



UNILASALLE



CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

ROSALINA MORO KLAGENBERG

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
O QUE SE FAZ NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS/RS?**

CANOAS, 2014

ROSALINA MORO KLAGENBERG

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
O QUE SE FAZ NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS/RS?**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2014

ROSALINA MORO KLAGENBERG

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
O QUE SE FAZ NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS/RS?**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 21 de maio de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
UNILASALLE

Prof^ª. Dr^ª. Maria Angela Mattar Yunes
UNILASALLE

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Felicetti
UNILASALLE

Prof^ª. Dr^ª. Marilene Cardoso
FACCAT

“[...] é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper” (Freire, 2000, p. 90).

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pela vida, o maior bem que se pode receber.

À Família, principalmente a minha mãe Teresinha que foi retirada da escola no segundo ano fundamental, pois na época meu avô argumentou que: “mulher não precisava estudar”. Hoje, aos oitenta e dois anos, é uma grande leitora. Também foi a pessoa que mais incentivou que eu fizesse a seleção para o Mestrado. Ao meu pai Achilles (*in memoriam*) que após um dia de trabalho na terra, à luz de lamparina, lia para toda a família, o Correio Riograndense¹. Com seu exemplo, mostrava o valor do conhecimento. E aos demais familiares que acompanharam toda a trajetória do Mestrado, me amparando nos momentos mais difíceis.

Aos amigos que seguraram minha mão, quando sentiam o desânimo tomar conta.

À ex-Coordenadora do Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), Terezinha que acreditou no projeto e aos coordenadores atuais, Denise e Ivan que também apoiaram e estimularam o estudo deste tema.

Ao amigo e colega do CEIA, Antonio Carlos, que sempre me apoiou de forma efetiva nas discussões acerca do projeto. E à Eliane que acreditou que era necessário e possível pesquisar um tema tão complexo.

Aos colegas do Mestrado que tiveram uma importância imensa, tanto no apoio pessoal como na aprendizagem, com suas experiências e depoimentos, foram enriquecendo o estudo e a própria vida. Todos lutadores, com suas dificuldades, dores e capacidades. Esta é a riqueza maior da vida, a troca, a conversa, a ajuda, muitas vezes informal, mas não menos preciosa.

Aos colegas professores participantes da pesquisa, que mesmo diante das incertezas do trabalho e da falta de condições de atuação, se dispuseram generosamente a participar de forma efetiva, para que esta pesquisa fosse possível. Minha especial gratidão.

Ao orientador, Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, que com paciência e dedicação, me orientou pelos caminhos da pesquisa, revelando nuances deste mundo acadêmico até então, desconhecidos para mim.

¹Fundado a 13 de fevereiro de 1909, o Correio Riograndense tem ininterrupta folha de serviço de 103 anos. Em sua inspiração original, foi pensado para ser visita semanal às famílias evangelizadas pelos missionários capuchinhos e também um jornal aberto às informações gerais. Jornal de Caxias do Sul/RS. Fonte: https://www.google.com/search?hl=en&q=correio+riograndense&rlz=1I7ADFA_pt-BR.

À banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Maria Agela Mattar Yunes, Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Felicetti e Prof^a. Dr^a. Marilene Cardoso, que se dedicaram tão atentamente à leitura e ao aperfeiçoamento deste estudo.

Às Secretárias do Mestrado sempre incansáveis e alegres, prontas a resolver os dilemas dos mais simples aos mais complexos.

À Prefeitura Municipal de Canoas, representada na pessoa do Prefeito Jairo Jorge da Silva, por oportunizar aos seus professores as vagas de Mestrado, com uma das quais fui contemplada, possibilitando formação continuada de qualidade.

A todas as pessoas que ao longo desses dois anos foram tecendo junto a mim esta colcha de conceitos, experiências, metodologias e demais estudos que compuseram este trabalho.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo “investigar como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, trabalham com o tema das Altas Habilidades/Superdotação”. Está inserido na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”, do Curso de Mestrado em Educação, do Centro Universitário La Salle - Unilasalle. Quanto à metodologia, a pesquisa labora com dados quantitativos e qualitativos. Para o levantamento dos dados foi empregado um questionário, organizado por meio de questões fechadas e abertas, bem como através das informações coletadas durante a realização de uma oficina sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com os professores que atuam naqueles espaços de aprendizagem. O processamento dos resultados foi embasado na análise de conteúdo proposto por Bardin (2010). Como referência e sustentação teórica, fizeram parte do estudo os conceitos de Renzulli (2004), enfocando a teoria dos Três Anéis e de Gardner (2002; 2012), ressaltando o conceito das Inteligências Múltiplas. Em relação à formação dos professores buscou-se apoio nos conceitos de Nóvoa (2004), Zabala (1998), Tardif (2000; 2002) dentre outros; todos importantes na complementação do estudo sobre AH/SD. Do mesmo modo, ressalta-se a relevância dos dados encontrados nas dissertações de mestrado e teses de doutorado do Banco da CAPES, compreendendo o período de 2001 a 2011. Dentre os principais achados nesta investigação, centrada nas SRM da Rede Municipal de Canoas, destaca-se a fragilidade do sistema para identificar e atender os sujeitos com AH/SD. Paralelo a este fato, observa-se um conjunto de iniciativas que apontam para a configuração de uma política municipal de educação inclusiva, através de um programa de formação continuada capaz de subsidiar e contribuir com a ação docente.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Salas de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate how teachers of Rooms Multifunction Resources of the Municipal School of Canoas/RS, administer the theme of high abilities. This work is inserted in the line of research Teacher Formation Educational Theories and Practices of the Centro Universitário La Salle's Course Master of Education. Regarding the methodology the research is qualitative and quantitative. To gather data a questionnaire was used organized by closed and open questions as well as through information collected while conducting a workshop on high abilities with teachers working in those spaces learning. The processing of the results was based on the analysis proposed by Bardin (2010) content. For reference and theoretical basis comprised the study the concepts of Renzulli (2004) focusing on the theory of the Three Rings and Gardner (2002-2012) emphasizing the concept of multiple intelligences. Regarding the training of teachers we sought to support the concepts of Nóvoa (2004) and Zabala (1998) and Tardif (2000) among others; both important in complementing the study of High abilities. Likewise we emphasize the relevance of the data found in the bank of CAPES' dissertations and doctoral theses comprising the period from 2001 to 2011. Scope of this initiative was to thoroughly investigate other publications that address the high abilities. By results obtained we noticed possible the identification and implementation of projects paths to qualify teachers in question with regard to vocational formation with the core theme of the high abilities.

Keywords: High Abilities. Rooms Multifunction Resources. Specialized educational services. Inclusive education. Teacher Formation Educational.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 –	Número de alunos por dependência administrativa	19
Figura 1 –	Mapa do Município de Canoas/RS, distribuído por quadrantes.....	24
Quadro 1 –	Quadrante Sudoeste.....	25
Quadro 2 –	Quadrante nordeste.....	26
Quadro 3 –	Quadrante sudeste.....	26
Quadro 4 –	Quadrante noroeste.....	27
Tabela 2 –	Síntese do número de escolas com Salas de Recursos Multifuncionais SRM.....	27
Quadro 5 –	Modelo de sondagem.....	39
Quadro 6 –	Indicadores para sinalizar Altas Habilidades/Superdotação.....	41
Quadro 7 –	Levantamento da produção por área do conhecimento.....	45
Quadro 8 –	Ano de defesa e quantidade de dissertações e teses defendidas.....	46
Quadro 9 –	Levantamento das dependências administrativas e Estados onde foram defendidas as dissertações e teses em estudo.....	47
Quadro 10 –	Levantamento das teses que possuem relação direta com o foco da investigação.....	49
Quadro 11 –	Levantamento das dissertações que possuem relação direta com o foco da investigação.....	52
Quadro 12 –	Materiais que compõem o Kit I enviado pelo Governo Federal.....	82
Quadro 13 –	Materiais que compõem o Kit II enviado pelo Governo Federal.....	83
Quadro 14 –	Legislação Sobre a Educação Especial.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Caracterização das dissertações e teses selecionadas para o estudo.....	43
Gráfico 2 –	Temas encontrados nos textos.....	45
Gráfico 3 –	Levantamento das Instituições Públicas e Particulares.....	47
Gráfico 4 –	Quantidade de defesas por estado.....	48
Gráfico 5 –	Idade dos professores das SRM.....	67
Gráfico 6 –	Tempo de magistério.....	68
Gráfico 7 –	Formação do Ensino Médio.....	69
Gráfico 8 –	Formação acadêmica.....	71
Gráfico 9 –	Área de formação superior.....	72
Gráfico 10 –	Área de Especialização.....	73
Gráfico 11 –	Modelo de formação.....	74
Gráfico 12 –	Formação pela mantenedora.....	75
Gráfico 13 –	Situação das SRM.....	77
Gráfico 14 –	Critério para a escolha para atuar na SRM.....	78
Gráfico 15 –	Tempo de atuação nas SRM.....	79
Gráfico 16 –	Horário de dedicação na SRM.....	80
Gráfico 17 –	Nível de satisfação no trabalho.....	81
Gráfico 18 –	Espaço dos sonhos?.....	81
Gráfico 19 –	Identificação dos alunos com AH/SD.....	88
Gráfico 20 –	Encaminhamento de alunos com AH/SD para as SRM.....	89
Gráfico 21 –	Enriquecimento curricular.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AGHSD- Associação Gaúcha de Altas Habilidades /Superdotação
ALFAB- Alfabetização
ART – Artigo
BACO – Base Aérea de Canoas
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Conselho de Entidades de Base
CD – Conselho Deliberativo
CEIA – Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade
CGPAE - Coordenação Geral de Políticas de Acessibilidade na Escola
CNE – Conselho Nacional de Educação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
DF – Distrito Federal
DI – Departamento de Inclusão
EMBRAER – brasileira da aeronáutica
EAD – Ensino à Distância
EDUC – Educacional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil
ENS FUND – Ensino fundamental
FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara
FADERS- Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas com Deficiência e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUND- fundamental
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPUC – Instituto Pró-universidade Canoense
LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAPPB – Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille
NEE – Necessidade Educacional Especial
ORIENT/SUPERV – Orientação/Supervisão
PAR- Plano de Ações Articuladas
PMC – Prefeitura Municipal de Canoas
PPP – Projeto Político Pedagógico
PR – Paraná
PSICOPED – Psicopedagogia
PSICOMOT – Psicomotricidade
Q.I. – Quociente de Inteligência
QI – Escolas e Faculdades QI
REFAPA – Refinaria Alberto Pasqualini
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIGETEC Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SME – Secretaria Municipal de Educação
SRM – Salas de Recursos Multifuncionais
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNILASALLE – Centro Universitário La Salle
UNIRITTER – Universidade Ritter dos Reis

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	18
2.1	Canoas: história de uma cidade.....	18
2.2	Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	20
2.3	Espaço das Salas de Recursos Multifuncionais.....	21
3	DESVENDANDO O TEMA DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.....	29
3.1	A formação do professor nas escolas municipais de Canoas numa perspectiva da inclusão.....	29
3.2	Formação docente: onde está a inclusão?.....	31
3.3	Altas Habilidades/Superdotação.....	35
3.4	Primeiras aproximações ao debate proposto pela literatura a partir do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	42
4	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	59
4.1	Caracterização da investigação.....	60
4.2	População.....	60
4.3	Instrumentos e materiais.....	60
4.4	Coleta de dados.....	61
4.5	Caminhos da análise sob o olhar de Bardin.....	62
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	66
5.1	Mesclando o teórico com o prático.....	66
5.2	Delineando o Perfil do Professor que atua na Sala de Recurso Multifuncional.....	66
5.3	Características dos respondentes quanto à formação.....	69
5.4	Panorama das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Canoas.....	76
5.5	As Altas Habilidades/Superdotação: como esse tema foi abordado nas Salas Recursos Multifuncionais do Município de Canoas?	83
6	CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS.....	92

REFERÊNCIAS.....	98
ANEXO A – Solicitação a Secretaria Municipal de Educação de Canoas.....	106
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	107
ANEXO C – Pesquisa com os professores das SRM.....	108
ANEXO D – Questionário para os gestores ou coordenadores.....	112
ANEXO E – Avaliação da oficina sobre AHSD.....	113

1 INTRODUÇÃO

O tema das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) se constituiu no objeto desta pesquisa. Entretanto, para que se possa compreender melhor o interesse na abordagem deste assunto, apresento uma retrospectiva histórica e pessoal da trajetória percorrida até me certificar de que este era o caminho que desejava seguir.

