas pedagógicas inclusivas eram planejadas para os alunos com AH/SD, alguns professores se detiveram em citar metodologias de ensino, como descritas na sequência:

“Eu acho que é justamente oportunizar atividades né, sei lá, metodologias diferentes para que o aluno possa se destacar e mostrar, não sei é meu jeito de pensar [...]” (Relato da P1).

“Eu acho que tem que ser diferenciado para mais, sabe ter muito mais a oferecer para ele, muito mais que para o comum né para a maioria [...] eu acho que ele deveria ter um atendimento sim, diferenciado, claro [...]” (Relato da P7).

Certamente, ao ter um aluno com AH/SD em sala de aula será necessário planejar estratégias educacionais que venham ao encontro das habilidades presentes nesse aluno. Mas as práticas pedagógicas devem envolver o próprio aluno nesse processo, ouvindo o mesmo, articulando os interesses desse aluno com os conhecimentos prévios que ele já possui, para que na coletividade o conhecimento seja ampliado.

Outro destaque presente nos relatos dos professores disse respeito ao restrito conhecimento dos mesmos para pensar em uma prática pedagógica condizente para o trabalho junto aos alunos com AH/SD.

“[...] Em primeiro lugar, no meu caso seria ter conhecimento dessas teorias que eu não tive na minha formação e que eu tenho muitas dúvidas, muitas e muitas dúvidas [...] então o primeiro passo seria o estudo, saber o que é [...]” (Relato da P3).

“Pois é [...] eu não tenho formação para explicar isso e nunca estudei isso [...] Vou deixar uma interrogação” (Relato da P5).

Em tempos de educação inclusiva é fundamental que os professores tenham oportunidades de ampliar sua formação inicial, participando de cursos, palestras, formação pedagógica em suas escolas, leitura individual ou coletiva de artigos e livros que abordem sobre a educação inclusiva. Desse modo, a formação continuada pode ampliar os conhecimentos desses professores que buscam repensar suas práticas pedagógicas com o intuito de construir um processo educativo realmente inclusivo.

Freitas e Rech (2015, p. 3) debatem sobre esse assunto. Para as autoras:

A formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam. Logo, a partir do momento que o professor reconhecer tais necessidades, poderá organizar sua proposta pedagógica pautada também nos interesses do aluno com AH/SD.

Diante disso, conclui-se que a falta de formação na área da educação inclusiva e especificamente na área de AH/SD, foco da discussão aqui presente, foi um dos aspectos que dificultou aos professores entrevistados a efetivação de práticas pedagógicas voltadas aos alunos com AH/SD.

Por outro lado, as professoras P3 e P6 ressaltaram a importância da articulação entre o professor do ensino regular com o professor de educação especial, sendo este aspecto, segundo elas, imprescindível para uma prática pedagógica voltada aos alunos com AH/SD.

“[...] um trabalho conjunto com a educação especial é bastante importante” (Relato da P3).

“Eu acho que seria uma orientação para nós professores, como ajudar esse aluno para que ele consiga acompanhar a aula e a gente consiga trabalhar com ele né porque eu acho que é bem diferente um aluno que tem altas habilidades [...] eu acho que teria que ter algum suporte, eu sei que não tem nenhuma receita, mas algum suporte, alguma ajuda, acho que é isso” (Relato da P6).

Um trabalho articulado entre professor do ensino regular e educador especial é fundamental para a construção de uma prática pedagógica para o aluno com AH/SD. Nessa interação, ambos profissionais reúnem seus conhecimentos e saberes construídos e, assim, podem planejar estratégias que venham ao encontro dos interesses apresentados pelo aluno com AH/SD. Dentre as estratégias possíveis, pode-se citar o enriquecimento intracurricular. Freitas e Pérez (2010, p. 65) definem essas atividades como sendo:

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

Desse modo, infere-se que o enriquecimento curricular se configura como uma prática pedagógica inclusiva, pois são atividades planejadas tendo conhecimento dos interesses e habilidades do aluno com AH/SD, com vistas a ampliar seus conhecimentos prévios, além de envolvê-lo diretamente no processo, tornando-o sujeito ativo durante o processo de construção do seu conhecimento.

Além disso, também, ao analisar as entrevistas ficou saliente a preocupação de quatro professores acerca do planejamento de uma aula que considerasse as especificidades dos alunos com AH/SD.

*“[...] tu tem que ter aquele acompanhamento individual, tu tem que achar um tempo no teu período e dependendo também do que o aluno apresenta pra dar uma atenção especial pra esse aluno [...] dai eu acho que teria que estudar. Ah eu acho que teria que ser bem diferente a aula. A aula teria que ser mais dinâmica a coisa. **Propor pra criar, pra apresentar, desenvolver alguma coisa, algum projeto.** Acho que seria isso [...] mas acho que deveria ser uma coisa bem diferente do que a gente faz em sala de aula” (Relato da P8, grifos nossos).*