A preocupação com as questões de aprendizagem sempre fizeram parte de minha formação. Quando estava no terceiro semestre do curso de Letras, iniciei a prática de ensino em uma escola particular. Nesta experiência, observei que havia muitas diferenças nas formas de aprendizagens dos alunos. Notava que alguns tinham dificuldades para aprender, outros, por sua vez, demonstravam rapidez e facilidade na aprendizagem, com desempenho acima da média esperada. Destacavam-se em algumas áreas com tal distinção que chamava atenção. Naquela época desconhecia os conceitos sobre Altas Habilidades/Superdotação. Esta realidade começou a mudar quando tive a oportunidade de auxiliar um aluno de oito anos com dificuldade na leitura e escrita. Após três meses de aulas sistemáticas, utilizando uma metodologia empírica, este aluno desenvolveu a leitura, gravando sua própria voz. Tamanha foi sua alegria ao despertar para o “mundo das letras”, solicitando minha atenção no momento em que lia com desenvoltura livros de histórias, levando-o também a equacionar os problemas de escrita. Esta experiência marcante instigou-me a realizar uma formação específica que contemplasse as alterações na comunicação. Neste sentido, encontrei na graduação em Fonoaudiologia, a instrumentalização necessária para este propósito.

Durante os estudos fonoaudiológicos desenvolvi estágio com crianças que apresentavam deficiências sensoriais, físicas, Transtornos Globais de Desenvolvimento e alterações na comunicação. Neste período, observei que certas crianças com dificuldades também tinham a possibilidade de aprender cognitivamente, se houvesse uma metodologia adequada. Com esta visão ampliada, após a conclusão do curso passei a desenvolver minhas atividades profissionais no Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA²).

²Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade - CEIA. Constituído juridicamente pelo Decreto Municipal nº 1243, de 14 de dezembro de 2009, pelo Prefeito Jairo Jorge da Silva. Tem como objetivo atender os alunos da Rede Municipal de Canoas e de escolas conveniadas, que apresentam Necessidades Educacionais Especiais – NEE. Os atendimentos são realizados no contraturno do ensino comum, tanto aos alunos quanto às suas respectivas famílias. O CEIA atua em três dimensões: atendimento aos alunos, familiares e formação de professores. A Equipe de trabalho é formada por professores Especialistas/Mestres da Rede Municipal de Canoas, nas áreas de Fonoaudiologia, Psicomotricidade, Psicopedagogia, Pedagogias do Corpo, Artes Plásticas, Música, Estimulação Precoce, Alfabetização/Adaptação Curricular, bem como Atividades Assistidas por Animais (cães/cavalos).

Na presença deste novo desafio, observei a necessidade de continuar buscando novos conhecimentos para qualificar o trabalho que já vinha realizando. Para isso, concluí o curso de Especialização em Psicomotricidade Relacional. Esta formação serviu para ampliar minha bagagem de conhecimentos referentes aos conceitos de aprendizagem com sujeitos que apresentam limitações em diversas áreas, não apenas na comunicação. Percebi também, que mesmo com determinadas deficiências alguns alunos se destacavam em determinadas áreas. Para minha surpresa, a escola de origem argumentava que estes mesmos alunos “só ocasionavam problemas comportamentais ou de aprendizagem”. Paradoxalmente, no CEIA, onde eram ofertadas atividades de seu interesse, tais alunos demonstravam desempenho brilhante.

Diante dos fatos acima narrados, passei a refletir sobre os conceitos de Altas Habilidades/Superdotação, concluindo que em relação a esta questão, a escola, de um modo geral, não desenvolve um trabalho que atenda as especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Como no caso do aluno que apresenta Altas Habilidades/Superdotação. A partir desta reflexão, compreendi que o CEIA também não contemplava este público na sua plenitude, contrariando o que preconiza o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o qual determina que os Centros de Atendimento Educacionais Especializados atendam a esta clientela. Por esta razão, a pesquisa sobre AH/SD tem caráter de urgência, visto que o Ceia, sendo um Centro de AEE por excelência, precisa abarcar todas as áreas de atendimentos, entre elas AH/SD.

Com relação à contribuição acadêmica, ressalta-se que a investigação merece ampliação de estudos e pesquisas, pois os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Ensino Superior (CAPES) (de 2001 a 2011) registra apenas quarenta e três dissertações e seis teses, considerado um número pouco representativo termos de produção científica. Ressalta-se também, que no período que antecede a 2001, as produções sobre o tema não estão registradas no banco de dados da CAPES. Neste sentido, Pérez (2012), traz dados descritos no item 3.2 na página 37 deste trabalho.

Quanto ao aspecto social da pesquisa, espera-se que a mesma chame a atenção da sociedade (família, escola e comunidade), para que os sujeitos com AH/SD tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades. Sendo assim, acredita-se que a contribuição destes alunos venha enriquecer o desenvolvimento da ciência, melhorando a qualidade de vida da população de um modo geral.

Em relação a este estudo a proposta está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores: Teorias e Práticas Educativas, do Mestrado em Educação do Unilasalle. Deste

modo, a pesquisa tem por objetivo “*investigar como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, administram o tema das Altas Habilidades/Superdotação*”. Para este fim, tomam-se como objetivos secundários, o que segue abaixo:

- 1) Identificar o perfil dos docentes que atuam nas SRM;
- 2) Conhecer e identificar a qualificação dos professores que atuam nesses ambientes de aprendizagem;
- 3) Verificar se os docentes conseguem perceber alunos sinalizados como AH/SD nas escolas da Rede Municipal;
- 4) Analisar de que forma é desenvolvido o trabalho com os AH/SD, quando encontrados nestes espaços;
- 5) Sinalizar caminhos à atuação dos professores, a fim de que possam reconhecer e auxiliar na aprendizagem dos alunos com este perfil, aproveitando suas habilidades acima da média.

No tocante à organização estrutural, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro foi elaborado um texto contextualizando a cidade de Canoas com a descrição dos aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais. Conceitua-se o Atendimento Educacional Especializado e como são constituídas as SRM, bem como os Centros de Atendimento Educacionais Especializados – CAEE, descrevendo suas estruturas, público alvo e objetivos. Neste capítulo é descrito a divisão geográfica e política da cidade de Canoas, a qual se encontra organizada em quadrantes conforme Figura 1. Considerado o contexto geopolítico, também são apresentadas as escolas da Rede Municipal com suas respectivas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.

No segundo capítulo é exibida a fundamentação teórica, que trata da formação dos professores, com base nos conceitos de autores como Nóvoa (2004), Zabala (1998), Tardif (2000) entre outros.

Na continuidade da construção teórica, que sustentam os conceitos sobre as Altas Habilidades/Superdotação, buscou-se apoio nos estudos de Renzulli (2004), com a teoria dos Três Anéis, além de Gardner (2012), com seus estudos sobre as Inteligências Múltiplas. Da mesma forma, contribuíram para enriquecer este estudo as pesquisas do banco de dados da CAPES, que abordam o tema em pauta, referente exclusivamente ao período de 2001 a 2011. Composto o terceiro capítulo desta pesquisa, descrevem-se os caminhos metodológicos percorridos com base nos conceitos de Bardin (2010) e de Caregnatto (2006), para análise dos

dados encontrados. Já no último capítulo os resultados são analisados à luz do referencial, trazendo contribuições teóricas que melhor fundamentam os achados na pesquisa.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O presente estudo tem por objetivo investigar como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), do Município de Canoas, trabalham o tema das Altas Habilidades/Superdotação. Para o presente estudo procurou-se investigar todos os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, considerado um professor em cada sala. Assim, para proporcionar ao leitor uma visão do contexto em que se insere a pesquisa sugerida são apresentadas algumas informações e dados referentes ao Município de Canoas, bem como às Salas de Recursos Multifuncionais.

2.1 Canoas: história de uma cidade

O Município de Canoas faz parte da região Metropolitana de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. Sua emancipação política das cidades de São Sebastião do Caí e Gravataí ocorreu em 1939. A origem do nome vem da atividade dos primeiros habitantes, os quais confeccionavam canoas. O povoamento do seu território teve início depois da construção da estação férrea local em 1874.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística(IBGE), em 2010, a população canoense era de aproximadamente de 324.025 habitantes, sendo o 4º maior município do estado e o 67º do Brasil em termos populacionais. Estima-se que hoje a população tenha chegado aos 390.000 habitantes. Deste universo, praticamente 98,8% é urbana e 1,2% é rural. Com esta configuração há um grande déficit habitacional e um registro de alto índice de criminalidade, em decorrência do crescimento rápido e desenfreado, evidenciando que a cidade não comportou esta considerável aceleração. Embora os dados mostrem que a violência é menor que em outros municípios metropolitanos e da capital, Canoas atrai pessoas de outros municípios por causa de seu centro movimentado, das muitas indústrias e por ser um pólo de ensino. Entre estes, citamos a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Centro Universitário Unilasalle, Uniritter, Faculdade Acadêmico; Instituto Pró-universidade Canoense(IPUC) e Faculdades QI.

Quanto ao aspecto econômico, o município é muito desenvolvido, possuindo o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB)do estado e o terceiro da região sul do Brasil. Entre as indústrias e empresas localizadas no município estão: Full Gauge Controls, IKRO³,

³ Fonte: disponível em <https://www.ikro.com.br/institucional>. Acesso em 23/05/2014.

Iriel, (Empresa especializada na fabricação de peças automotivas , localizada em Canoas), Perdigão, Alcool and Gaming Commission of Ontario (AGCO)⁴ Massey Ferguson, International Engines, Tec-Master, Midea Carrier (antiga Springer), Forjasul (divisão da Tramontina) e a Refinaria Alberto Pasqualini (REFAPA), contribuindo para o alto grau econômico.

Canoas apresenta um sistema dutoviário complexo, com uma rede de petróleo que vem da plataforma de Tramandaí até a Refinaria e outra que carrega Nafta do município até o Pólo Petroquímico. A rede de gás natural vem diretamente de Santa Cruz de La Sierra - Bolívia, terminando em Canoas.

Outro ponto de sustentabilidade do município é o vasto comércio, que pode ser visitado no Canoas Shopping (o maior do município), o Shopping Via Porcello, o Calçadão da Rua Tiradentes e o Conjunto Comercial de Canoas.

Em relação ao aspecto geopolítico a cidade está dividida em quatro quadrantes, onde funcionam as respectivas subprefeituras: Região Nordeste; Noroeste; Sudeste e Sudoeste. Todas as atividades do município obedecem à configuração e organização dentro dos quadrantes.

No concernente aos dados sobre a educação municipal, Canoas contava em 2011 com 28 escolas de Educação Infantil e 1.783 alunos. Já no Ensino Fundamental, a cidade contava com 42 escolas e 28.383 alunos. Neste mesmo ano, a rede estadual de Ensino era composta por 36 Escolas e 34.870 alunos. Complementando a Rede Básica de Ensino havia em 2011, na Cidade de Canoas, 30 escolas privadas, com 17.020 alunos.

Na tabela 1 abaixo pode-se observar o número de alunos por dependência administrativa, nas escolas no ano de 2011 e 2012 no município de Canoas .Sobre 2013, os dados do censo ainda não foram concluídos, assim foram descartados.

Tabela 1 – Número de alunos por dependência administrativa

NÍVEL	DADOS DE 2011	DADOS DE 2012
Federal	269	162
Estadual	25982	23484
Municipal	32794	32979
Particular	16131	17573

Fonte <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>.

⁴ Fonte: disponível em: <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060722070937AAQ6Sai>. Acesso em: 23/05/2014.

Comparando-se os resultados da tabela 1 acima pode ser observado que houve redução no número de alunos, em 2012 com relação a 2011, em nível federal e estadual. As matrículas no ensino municipal apresentaram um leve aumento de 285 alunos e no particular houve um aumento de 1442 alunos em 2012.

No que tange aos pontos turísticos da Cidade de Canoas, estes englobam a Base Aérea – BACO, ou Aeroporto de Canoas. O local é uma base militar da Força Aérea Brasileira, onde se localiza o *Esquadrão Pampa*, com os caças supersônico F-5 E (Northrop F-5 e Tiger II); afora outras aeronaves de caça do tipo EMB-312 Tucano, fabricado pela Embraer. Do mesmo modo, destaca-se o Parque Municipal Getúlio Vargas (*Capão do Corvo*), que oferece para visitação ao Jardim Zoológico (Minizoo); o Parque Esportivo Eduardo Gomes (*Parcão*); Canoas Country Club (somente para associados) e o Centro Olímpico Municipal (com ginásio e quadras poli-esportivas e campo de futebol), dentre outros espaços de lazer. Como centro de compras, lazer e entretenimento, a cidade dispõe do Canoas Shopping (com salas de cinemas, praça de alimentação e lojas dos mais diversos segmentos). Foi inaugurado em 29 de Abril de 1998 e recebe mais de um milhão de visitantes ao mês.

A seguir, encontra-se a definição e os objetivos do atendimento Educacional Especializado (AEE), que serve de suporte às escolas, para que os alunos de inclusão tenham condições de ingresso e permanência nas salas de aula comuns.

2.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva e no Decreto N.6.571/2008, foi criado um serviço para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para atender aos alunos que evidenciem Necessidades Educacionais Especiais - NEE. Tal propósito tem o objetivo de eliminar as barreiras que impedem a estes alunos acessarem à escola comum (BRASIL/ SEESP/MEC, 2008).

Este serviço é de caráter obrigatório para o sistema escolar. Entretanto, ofertado preferencialmente aos alunos; sendo a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, o espaço escolar adequado para este fim. Cabe ressaltar que a SRM deve elaborar parte do plano político-pedagógico da escola. Este programa deve ser desenvolvido, tanto pelas escolas da Rede Estadual quanto da Rede Municipal de Educação. Portanto, os alunos que precisam receber Atendimento Educacional Especializado – AEE devem, necessariamente, constarem

no registro do Censo Escolar informado ao Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de cada ano letivo.

É importante destacar que o público alvo das SRM deve ser constituído por alunos que apresentam deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista e Psicose Infantil). Neste contexto, os alunos com traços de Altas Habilidades/Superdotação também devem receber o AEE.

Além das Salas de Recursos Multifuncionais, disponibilizadas nas escolas, há também Centros de Atendimento Educacionais Especializados - CAEE, que podem ser do setor público ou da iniciativa privada, porém sem fins lucrativos.

Tais Centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009, p. 30).

Quanto às atribuições dos professores, os que atuam no ensino comum devem se ocupar dos objetivos específicos da aprendizagem. Já os professores do AEE necessitam dar condições aos alunos, de forma diferenciada, dos pré-requisitos que os habilitem a absorver os propósitos para complementar e auxiliar na formação do aluno. Este trabalho executado em conjunto propicia que o educando alcance os objetivos da respectiva série. Para isso, são estabelecidas estratégias específicas e adequadas às necessidades deste aluno, refletindo proporcionalmente nos processos de ensino-aprendizagem.

Na sequência do estudo aparece a definição das SRM e sua função no atendimento ao público alvo desses lugares.

Além do que foi descrito anteriormente, a definição das Salas de Recursos Multifuncionais merece destaque, uma vez que a pesquisa se desenvolve com os profissionais que atuam nestes espaços de aprendizagem. Por isso, o texto que segue vai definir com maior clareza como são constituídas e a que objetivos se propõem.

2.3 Espaço das Salas de Recursos Multifuncionais

As Salas de Recursos Multifuncionais são um programa do governo federal, vinculado ao Ministério da Educação e estabelecido por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007. Estes espaços de aprendizagem são locais dentro das escolas de educação básica, com

mobiliário próprio, material didático e pedagógico, recursos de acessibilidade e equipamento adequado. Tem como pressuposto atender alunos com deficiência sensoriais, físicas, Transtorno Global de Desenvolvimento, bem como alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Pereira (2005) sugere que estes espaços sejam ambientes que motivem os alunos a buscarem o conhecimento através da leitura, dos debates e das pesquisas. As salas podem ser equipadas por recursos tecnológicos ou não. As redes de apoio são possibilidades para melhor atender este público, quando não há condições de suprir as necessidades dos alunos com AH/SD. Quanto aos objetivos destas salas, o autor acima sugere que sejam lugares em que se procure:

Desenvolver as capacidades, habilidades e potencialidades dos alunos; Favorecer o enriquecimento e aprofundamento curriculares, assim como a ampliação dos interesses; Fortalecer o autoconceito positivo; Ampliar e diversificar as experiências dos alunos; Possibilitar ao aluno maior desenvolvimento da sua capacidade criativa, dos hábitos de trabalho e de estudo; oportunizar o desenvolvimento dos valores éticos e do convívio social; Propor atividades que atendam ao ritmo individual de crescimento e de aprendizagem (PEREIRA, 2005, p. 97).

Os objetivos citados estão relacionados mais precisamente aos alunos sinalizados com Altas Habilidades/Superdotação, cujo foco difere dos estudantes que apresentam deficiências sensoriais, físicas e Transtorno Global do Desenvolvimento.

Em relação à constituição física dos espaços descritos, o Ministério da Educação ⁵ (2012) prevê as Salas de Recursos Multifuncionais obedecendo alguns critérios. De acordo com estes indicadores, os gestores dos sistemas de ensino é que determinam sobre a implantação das SRM; os planos de oferta em AEE; as escolas que receberão os recursos conforme a necessidade da rede de ensino atendendo o que preconiza o programa do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC. Os critérios específicos são: a Secretaria de Educação na qual a escola está vinculada elabora o Plano de Ações Articulada (PAR) registra as demandas da Rede de Ensino com base no diagnóstico da situação do ensino; a escola indicada precisa ser da rede pública de ensino regular (escola comum) e deve estar registrada no Censo Escolar/MEC/INEP; assim como o público alvo são alunos da educação especial com o mesmo registro referido anteriormente. As escolas também necessitam disponibilizar o professor de AEE, o espaço físico que comporte os equipamentos e mobiliários para o atendimento que será disponibilizado pelo programa referido anteriormente.

⁵ Fonte: disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 07/07/2014 .

Sobre a adesão, cadastro e indicação das Escolas, a Secretaria de Educação é responsável pela efetivação do processo (informar a escola da adesão; monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas; orientar quanto à implantação das SRM, institucionalização da oferta de AEE no PPP; acompanhar a organização e o atendimento de AEE na escola; validar as informações de matrículas dos alunos de AEE junto ao Censo Escolar MEC/INEP; zelar pela manutenção dos recursos de AEE; estimular a formação continuada dos educadores para o AEE e regularizar o patrimônio após a publicação do termo de doação por parte do MEC/SECADI.

Em relação aos materiais que constituem as Salas de Recursos Multifuncionais, Ropoli (2010), descreve que estas salas são de dois modelos, disponibilizando os seguintes itens:

Tipo I: microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfone, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras armários, quadro melanínico. As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II, são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como: impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (ROPOLI, 2010, p. 32-33).

Nas escolas de Canoas há 31 salas do Tipo I e apenas uma sala do modelo Tipo II, que atende o público com deficiência visual, uma vez que o município possui um Centro específico, para atender as escolas com demanda nessa área, que é o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille – NAPPB. Este Centro é o espaço responsável pela produção de material adaptado, ministrando e orientando os professores que atendem os alunos com deficiência visual, tanto das escolas municipais, quanto das estaduais e particulares (Projeto Político Pedagógico-PPP, Secretaria Municipal de Ensino –Secretaria Municipal de Ensino SME, 56 - 2013).

Ressalta-se também que, pela Portaria Nº 13, de 24 de abril de 2007, que regulamenta as Salas de Recursos Multifuncionais, determina que os professores atuantes nestes ambientes de aprendizagem devem cumprir carga horária de 40 horas semanais (BRASIL, 2007, p. 31).

No sentido de viabilizar e qualificar a educação inclusiva do Município de Canoas, a Secretaria de Educação aderiu ao programa do MEC a partir de 2008. Para isso, inscreveu inicialmente 15 escolas da Rede, as quais receberam os equipamentos distribuídos pelo governo federal no ano de 2009. Em seguida mais 13 escolas se inseriram neste programa.

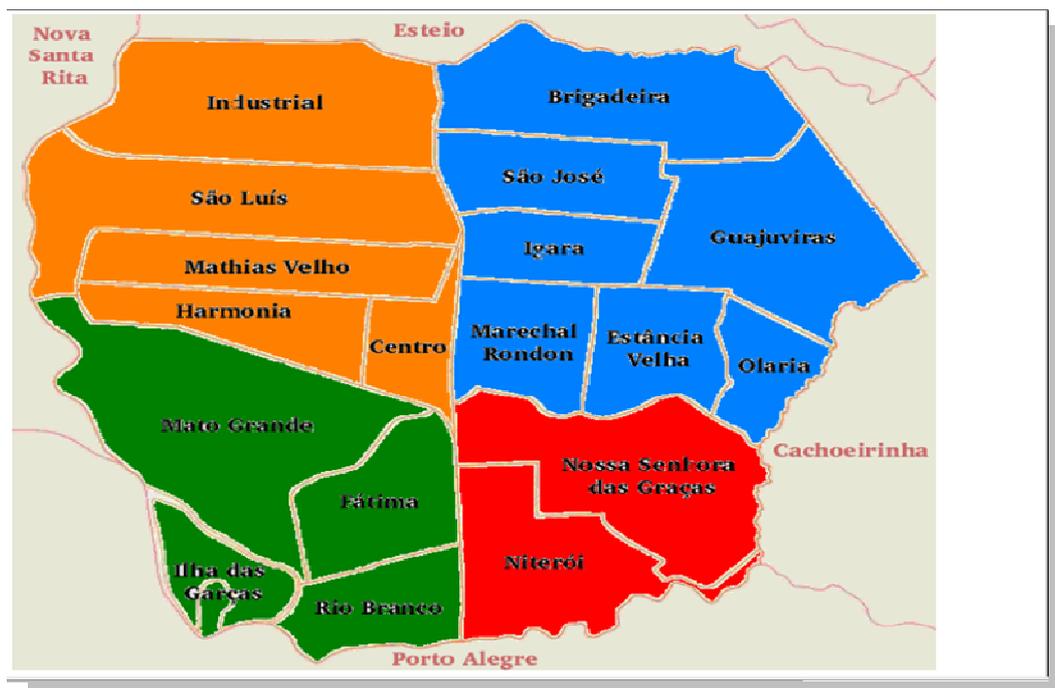
Diante da repercussão positiva na aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, nos ambientes das Salas de Recursos Multifuncionais, a Secretaria Municipal de Educação projetou para o ano de 2012, *um total de 74 escolas* da Rede, todas devidamente equipadas e com professores habilitados para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado.

Com o propósito de visualizar o panorama atual em que se encontram as Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal, considera-se pertinente apresentar o Município de Canoas em seus respectivos quadrantes: Sudoeste, Nordeste, Sudeste, Noroeste.

Ressalta-se que os quadrantes compreendem uma subdivisão implantada pela prefeitura, a fim de melhor atender as demandas da comunidade em geral, uma vez que cada região foi contemplada com uma subprefeitura. Esta, por sua vez, tem como objetivo aproximar e atender as prioridades da população.