*“[...] eu iria fazer uma observação ter uma pessoa especifica, orientada que tenha um conhecimento do que é altas habilidades e trabalhar com aquele aluno, ou no turno inverso, trabalhar com ele primeiramente, fazer uma avaliação e detectar fazer um diagnostico desse aluno e depois **comentar na questão de reuniões na escola aonde ele tem mais destaques e trabalhar com ele em cima disso dai e não deixando as outras áreas com certeza, mas dando um destaque para aquilo ali [...]**” (Relato da P9, grifos nossos).*

*“**Conhecer o aluno, né num primeiro momento tu conhecer, e fazer com que ele interaja, dar a oportunidade para esse aluno se expressar e a partir dai, não só desse aluno, mas tu que pensar em toda a turma, pensar em estratégias metodológicas que se adequam pro teu conteúdo que seja significativo né para a aprendizagem deles**” (Relato da P10, grifos nossos).*

“[...] Então o primeiro momento é isso, é tu ter um trabalho significativo com o aluno com AH tem que saber o que significa, tem que saber onde pode chegar” (Relato do P12, grifos nossos).

Após os relatos dos professores verifica-se o quanto é significativo conhecer o aluno com AH/SD, ouvir quais são seus interesses e identificar as áreas em que o mesmo se destaca. Logo, quando tudo isso é articulado, há maior probabilidade de que as práticas pedagógicas inclusivas se efetivem:

O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno (FRANCO, 2016, p. 547).

As considerações de Franco (2016) vêm ao encontro do que se almeja em uma prática pedagógica inclusiva, uma vez que o professor do ensino regular deverá munir-se de diversas estratégias pedagógicas para suplementar o ensino para o aluno com AH/SD. Sendo assim, ouvir o próprio sujeito com AH/SD também se constituirá como uma prática pedagógica coerente ao processo de inclusão escolar.

Considerações finais

Este artigo debateu a respeito da importância de uma formação inicial e/ou continuada que atenda a demanda da inclusão escolar, com foco, também, nos alunos com altas habilidades/superdotação.

Para tanto, participaram da pesquisa 12 professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Santa Maria, RS.

Após análise da categoria “Práticas pedagógicas articuladas com a educação especial”, verificou-se que há uma fragilidade na compreensão dos professores participantes a respeito do que seriam práticas pedagógicas inclusivas para os alunos com altas habilidades/superdotação. Dito de outro modo, quando os professores foram questionados sobre esse assunto, os mesmos se detiveram a citar que seria importante planejar atividades diferenciadas para estes alunos. Contudo, as práticas pedagógicas devem ser compreendidas para além desse fator, elas devem ser articuladas, problematizadas com a comunidade escolar e com o próprio aluno com altas habilidades/superdotação. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem relacionar os saberes construídos ao longo do processo em via de mão dupla, em que o professor e aluno constroem, de forma conjunta, o conhecimento.

Desse modo, evidenciou-se que os 12 professores participantes ainda necessitam de uma formação continuada na área de altas habilidades/superdotação. Este aspecto contribuiria para que suas representações sociais a respeito destes alunos superem a simples compreensão de que a inclusão escolar se reduz a respeitar as individualidades desses alunos, pois é necessário que se criem estratégias pedagógicas efetivas para que estes alunos tenham sua inclusão escolar efetivada.

A inclusão escolar é um processo e deve ser pautada em políticas públicas que respaldem o trabalho pedagógico do professor do ensino regular e não apenas seja efetivada pelo professor de atendimento educacional especializado. Assim sendo, na pesquisa ora proposta verificou-se que os professores participantes ainda estão em construção inicial de um trabalho articulado com o professor especialista e, ainda, não iniciaram um planejamento individual que considere o aluno com altas habilidades/superdotação, tornando o processo de inclusão ainda frágil e incipiente.

Desse modo, a fim de organizar uma proposta pedagógica direcionada aos alunos com altas habilidades/superdotação, evidencia-se a necessidade de qualificação docente a respeito da temática, tendo em vista que o desenvolvimento deste processo passa pela sua identificação dentro dos espaços educacionais, assim como a oferta de atendimento pedagógico de acordo com suas necessidades específicas. Isso envolve o conhecimento do estudante, suas necessidades, suas habilidades, e a construção de uma rede de apoio para o seu atendimento educacional mais qualificado.

No entanto, considerando os dados apresentados neste texto, a inclusão somente se efetivará realmente para este público de estudantes com altas habilidades/superdotação quando se lançar forças para a formação dos professores, desde sua formação inicial, assim como na formação continuada aos professores em exercício docente, para que se apropriem de conhecimentos adequados sobre o tema, desvinculando-se de mitos e representações equivocadas sobre o assunto das altas habilidades/superdotação, para realizar assim os encaminhamentos necessários junto ao profissional da educação especial.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 fev. 2018.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez.

2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

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

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Arizona State University, v. 23 n. 30, mar. 2015.

Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563>. Acesso em: 02 jan. 2018.

GUIMARÃES, T. G; OUROFINO, V. T. A. T. de; Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 1 – orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 4, p. 53-65.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.

NEGRINI, T. **Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2015. 326 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3485>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

Como referenciar este artigo

RECH, Andréia Jaqueline Devalle.; NEGRINI, Tatiane. 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. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11080

Submetido em: 23/02/2018

Aprovado em: 29/07/2018