Canoas possui 18 bairros, subdivididos por quadrantes, conforme o mapa abaixo:

Figura 1 - Mapa do Município de Canoas/RS, distribuído por quadrantes



Fonte: http://www.unilasalle.edu.br/canoas/assets/upload/2010505consun_restruturacao_curricular_e_redimensio_namento_de_linhas_de_pesquisa_-_mestrado_em_educacao.

- **Laranja:** quadrante Noroeste
- **Azul:** quadrante Nordeste
- **Verde:** quadrante Sudoeste
- **Vermelho:** quadrante Sudeste

As escolas da Rede Municipal de Canoas estão localizadas nos diversos quadrantes, com suas respectivas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM. Com o intuito de mapear esta realidade, os quadros do um ao cinco a seguir fornecem as informações de todo o processo de implantação destes ambientes de aprendizagem. Os dados observados correspondem até o mês de abril do ano de 2013.

OBS: *As escolas em azul estão em funcionamento. As escolas em rosa estão sendo implantadas.*

Quadro 1 – Quadrante Sudoeste

ESCOLAS	BAIRROS
EMEF. Ícaro	Fátima
EMEF Barão do Mauá	Fátima
EMEF Pinto Bandeira	Rio Branco
EMEF Nelson Paim Terra	Rio Branco
EMEF Gal. Osório	Rio Branco
EMEF Monteiro Lobato	Rio Branco
EMEF Paulo VI	Fátima
EMEF Rio Grande do Sul	Mato Grande
EMEI Meu Pedacinho de Chão	Rio Branco
EMEI Profª Marilene da Silva Machado	Central Park
EMEF Assis Brasil	Mato grande
EMEF Rui Cirne Lima	Mato grande
TOTAL	12

Fonte: Adaptado pela autora da Secretária Municipal da Educação, unidade de inclusão – DI.

Neste quadrante foi concluída a implantação das SRM em oito Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Duas outras Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEI) estavam em processo final de estruturação e duas de EMEF encontravam-se na mesma situação.

Quadro 2 – Quadrante Nordeste

ESCOLAS	BAIRROS
EMEF Carlos de Andrade	Guajuviras
EMEF Erna Wurth	Guajuviras
EMEF Ildo Meneghetti	Estância Velha
EMEF General Neto	Estância Velha
EMEF Gov. Walter Perachi	Olaria
EMEF Guajuviras	Guajuviras
EMEF Irmão Pedro	Estância Velha
EMEF Profª. Nancy Pansera	Guajuviras
EMEF Rondônia	Estância Velha
EMEF Castelo Branco	Igara
EMEF Prefeito Edgar Fontoura	V. Machadinho
EMEF Tancredo de Almeida	Vila Hercules
EMEF Sete de Setembro	Estância Velha
EMEI Olga Ronchett	Guajuviras
EMEF Arthur Oscar Jochins	Estância Velha
EMEI Vó Babali	Centro
TOTAL	16

Fonte: Adaptado pela autora da Secretária Municipal da Educação, unidade de inclusão – DI.

Das dezesseis escolas deste quadrante, as SRM foram implantadas em nove Escolas de Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, outras cinco EMEF estavam em processo de estruturação. Na Educação Infantil, das duas escolas existentes, ocorreu a implantação em uma unidade e a outra estava em processo de implantação.

Quadro 3 – Quadrante Sudeste

ESCOLAS	BAIRROS
EMEF Farroupilha	Chácara Barreto
EMEF Pernambuco	Niterói
EMEI Tia Maria Lucia	Niterói
EMEI Pequeno Polegar	Vila Fernandes
EMEF Jacob Longoni	Vila Ideal
EMEF Santos Dumont	Niterói
EMEF Duque de Caxias	Chácara Barreto
EMEF Teodoro Bogen	Niterói
TOTAL	08

Fonte: Adaptado pela autora da Secretária Municipal da Educação, unidade de inclusão – DI.

Neste quadrante havia quatro escolas de Ensino Fundamental e duas de Educação Infantil com SRM implantadas. Ainda faltava a implementação em mais duas EMEF, perfazendo um total de oito escolas.

Quadro 4 – Quadrante Noroeste

ESCOLAS	BAIRROS
EMEF Arthur Pereira de Vargas	Cinco Colônias
EMEF Ceará	Mathias Velho
EMEF Gonçalves Dias	Vila Cerne
EMEF Ministro R.C. Ludwig	Mathias Velho
EMEF Max Adolfo Oderich	Porto Belo
EMEF João Paulo I	Santo Operário
EMEF João Palma da Silva	Mathias Velho
EMEF Thiago Wurth	Mathias Velho
EMEI Mãe Augusta	Harmonia
EMEI Vovó Doralice	Harmonia
EMEI Pingo de Gente	Mathias Velho
EMEI Recanto do Filhote	Mathias Velho
EMEI Vó Picucha	Santa Izabel
EMEI Prof ^a Carmem Ferreira	Porto Belo
EMEF Odethe Freitas	Mathias Velho
EMEF Rio de Janeiro	Mathias Velho
EMEF David Canabarro	Mathias Velho
TOTAL	17

Fonte: Adaptado pela autora da Secretária Municipal da Educação, unidade de inclusão – DI.

No quadrante Noroeste foram implantadas SRM em sete EMEF e uma SRM em uma EMEI. Em processo de implantação, havia quatro EMEF e cinco EMEI, totalizando dezessete escolas nesta região.

A tabela 2 tem como objetivo sintetizar o número de escolas com SRM em funcionamento, bem como as que estão sendo implantadas, para melhor visualização da realidade atual.

Tabela 2 – Escolas com SRM implementadas e em implementação

	IMPLEMENTADAS	EM IMPLEMENTAÇÃO
ENSINO FUNDAMENTAL:	28	13
EDUCAÇÃO INFANTIL:	04	08
TOTAL:	32	21

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos quadros acima apresentados.

Os resultados obtidos mostraram que, das *setenta e quatro* escolas municipais, *trinta e duas* já estão com as SRM em funcionamento, ao passo que *vinte e uma* estão em processo de finalização.

Conforme observado, há um grupo bastante considerável de escolas que ainda não são atendidas por este programa do Governo Federal. Vale ressaltar que esses dados podem sofrer alteração, pois culturalmente a escola continua priorizando a presença dos professores no ensino comum em detrimento das SRM. Como se percebe, vinte e uma escolas permanecem fora da programação prevista de atender a totalidade das 74 que as informações correspondem à data desta análise, podendo os resultados serem alterados devido ao ciclo previsto nas implementações e/ou outros fatores não previstos pela administração.

Diante do exposto, torna-se indispensável buscar apoio no referencial teórico para entender a realidade que se apresenta, bem como para encontrar respostas sobre a natureza desta pesquisa. Assim, o capítulo dois traz subsídios para dar conta das interrogações que possam advir do estudo em questão.

3 DESVENDANDO O TEMA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Com o intuito de subsidiar os achados no trabalho, o referencial tem como ponto inicial o tema da formação dos professores e como estes visualizam a inclusão nas suas práticas diárias. Igualmente, mesclando as ideias de alguns teóricos, pretende-se discutir a forma como a inclusão é percebida nas escolas de ensino comum. O texto que segue procura dar conta desta questão.

3.1 A formação do professor nas escolas municipais de Canoas numa perspectiva da inclusão

O tema da inclusão vem sendo debatido em diversos espaços da sociedade. Na escola, pela força de lei é que se tem confrontado as ideias e as tentativas de incluir todos os alunos no ensino regular, principalmente nas instituições públicas. Para endossar este argumento, cita-se a Declaração de Salamanca (1994, p. 3):

[...] que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.

A realidade escolar que encontramos no momento não condiz com o que Carvalho (2009) considera uma escola inclusiva. A autora ressalta que tanto os professores, quanto os pais, em muitos casos não aceitam a inclusão escolar, pois argumentam que a escola atual não tem condições de dar conta das diversidades. Isto nos leva a refletir sobre os comportamentos dos educadores e dos que compõem as demais funções no quadro de profissionais das escolas. Por um lado, há o grupo pertencente àqueles que argumentam dizendo não terem recebido formação para atender alunos diferentes e, por outro, àqueles que fazem de conta que aceitam. Sob outro prisma, surgem àqueles que se lançam na busca por caminhos que de fato contemplam a inclusão.

Os docentes pertencentes ao primeiro grupo mencionado, afirmam categoricamente em seus discursos diários que: “eu não fui preparado para isso, portanto, não sei o que fazer”. Estes argumentos, em parte, são verdadeiros. Grande parte dos professores que atuam,

principalmente nas escolas públicas, não teve em seus currículos de formação conceitos e práticas relacionadas à inclusão.

Lamentavelmente, a realidade escolar evidencia que a formação docente não contempla conhecimentos suficientes para responder positivamente aos aspectos relacionados à Educação Inclusiva. É perceptível que muitos docentes ainda seguem alheios à diversidade no âmbito da escola. Ao mesmo tempo, temos que considerar que os alunos com necessidades educacionais especiais – NEE, não desaparecem do espaço escolar, aumentando geometricamente a lista dos não promovidos. Por vezes muitos destes alunos com NEE são responsabilizados pelo baixo rendimento do grupo. Esta homogeneização curricular é notória, pois não há adequação de métodos, ajustes nos currículos e novas formas de ensino-aprendizagem tão necessário na educação inclusiva.

Para modificar o *status quo* em que se encontra a escola, Maués (2003) sinaliza quanto à importância de que os professores se constituam em sujeitos críticos, reflexivos e inovadores. Segundo esta autora, na medida em que os profissionais da educação sejam capazes de perceber, sentir e compreender a realidade social de seus educandos favorecerá a organização dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Para isso, faz-se necessário que o currículo escolar esteja em consonância com a bagagem histórica destes educandos. Neste aspecto, Gauthier et al (2006, p. 277) enfatiza que:

[...] o empenho dos alunos, nas tarefas propostas depende também da habilidade dos professores em relacionar objetivos pertinentes aos olhos dos alunos, e em propor atividades de aprendizagem susceptíveis de motivá-los, em determinar, do modo mais preciso, o tempo necessário para ver a matéria, e, em consequência, a rapidez com a qual isso deve ser feito e, finalmente, em ajustar o nível de dificuldades das tarefas. Noutras palavras, os professores que adaptam a situação de ensino-aprendizagem às necessidades e capacidades dos alunos são susceptíveis de influir positivamente na aprendizagem deles. Mas, para isso, é preciso conhecê-los suficientemente.

O segundo grupo é formado por aqueles que fingem a aceitação, mas não modificam suas metodologias. Para esses, as crianças são “depositadas⁶” nas salas regulares e ali permanecem como seres invisíveis. Ainda dentro deste grupo estão aqueles que percebem a mudança que lhes exige a realidade. Porém, apegam-se aos conceitos de que é preciso ter um parecer de um especialista para poder trabalhar com o educando. Como a maioria não apresenta a documentação por questões socioeconômicas ou omissão familiar, esses alunos permanecem à margem do processo de aprendizagem.

⁶ Deixadas nas salas de aula sem apoio.

Outro grupo de professores corresponde àqueles que percebem a necessidade de mudanças e se lançam na busca por melhores formas de ensinar, para que de fato o processo de ensino-aprendizagem ocorra sem sobressaltos.

Os estudos de Gauthier et al (2006) registram que os professores competentes entendem que todos os alunos aprendem e que existem maneiras diferentes de ensinar e aprender. Desse modo, resultados positivos de aprendizagem são possíveis, pois os estudantes têm maiores chances de aprendizagem com professores que sabem mais das necessidades dos alunos. Ou seja, sabem como seus alunos podem melhor aprender. Ainda nesta linha de pensamento, o conceito de Ibernón (2006) tem sua relevância quando afirma que o educador necessita rever seus conceitos no que tange à prática profissional. Na atualidade não basta transferir conhecimentos. O papel do professor tem se restringido mais em planejar e executar estratégias que envolvam os alunos e toda a comunidade escolar na construção da aprendizagem do que a simples transferência de informação.

Diante destes fatos, o tema da inclusão é mais amplo e complexo do que a Lei nos mostra - Declaração de Salamanca (1994). De acordo com esta Lei, as escolas devem acolher todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Logo, não basta apenas compreender a legislação sobre o assunto. É preciso oferecer condições concretas para sua execução. Para que advenham mudanças significativas urge que se invista na formação dos educadores, sob todos os aspectos. Atendendo a esse conceito, a formação docente necessita ser constituída de referencial teórico-prático, tanto na formação inicial, quanto na continuada, voltadas às diferentes necessidades quer sejam especiais ou não evidenciadas no grupo de alunos.

Desta forma, percebe-se que a formação inicial e continuada é relevante à obtenção do sucesso no processo de inclusão. Por este viés, todos os serviços precisam estar impregnados do mesmo propósito. E para melhor entender esta construção teórica, a sequência abaixo procura responder à finalidade da inclusão.

3.2 Formação docente: onde está a inclusão?

Carvalho (2009) salienta que os professores, pedagogos, direção e demais componentes do coletivo escolar devem se responsabilizar por sua própria formação, bem como as instâncias superiores necessitam investir neste processo.

O parágrafo acima nos remete à ideia de que o processo de formação dos educadores precisa ser um investimento pessoal, apoiado pelo coletivo escolar, bem como pelas

universidades e demais segmentos que gerenciam os espaços educacionais. Com relação à formação continuada, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; juntamente com a Diretoria de Políticas de Educação Especial, através da Resolução do CD/FNDE nº 45, de 29 de agosto de 2011; determina as orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudos; pesquisas para profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização, Educação de Jovens e Adultos (EJA); educação no campo, educação para indígenas, quilombolas e formação continuada dos professores da educação básica – Renafor⁷.

Em relação à construção da identidade dos professores, Josso (2004) argumenta que os mesmos, devem refletir sobre suas histórias de vida e de que forma estas histórias influenciaram suas práticas. A autora questiona também sobre os motivos que os tornaram tais sujeitos.

O pensamento de Carvalho (2009) ainda vem ratificar o pensamento de Josso, quando afirma que a identidade dos educadores é constituída por seus valores, crenças pessoais, sociais e profissionais. Neste processo, cria-se uma condição oposta à realização positiva da profissão do magistério. Devido aos baixos salários, precariedades estruturais, dupla ou tripla jornada e perda de autonomia podem levar igualmente ao desinteresse em continuar a busca pela especialização.

Nóvoa (2004), por sua vez, argumenta que os professores hoje são responsabilizados por diversas tarefas, além das competências de gerenciar os conteúdos e demais atividades escolares.

Nessa direção, a realidade das escolas nos remete a busca de soluções, pois de acordo com Zabala (1998) os objetivos da educação devem ser ampliados com o intuito de desenvolver o potencial de cada aluno. Neste item pode estar uma das soluções do enigma, a inclusão. Esta afirmativa impulsiona a rever os conceitos da realidade da escola, pois é preciso absorver novas formas de ensinar. Faz pouco tempo, o ensino primava pela ideia de que as capacidades cognitivas deveriam ser as mais consideradas. Entretanto, a escola necessita oportunizar a formação integral dos alunos. Assim, faz-se necessário que os objetivos e conteúdos sejam lincados, de forma a contemplar todas as outras capacidades dos estudantes. Neste ponto, percebe-se claramente o conceito de uma escola inclusiva. Para se chegar nesse patamar, torna-se indispensável que os educadores consigam identificar os

⁷O RENAFOR é o Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores do Sistema de Educação Integral, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do Ministério da Educação.

elementos que mostrem o potencial de cada aluno. Objetivando argumentar melhor estas afirmações, ressalta-se as ideias de Gauthier et al (2006, p. 277) “a qualidade do relacionamento pedagógico e humano que se estabelece entre os professores e os alunos dependem, entre outras coisas, do conhecimento mútuo”. Ainda nesse caminho, cabe lembrar os conceitos de Vygotsky (1935; 1997), que através da teoria interacionista faz uma análise do relacionamento humano com o meio físico e social. Por este viés, a interação torna possível a mudança. Esta por sua vez, facilita a relação entre professores e alunos, modificando com isso os espaços em que atuam, tendo como consequência a melhora da convivência entre os pares. Para tornar isso real, o professor necessita vislumbrar os aspectos pessoal, social e profissional. Isso requer refletir sobre *que sociedade e pessoas desejam-se ter?*

De modo a estabelecer os conteúdos mais condizentes com a aprendizagem dos alunos, necessita-se pensar não só nas matérias específicas, mas também nas que desenvolvem os aspectos motores, afetivos, de convivências sociais e relações de grupo. Além disso, os conteúdos implícitos precisam ser valorizados como habilidades técnicas, atitudinais e conceituais. Nesta perspectiva, Zabala (1998) afirma que a aprendizagem varia conforme a experiência, segundo o desejo e potencialidades de cada um. Aqui se percebe o conceito em que se contempla a diversidade dos alunos, pois a inclusão é o processo de inserir todos os educandos na escola comum. Esta escola inclusiva “não prepara para a vida, é a própria vida” (CARVALHO, 2009, p. 34). Portanto, nesse espaço inclusivo em que os estudantes permeiam o contexto escolar, quer sejam os com deficiência, os com altas habilidades, ou melhor; os típicos e os atípicos, todos são beneficiados.

Da mesma forma que há diversidade de alunos, encontram-se também pedagogias e metodologias distintas, tanto quanto atuações profissionais diferenciadas. Não se pode esperar uma única forma de ensino, nem receita pronta. O que se nota, tanto na teoria quanto na prática é que os resultados mais positivos encontram-se quando são estabelecidos objetivos claros: conteúdos mais próximos dos alunos, professores qualificados, melhores condições estruturais e projetos pedagógicos bem estabelecidos.

Tardif (2000) por sua vez enriquece o debate sobre a formação do professor quando afirma que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com

os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2000, p. 12).

Frente ao exposto, nota-se que a formação do professor é algo contínuo e permanente, dessa maneira a formação inicial não basta atualmente para efetivar sua prática. O autor remete à importância de se buscar novas tecnologias e conceitos para sempre se resignificar a atuação de forma mais atualizada. Ainda salienta que os saberes dos educadores provêm de várias vertentes, como: a cultura pessoal, a história, a sua vida escolar, os conhecimentos adquiridos na sua formação universitária, a contribuição dada pela didática e a pedagogia proveniente da formação profissional. A base de tudo isso é o conhecimento adquirido pela própria experiência e dos demais colegas da profissão. Com isso os objetivos são diversos e os resultados buscados são heterogêneos. Na continuidade da formação, o autor acredita que:

A inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e receber preparação apropriada na formação inicial em educação. E desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional. Eles também merecem apoio dos seus diretores e das autoridades locais, assim como dos coordenadores de necessidades especiais da escola e dos serviços externos de apoio à escola. Isto deve ser expresso com clareza no plano de desenvolvimento da escola e na política de necessidades especiais (MITTLER, 2003, p. 35-36).

O texto anterior sugere que a formação dos professores fica mais ao encargo das autoridades superiores e que o plano político pedagógico das escolas deva contemplar os assuntos relativos à inclusão.

Os próximos autores entram no texto para definir o perfil do educador para trabalhar com a heterogeneidade de alunos num universo tão complexo que é a escola hoje. Assim Peripoli e Santos definem:

O perfil do professor, na diversidade, terá que ter como base uma reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, de modo a permitir que examine sua teoria implícita, seu esquema de funcionamento, sua atitude, realizando um processo constante de autoavaliação. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise dos fazeres do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes; os valores e as concepções de cada professor devem ser questionados permanentemente. Finalmente, esse perfil do professor consiste em descobrir, organizar, fundamentar, (re)visar e (re)construir a teoria e, se necessário, ajudar a (re)mover o sentido pedagógico comum, (re)compor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam neste modelo de sociedade do conhecimento (2012, p. 36-37).

Diante destas considerações, atualmente o conceito que melhor define o educador é aquele que está em permanente mutação, quanto em atuação, pois os espaços escolares exigem novas adaptações no fazer pedagógico. Metaforicamente pode-se dizer que o professor precisa ser um verdadeiro equilibrista entre a teoria e a prática. Contudo, a contribuição precisa advir do todo, seja na elaboração das estratégias ou na aplicação das pedagogias e metodologias diversas. Estas ações terão como consequências atuações profissionais diferenciadas, como são diferentes os alunos em suas individualidades.

Dando continuidade ao embasamento teórico, o próximo tema a ser contextualizado registra o que é possível pensar sobre altas habilidades/superdotação. Isto porque a pesquisa tem como princípio fornecer subsídios para que os professores possam visualizar os sujeitos com AH/SD e, a partir desta constatação, consigam acompanhar e auxiliar os professores das salas comuns na difícil tarefa de atender estes alunos. Para tanto, o que segue traz conceitos e definições sobre o público alvo da investigação.

3.3 Altas Habilidades/Superdotação

O tema das Altas Habilidades/Superdotação começa a ocupar um espaço maior nas produções acadêmicas. Embora o assunto não seja algo inovador, já no século passado havia estudos sobre o tema. A explanação teórica começa pela a definição de quem sejam estes alunos sinalizados como AH/SD. O Ministério da Educação, através da Política Nacional de Educação Especial (2008) define os alunos com Altas Habilidades/Superdotação como sendo 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 desenvolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 19).

Para detalhar mais especificamente a citação acima são apresentados a seguir os modelos de inteligências em que os alunos podem se destacar individualmente ou combinados. O primeiro tipo, denominado *intelectual*, é aquele em que os indivíduos demonstram pensamento rápido, capacidade de memória e compreensão superior ao que se espera; conseguem resolver problemas de forma inusitada e possuem pensamento abstrato. Já o modelo *acadêmico* está mais envolvido com habilidades que exijam atenção, concentração, memória e mostram maior desempenho nas disciplinas acadêmicas, pois conseguem avaliar,

sintetizar e organizar os conhecimentos nas áreas de seu interesse. O próximo estilo é o *criativo*, identificado pelas ideias originais, sensibilidade, resoluções das dificuldades de forma peculiar. O tipo *social* expõe a característica de um líder, é sensível, cooperativo, tem facilidade no trato com as pessoas em geral. É persuasivo e influente no grupo. Outro modelo é o *talento especial* que pode se sobressair nas artes: música, literatura, artes plásticas e cênicas. O *psicomotor* destaca-se nas atividades que exijam velocidade, movimento, resistência e força, como os atletas (BRASIL/MEC/SEESP, 2008).

Na continuidade do tema, outros autores trazem conceitos mais amplos. Gardner (2012) aborda o conceito de Múltiplas Inteligências. Este teórico questiona a abrangência dos testes de Quociente de Inteligência - Q.I., os quais medem os resultados verbais e matemáticos dos sujeitos submetidos a esses procedimentos, que são aplicados uniformemente. Dentro desta perspectiva, os programas que consideram sujeitos superdotados, são aqueles que obtêm Q.I. com escore superior a 130. Os indivíduos são avaliados na leitura crítica, cálculo e habilidade de pensamento. São estes alunos que irão ingressar nas melhores universidades. Todavia, o autor acima procura apresentar uma nova visão que chama de “*visão pluralista da mente*”. Neste conceito, descreve oito tipos de inteligências, que poderão ser consideradas como capacidades em que os indivíduos poderão se destacar.

A primeira se refere à *inteligência linguística*, que consiste na habilidade de se manifestar, tanto na expressão como na compreensão verbal e/ou escrita, a fim de convencer os ouvintes; estimular os outros ou apresentar ideias. Em seguida aparece a *inteligência lógico-matemática*, que é a capacidade de resolver problemas através do pensamento lógico. Nesta linha de ação, aparecem os processos de categorização, classificação, inferência, generalização. A seguir, Gardner (2012) descreve a *inteligência espacial*, que consiste na competência de orientar-se no ambiente viso-espacial e de realizar transformações sobre estas percepções de maneira harmoniosa e exata. A quarta *inteligência* é a *corporal-cinestésica*, que abrange a capacidade em resolver problemas através das práticas corporais (artistas, dançarino). Já a *inteligência musical* prima pela sensibilidade rítmica, textura e timbre e aptidão para música. Quanto à *inteligência interpessoal*, a mesma se constitui na habilidade de compreender os outros. A *intrapessoal* se expressa na aptidão de se autoconhecer.

Quanto à *inteligência naturalista*, a mesma consiste na competência de mostrar interesse pelo meio ambiente. Quanto à *inteligência existencial*, esta se ocupa dos temas da existência (vida, morte, amor, filosofia, religiosidade, cosmos) e tudo que envolve estas

questões. O referido autor não a considerou como uma capacidade específica de inteligência, embora possa ser observada em líderes religiosos.

Renzulli (2004, p. 20), por sua vez explica que “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. Para detalhar mais precisamente essas concepções, o autor registra o conceito dos Três Anéis, descrevendo que a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação deve apresentar as seguintes características: habilidade acima da média, criatividade e motivação na tarefa.

Nessa perspectiva o autor acima descreve dois modelos: *acadêmico* e o *produtivo-criativo*. O primeiro é descrito como aquele em que a capacidade cognitiva do sujeito com AH/SD pode ser determinada pelos testes padronizados em que a aprendizagem escolar tradicional é mais valorizada do que a capacidade de criação. Entretanto, o autor afirma que mesmo com resultado de testes de Q.I. elevado, isto não assegura sucesso escolar ao aluno. Em relação à *superdotação produtivo-criativa* é aquela em que o aluno é levado a desenvolver as capacidades criativas através das artes, produz ideias e conhecimentos novos e diferenciados.

Dentro do conceito dos Três Anéis de Renzulli, o aluno *produtivo-criativo* apresenta duas das caracterizações: a criatividade e o comprometimento com a tarefa. Os *acadêmicos* mostram maior desempenho na característica do desempenho acima da média. Esta é mais estável, enquanto que o desempenho artístico varia muito no grau de desempenho.

Além disso, este mesmo autor argumenta que o desenvolvimento da pessoa com AH/SD requer o apoio familiar, escolar, dentre outros.

Trazendo como indicador esses conceitos, espera-se um trabalho diferenciado por parte dos educadores. Então, o papel do professor e da escola, é de propor atividades que possibilitam identificar os diferentes talentos dos alunos. Isto pode ser feito através da observação, comparação, resumo, classificação, interpretação, crítica, suposição, imaginação, obtenção de dados, elaboração de hipóteses, planejamentos e enriquecimento curricular. Assim sendo, auxiliar os professores, para que os mesmos consigam potencializar as capacidades de seus alunos, não é uma tarefa simples. Para que os educadores consigam atender aos alunos com AH/SD e demais necessidades dos seus alunos, a formação continuada dos educadores, bem como a elaboração de novas estratégias nos planos políticos pedagógicos das escolas e reformulação das estruturas que se ocupam do ensino são possibilidades que podem melhorar o trabalho docente.

Nessa linha de pensamento, Alencar (2012) vem corroborar com suas ideias, uma vez que sugere aos professores que trabalham com alunos com AH/SD que estimulem os estudantes a desenvolver suas capacidades em níveis mais elevados, através de hábitos de estudo, fortalecendo a autoestima dos estudantes, levando-os a perceberem seus aspectos positivos. Ressalta também que sejam utilizadas estratégias diversas, a fim de despertar o interesse de cada um sem esquecer o ritmo individual de aprendizagem. A autora acima lembra que a dimensão afetiva não deve ser esquecida pelo educador quanto aos sentimentos, valores, os quais vão contribuir para a inserção social e a constituição do caráter do estudante.

Além do que foi estabelecido na citação, o documento emitido pela SEEP/MEC (2006) considera que o professor da sala comum tem mais condições de observar o aluno com AH/SD. Em sala de aula comum o educador convive por mais tempo com o aluno e deste modo tem condições de observar as capacidades e o rendimento dos estudantes, bem como pode analisar a qualidade dos relacionamentos entre os discentes. Então, com informações apropriadas este profissional tem condições de organizar o currículo adequado a estes alunos. A educação dos alunos com AH/SD necessita ser pautada no olhar que o professor consegue desenvolver frente às diferentes capacidades que os estudantes apresentam.

Os estudos de Renzulli (2004) podem servir de apoio teórico e prático sobre o assunto quando sugere o enriquecimento curricular como forma de oportunizar aprendizagens variadas. O método visa ofertar atividades eficazes e dinâmicas no intento de favorecer a autonomia dos sujeitos com AH/SD, para que solucione os problemas que possam advir em sua vida particular, escolar e social. Nessa direção, o autor criou atividades do Tipo I, Tipo II e Tipo III. O primeiro sugere atividades e vivências de exploração de assuntos nas mais variadas áreas do conhecimento escolar, que normalmente não fazem parte da grade curricular. O segundo tipo põe o aluno em contato com os métodos e técnicas para que possa realizar investigações no campo do seu interesse. O último tipo tem como prática oportunizar situações do cotidiano que necessitem de resoluções que ainda não foram encontradas e assim haja produção de novos conhecimentos. As atividades podem ser individuais ou em grupo.

Para identificar as características das AH/SD é importante que o professor observe se o estudante apresenta:

- a) alto desempenho em uma ou várias áreas; b) fluência verbal e/ou vocabulário extenso; c) envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade em especial; d) desempenho elevado qualitativamente nas atividades escolares; e) qualidade das relações sociais do aluno, em diversas situações; f) curiosidade acentuada; g) facilidade para a aprendizagem; h) originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas; i) atitudes comportamentais de excesso

para a produção ou planejamento; j) habilidades específicas de destaque (áreas: artes plásticas, musicais, artes cênicas e psicomotora, de liderança, etc.); k) senso de humor; l) baixo limiar de frustração; m) senso crítico; n) defesa de suas idéias e ponto de vista; o) impaciência com atividades rotineiras e repetitivas; p) perfeccionismo; q) dispersão ou desatenção; r) resistência em seguir regras; s) desenvolvimento superior atípico em relação a pessoas de igual faixa etária; t) originalidade e ideias inusitadas e diferentes (BRASIL, SEESP/MEC, 2005, p. 22).

E finalmente, com o propósito de auxiliar mais adequadamente o professor em sala de aula comum ou nas SRM acrescentamos dois modelos que a SEESP/MEC (2005) sugere para complementação na análise da caracterização de educandos com AH/SD.

O primeiro deles apresenta o modelo de sondagem inicial que se pode aplicar na identificação dos AH/SD. Na tabela que segue é possível encontrar indicadores que podem auxiliar o professor da sala de aula comum, a identificar alunos que poderão ser sinalizados como Altas Habilidades/Superdotação. As características apresentadas têm por base os conceitos de Gardner (2012) onde aparecem as Inteligências Múltiplas. Há referência da área linguística; da matemática e ciências; das artes. Outros alunos criativos, com boa memória, originais e criativos, solidários com as pessoas. Críticos, participantes na sala de aula e fora dela. Alto desempenho no esporte, na atividade física e senso de humor.

Quadro 5 – Modelo de sondagem

MODELO DE SONDAÇÃO INICIAL PARA A IDENTIFICAÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO⁸	
Questionário preliminar de triagem de superdotados	
Características Gerais:	
Nome do aluno: _____	
Data de nascimento: _____	
Escola de origem: _____	
Professor: _____	
Série: _____	Turma: _____
Instruções: Observe seu aluno, em várias situações, e assinale a característica mencionada no item. comum .x. apenas quando ele demonstrar	
1. () Aprende com rapidez e facilidade;	
2. () Gosta de ideias novas;	
3. () Tem vocabulário extenso para sua idade;	
4. () Diz coisas com muita graça e humor;	
5. () É muito impaciente;	

⁸ Fonte: SEESP/MEC, 2005, p. 23.

6. () É bom desenhista;
7. () Preocupa-se com o sentimento dos outros;
8. () Gosta de adivinhações e problemas;
9. () Sempre pergunta:- Por quê?
10. () Adora imitar e apelidar os outros;
11. () Tem boa memória;
12. () Diz as verdades sem inibições;
13. () Quer sempre aprofundar-se nos assuntos;
14. () É bastante original em suas perguntas e respostas;
15. () Tem facilidade para mostrar o que sente;
16. () Tem sempre uma ideia diferente e aproveitável;
17. () É sempre procurado pelos colegas;
18. () Faz perguntas provocativas;
19. () Gosta de ler;
20. () Fala facilmente com os outros;
21. () Defende suas idéias com pronta e lógica argumentação;
22. () Gosta de recitar, escrever poesias e histórias;
23. () Gosta de fazer coleções;
24. () É criativo;
25. () Tem ótimo senso crítico;
26. () Aceita e propõe desafios;
27. () Gosta de representar papéis;
28. () É difícil ser enganado pelos outros;
29. () Como aluno é às vezes, perturbador;
30. () Participa de tudo que o rodeia;
31. () É um dos mais admirados na sala;
32. () Revolta-se com controle excessivo;
33. () Prefere atividades novas às rotineiras;
34. () Gosta de atividades intelectuais;
35. () Tem habilidades artísticas;
36. () Aborrece-se com programa rotineiro;
37. () É persistente no que faz e gosta;
38. () Tem sempre ideias e soluções.

Fonte: SEESP/MEC, 2005, p. 23.

No quadro abaixo é possível encontrar indicadores que podem auxiliar o professor da sala de aula comum, a identificar alunos que poderão ser sinalizados como Altas Habilidades/Superdotação. As características apresentadas têm por base os conceitos de Gardner (2012) onde aparecem as Inteligências Múltiplas. Há referência da área linguística; da matemática e ciências; das artes. Outros alunos criativos, com boa memória, originais e criativos, solidários com as pessoas. Críticos, participantes na sala de aula e fora dela. Alto desempenho no esporte, na atividade física e senso de humor.

Quadro 6 – Indicadores para sinalizar Altas Habilidades/Superdotação

INDICADORES PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA	
Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)-Lavras/MG	
Indique em cada item os dois alunos de sua turma , menino ou menina, que, em sua opinião, apresentam as seguintes características:	
1.	Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão;
2.	Os melhores nas áreas de matemática e ciências;
3.	Os melhores nas áreas de arte e educação artística;
4.	Os melhores em atividades extracurriculares;
5.	Mais verbais falantes e conversadores;
6.	Mais curiosos, interessados, perguntadores;
7.	Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
8.	Mais críticos com os outros e consigo próprios;
9.	Memorizam, aprendem e fixam com facilidade;
10.	Fim do que fazem;
11.	Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos;
12.	Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados;
13.	Mais originais e criativos;
14.	Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas;
15.	Preocupados com o bem-estar dos outros;
16.	Mais seguro e confiante em si;
17.	Mais ativos, perspicazes, observadores;
18.	Mais capazes de pensar e tirar conclusões;
19.	Mais simpáticos e queridos pelos colegas;
20.	Mais solitários e ignorados;
21.	Mais levados, engraçados, arteiros;
22.	Mais inteligentes e fluentes;
23.	Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos;
24.	Mais habilidosos em atividades manuais e motoras;
25.	Mais rápidos em seu raciocínio, dando respostas inesperadas e pertinentes;
26.	Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo.

¹ Fonte: SEESP/MEC, 2005, p. 24.

Outro ponto de relevância sobre alunos com AH/SD está vinculado aos mitos. Estes podem dificultar o caminho do desenvolvimento dos estudantes com AH/SD. Alencar (2007) traz em seus argumentos as ideias equivocadas que circundam os AH/SD. Uma delas é quanto à aceleração das séries (ser promovido de um ano para outro sem concluir, ou mesmo não completar toda a seriação se o aluno der conta da aprendizagem em menor tempo). Isto causa desconforto aos pais e professores, que alegam que quando ocorre aceleração o aluno fica

desajustado. Entretanto, esta autora afirma que pesquisas mostram que esta conduta, quando bem elaborada traz benefícios aos sujeitos com AH/SD. Eles se desenvolvem em suas potencialidades e se tornam mais felizes, pois a rotina cansa e pode levá-los até ao abandono da escola ou até mesmo, apresentarem problemas de aprendizagem. Outro mito é com relação ao conceito de que são gênios, inventores, e com isso não precisam de estímulo ou apoio. Também é criado o protótipo de um sujeito do sexo masculino, frágil, desajustado do grupo. Com isso, as crianças do gênero feminino e de baixa renda normalmente permanecem invisíveis ao olhar da família, escola e sociedade em geral. Deste modo, a autora chama atenção para o fato de que os alunos não nascem com AH/SD, somente com apoio e estímulo, desenvolvem as capacidades de superdotação.

Frente às definições apresentadas, observa-se que não há unanimidade nos conceitos. Pelo contrário, há muita controvérsia sobre o tema. Por isso, para complementar e enriquecer a discussão apresenta-se a investigação realizada no Banco de dados da CAPES, com o propósito de conhecer as produções realizadas no Brasil e delas extrair argumentos e subsídios para melhor entender o tema.

3.4 Primeiras aproximações ao debate proposto pela literatura a partir do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O tema sobre as Altas Habilidades/Superdotação faz parte das pesquisas das dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Para encontrar estas informações foi efetivado um levantamento no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, compreendendo o período de 2001 a 2011. No período que antecede, Pérez (2012⁹) cita que há uma tese de doutorado nos anos oitenta e treze dissertações entre os anos 90 até o ano 2000. No entanto, estas produções não foram localizadas na internet. Dessa maneira a pesquisa é direcionada para as que foram localizadas no banco de dados da CAPES. Ainda sobre o período anterior, Virgolim (2007) por sua vez, comenta que desde o início do Século XX, estudiosos, psicólogos e educadores têm se ocupado com pessoas que apresentam capacidades diferenciadas.

Desse modo, retomam-se as produções de 2001 a 2011. Os descritores utilizados para a consulta foram: *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)*; *Altas Habilidades/Superdotação*

Fonte: Blog (<http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2012/04/altas-habilidades-e-superdotacao.html>).
Postado em 17/04/2012. Acesso em: 20 de março de 2014.

e as Inteligências Múltiplas; Altas Habilidades/Superdotação e a Inteligência Emocional; AH/SD e a formação de professores. Com a utilização desses descritores foi identificado um conjunto de 49 estudos.

O processo de categorização dos trabalhos aconteceu através da leitura dos resumos dos 49 documentos, onde foram contabilizadas as dissertações e teses que tinham relação com o tema em questão. Já informamos de antemão que determinadas dissertações e teses foram localizados apenas o resumo e assim a análise de alguns trabalhos ficaram deficitárias. Mesmo assim, foram utilizadas pela importância que tiveram em relação à pesquisa em questão. No decorrer desta prática informamos quais os textos a que nos referimos.

Através dos descritores, foram encontrados 49 trabalhos, perfazendo um total de 42 dissertações e 7 teses, conforme ilustra o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Caracterização das dissertações e teses selecionadas para o estudo



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2001 a 2011.

Com o intuito de apresentar de forma mais clara os resultados da investigação, esta foi dividida em duas etapas. Na primeira foram escolhidas as dissertações e teses, pelos temas encontrados a partir dos descritores acima referenciados. Nesta fase mostram-se ainda as produções por área de conhecimento em que foram produzidas as dissertações e teses; ano e número de pesquisas; quantidade de pesquisas por estado; instituições públicas ou privadas em que ocorreram os trabalhos.

Desta forma, iniciamos pela apresentação dos temas e seus respectivos autores. As dissertações e teses que tratam da formação de professores tem os seguintes autores: Souza

(2010); Machado (2007); Peripoli (2010); Lima (2011); Reis Haydea Sant'Anna (2006); Martins (2011); Germani (2006); Dal Forno (2011); Lima (2007); Rabelo (2010); Peraino (2007); Araújo (2011); Vieira (2005); Brandão (2007); Pérez (2004); Pérez (2008); Negrini (2009); Pereira (2008). Estes pesquisadores enfatizam que a formação dos professores é indispensável para o atendimento de pessoas com AH/SD. Estas, citadas na segunda etapa, foram mais detalhadas.

Quanto às inteligências múltiplas, Pereira (2010); Correia (2011) e Vieira (2005) tratam desse tema. Em relação ao atendimento dos alunos com AH/SD, Martins (2006); Marques (2010); Anjos (2011); Ourofino (2011) e Sakaguti (2010) se dedicam a este assunto.

A respeito das Tecnologias Assistivas, apenas a dissertação de Batista (2011) faz um estudo em que o tema é constituído. Isto mostra que há déficit na questão, embora se vivencie o apogeu da tecnologia.

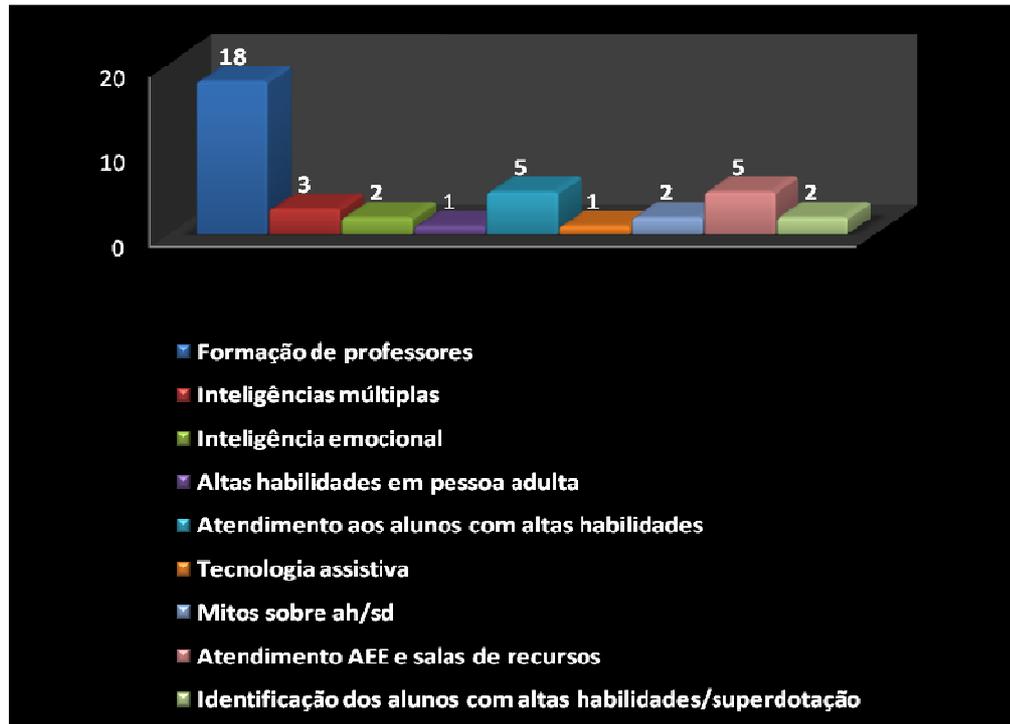
O mito que cerca as pessoas com AH/SD é abordado por Azevedo (2008) e Pérez (2004) em seus escritos.

Outro tema em questão trata do Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais, os quais merecem destaque, uma vez que nesta pesquisa o assunto é a população alvo em que se fez a investigação. Pereira (2008); Bürkle (2010); Sakaguti (2010); Brandão (2007) e Fernandes (2011) são os autores que relatam o tema.

Quanto à identificação dos alunos com AH/SD, Negrini (2009) e Vieira (2005); descrevem mais precisamente a caracterização dessa população. A tese de Pérez (2008) busca identificar a pessoa adulta com AH/SD. Os outros temas encontrados nos 38 estudos, embora os resumos e textos completos tenham sido lidos, não estão nesta pesquisa, pois são assuntos que fogem ao foco proposto.

A seguir, no gráfico 2 pode se observar com mais clareza os temas referidos nas dissertações e teses.

Gráfico 2 – Temas encontrados nos textos



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2001 a 2011.

Na continuidade da pesquisa da *CAPES*, encontraram-se as áreas em que se enquadram os estudos. Como se pode notar no quadro 7 a seguir, as Ciências Humanas absorvem a maioria dos estudos com *41* dissertações e *uma tese*. As Ciências Biológicas aparecem com *uma tese*. Isto pode ser um indicativo de que ainda o tema AH/SD está ausente em quase todas as outras áreas e torna-se indispensável que este assunto seja melhor compreendido e principie a chamar a atenção de todos os campos do conhecimento.

Quadro 7 – Levantamento da produção por área do conhecimento

ÁREAS DO CONHECIMENTO	MESTRADO	DOUTORADO
Ciências Agrárias	0	0
Ciências Biológicas	0	1
Ciências da Saúde	0	0
Ciências Exatas e da Terra	0	0
Ciências Humanas	41	6
Ciências Sociais Aplicadas	0	0
Engenharias	0	0
Linguística, Letras e Artes	0	0
Interdisciplinar	1	0
TOTAL	42	7

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2001 a 2011.

Ainda, no quadro 7 anteriormente se percebe a ausência de estudos nas áreas das Ciências Agrárias, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguísticas e Letras e Artes. Há que se discutir se os talentos escondidos nestas áreas estão dispersos. Quanto poderiam estar contribuindo com suas capacidades criativas para tornar a vida diária melhor, tanto das pessoas com ou sem NEE, porque quando se torna um ambiente acessível aos NEE, todos são beneficiados.

Foi elaborado o quadro 8 para demonstrar mais claramente a evolução temporal das produções sobre o assunto das AH/SD. Desse modo, é possível constatar que há um número crescente de produção de textos sobre o assunto em questão no avançar dos anos, embora os autores dos estudos relatem que a produção científica é reduzida.

Quadro 8 – Ano de defesa e quantidade de dissertações e teses defendidas

ANO DE DEFESA	QUANTIDADE
2001	1
2002	1
2003	0
2004	1
2005	1
2006	4
2007	4
2008	5
2009	8
2010	10
2011	14
Total	49

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2001 a 2011.

A seguir, é apresentado o levantamento das instituições, se públicas ou privadas, bem como os Estados onde foram defendidas essas dissertações e teses. Assim, observa-se onde há interesse de se investigar o tema em questão, para que sejam pensados projetos para atender mais adequadamente estes alunos.

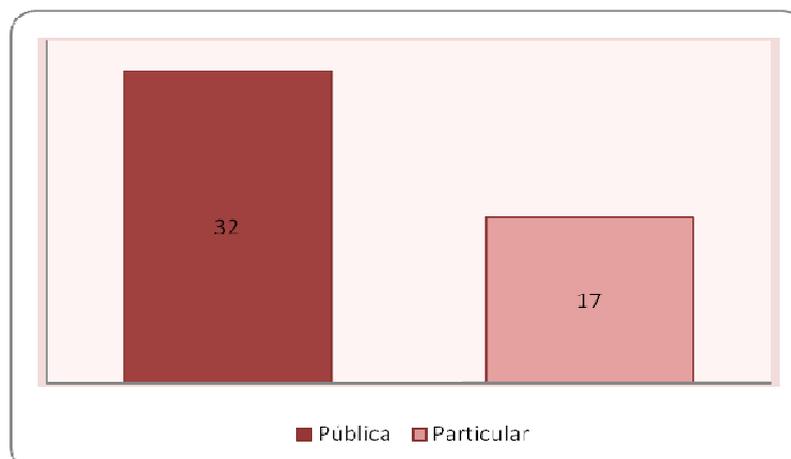
Quadro 9 – Levantamento das dependências administrativas e Estados onde foram defendidas as dissertações e teses em estudo

PRIVADA	PÚBLICA	ESTADO	QUANTIDADE
	Pública - 1	Amazonas	1
	Pública - 1	Ceará	1
Particular – 5		Distrito Federal	
	Pública - 3	Espírito Santo	3
	Pública - 1	Goiás	1
Particular – 1		Mato Grosso do Sul	1
	Pública - 3	Minas Gerais	3
Particular – 1	Pública - 4	Paraná	5
	Pública - 3	Piauí	3
Particular- 5	Pública - 4	Rio de Janeiro	9
Particular – 3	Pública - 8	Rio Grande do Sul	11
Particular – 2	Pública - 4	São Paulo	6
TOTAL	17	32	

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2001 a 2011.

Após elencar o número de produções, das instituições públicas ou privadas, nota-se que há predominância na produção das Universidades Públicas com 32 estudos e 17 particulares. Esta informação pode sugerir que o tema das AH/SD está merecendo maior atenção por parte das instituições públicas. Abaixo no quadro 5, é possível ter uma visão mais clara do total de produções nas instituições particulares e públicas.

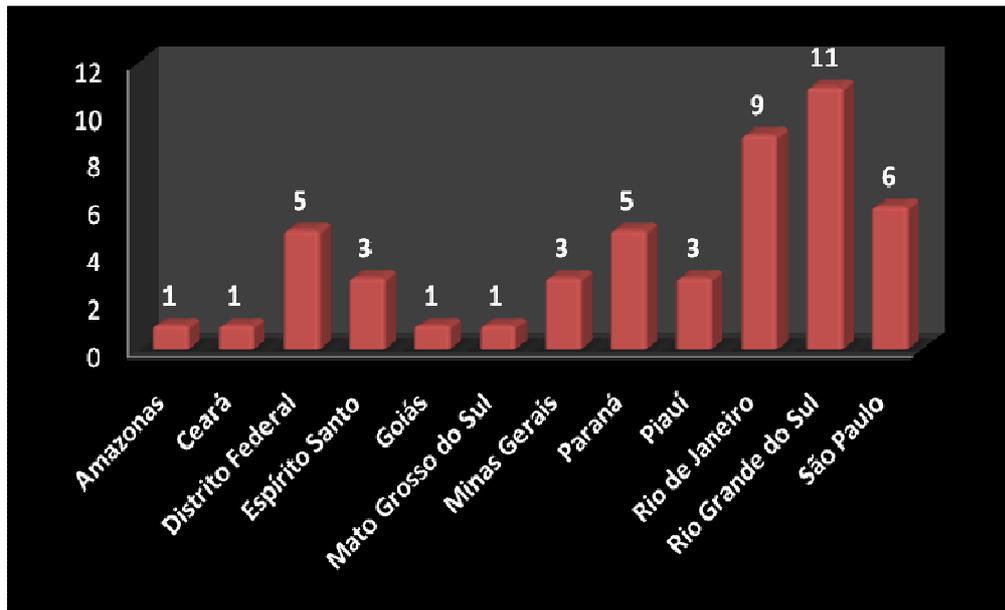
Gráfico 3 – Levantamento das Instituições Públicas e Particulares



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2001 a 2011.

Na sequência, foi elaborado o gráfico 4, onde se consegue entender os espaços com o percentual mais elevado de produções. O motivo que impulsiona os estudiosos a dissertar sobre as AH/SD pode ser um novo assunto a ser interrogado.

Gráfico 4 – Quantidade de defesas por estado



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2001 a 2011.

Assim, se pode verificar que quanto ao local de defesa das dissertações e teses arroladas nesse estudo, as mesmas foram defendidas em 11 estados brasileiros e o Distrito Federal (DF). O Estado do Rio Grande do Sul é o que possui maior número de publicações com 11. O foco das produções no Rio Grande do Sul se ocupou da educação infantil; AH/SD em pessoa adulta; adolescentes com AH/SD em conflito com a lei; expectativa da família com o atendimento aos filhos com AH/SD; AH/SD em surdos; atividade de SRM em Porto Alegre; AH/SD X Deficit de Atenção/hiperatividade. Em segundo lugar aparece Rio de Janeiro com 9 produções, em seguida São Paulo com 6, o DF e Paraná com 5, Espírito Santo, Minas Gerais e Piauí com 3; Amazonas, Ceará e Mato Grosso do Sul com 1.

A partir desse parágrafo vamos encontrar um detalhamento das teses e dissertações que trouxeram maior contribuição. Do conjunto de sete teses foram analisadas três, a partir dos descritores como: formação de professores, identificação de crianças com AH/SD. O critério de escolha ocorreu por aquelas a que têm relação direta com o foco de nossa pesquisa (formação de professores, SRM, caracterização de alunos com AH/SD). As outras quatro foram preteridas, porque não se alinham à proposta da pesquisa.

Segue o demonstrativo no quadro 10 abaixo em ordem cronológica:

Quadro 10 – Levantamento das teses que possuem relação direta com o foco da investigação

TÍTULO DAS TESES	TEMA DO ESTUDO
Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta (Perez, 2008)	AH/SD em pessoa adulta
O Autoconceito de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Vivência da Adolescência (Correia, 2011)	Perfil de pessoas com AH/SD e a metodologia em SRM
Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil (Anjos, 2011)	Estudo das dissertações e teses sobre atendimento as pessoas com AH/SD com base nos estudos de Sánchez Gaboa

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2001 a 2011.

A primeira tese a ser abordada foi a de Anjos (2011) que em seus escritos de doutoramento também procura identificar por meio de abordagem teórico-metodológica descrever o perfil da pessoa com AH/SD e a metodologia dos espaços das SRM. O texto pôde auxiliar na pesquisa, uma vez que utiliza a técnica de coleta de dados através de questionário, a qual também foi utilizada na pesquisa.

Na sequência, os estudos de Correia (2011) da Universidade Federal do Paraná, com o título: O Autoconceito de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Vivência da Adolescência teve como objetivo investigar e compreender o processo de construção do autoconceito, durante a vivência do rito de passagem para a adolescência, por meio de procedimentos e estratégias educacionais de apoio no aspecto psicológico.

Para realizar a investigação a pesquisadora procurou localizar alunos adolescentes com AH/SD em Salas de Recursos de escolas públicas da capital do Paraná (Curitiba/PR-Brasil). Destas, escolheu uma sala de recursos que atendia alunos com este perfil. Na sala escolhida havia duas professoras que pertenciam ao Conselho Brasileiro de Superdotação, onde estas profissionais faziam estudos sobre enriquecimento curricular. Isto significa oferecer atividades do interesse do aluno. Os alunos eram atendidos no contraturno. A opção por esta sala foi também pela aceitação dos pais em colaborar com a pesquisadora. A fim de concretizar a tarefa, foram escolhidos treze estudantes, através da análise demográfica, sendo que em alguns casos havia duas pessoas em cada família. A faixa etária ficou entre doze a dezoito anos. Para concretizar a coleta de dados utilizou-se de uma técnica construída pela própria autora. Este procedimento foi aplicado em dez módulos, com técnicas psicodinâmicas

e psicodramáticas, com temas relacionados à adolescência, em vinte e duas oficinas, de maio a dezembro de 2008. Sendo que apenas seis participantes permaneceram no estudo. Destas seis histórias de vida, os estudos foram realizados através de uma lente que acompanhou os alunos da infância até o início da adolescência. A história dessas pessoas já se diferenciava das demais, porque externava características de pessoas com AH/SD.

Quanto à metodologia aplicada, Correia (2011) afirmou que esta foi uma pesquisa de abordagem qualitativa sobre o processo de ressignificação do autoconceito de estudantes adolescentes com AH/SD. Seus depoimentos na vivência da passagem para a adolescência constituem o *corpus* da pesquisa para análise e interpretação.

Quando aplicada a metodologia, esta mostrou que havia uma carência de estudos na identificação dos sujeitos com AH/SD. Deste modo, a autora optou em investir na produção de conhecimentos que pudessem auxiliar na capacitação profissional, através de atividades educativas na área psicoemocional dos alunos adolescentes com AH/SD. Para realizar a investigação, propôs oficinas educativas, com o intuito de que os estudantes pudessem alcançar o próprio autoconhecimento em ações de caráter educacional com apoio psicológico e pedagógico. Com isto, os mesmos poderiam repensar a si mesmos e dar um novo significado as suas vidas.

Para apresentar alguns pontos da conclusão desta autora, o texto mostrou que foram encontrados dois tipos de pessoas superdotadas: *acadêmica e produtivo-criativa*. Este conceito perpassa as ideias de Renzulli (2004) que define estes dois modelos de AH/SD. Também se observou a leitura precoce de crianças entre dois anos e meio a três. Outra contribuição do estudo foi de que o modelo das oficinas teve êxito e, que, os fundamentos teóricos com base na teoria ecológica de Bronfenbrenner (1996), foram passíveis de serem comprovados, pois as histórias de vida mostram as complexas interações entre os sujeitos e seus ambientes. Correia (2011) faz uma citação, que pode reforçar o conceito:

À luz do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, as interações sociais integram a articulação das diferentes esferas dos elementos pertencentes ao micro, ao meso e ao exossistema, na caminhada do adolescente ao macrosistema. A educação é aqui concebida como um processo social ininterrupto que inicia no momento da concepção e se estende ao longo da vida (p. 168).

Assim, podemos concluir que o aspecto social é primordial dentro destes conceitos apresentados e que confirmam um dos aspectos para a identificação dos sujeitos com AH/SD. Este texto serviu de apoio nesta pesquisa, pois o espaço utilizado é semelhante ao que se buscou investigar. Os conceitos dos autores foram também pertinentes ao grupo dos teóricos

que embasaram o estudo em questão. A ideia de oficinas sobre o tema das AH/SD fez parte deste estudo, claro que de forma mais sucinta.

O próximo texto é a tese que pertence a Pérez (2008). É um estudo de caso e teve por objetivo investigar de que forma a pessoa adulta constrói sua identidade de AH/SD e as estratégias educacionais na construção desses sujeitos. Para compor o estudo foram pesquisados dez adultos entre 20 a 58 anos. Destes, cinco foram identificados formalmente e cinco apresentavam indicadores de AH/SD.

Para a pesquisa, a autora utilizou um questionário, uma ficha de informações pessoais e um instrumento padronizado para avaliar os indicadores de AH/SD. A análise de dados foi através da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2010), na qual foram extraídos depoimentos divididos em três categorias, nove subcategorias. Mais cinco que analisaram o autoconceito, a educação escolar e o trabalho destes pesquisados.

Os resultados mostraram que a construção da identidade sadia não está só ligada à representação da família, professores e sociedade.

Outra constatação foi de que a mulher constrói sua identidade diferentemente do homem. Apresenta menor autoestima e é menos reconhecida como AH/SD.

Nas conclusões, a pesquisadora observou que os participantes não conseguiram construir suas identidades sadias. Também frisou que para se construir a identidade dos AH/SD, é necessário informação e formação sobre este assunto. Outro ponto relevante encontrado foi de que todos os pesquisados mostraram que há muitos mitos envolvendo estas pessoas, considerando-as melhores do que as outras. Isto provoca desconforto aos sujeitos com AH/SD. A pesquisa registrou que as diferenças entre homens e mulheres estão nos fatores culturais. Aparece também nos resultados a preocupação com a moral e a ética, como fio condutor do pensar e sentir destes sujeitos.

Outro ponto verificado é que o componente genético contribui para que haja sujeitos sinalizados como altas habilidades/superdotação. Esta afirmação é relevante, pois traz um componente na identificação dos sujeitos com AH/SD.

Finalmente, recomenda que todos que atuam com pessoas com AH/SD melhorem suas práticas. Sugere também que a família, escola e sociedade promovam o reconhecimento, a aceitação e a valorização destas pessoas. Argumenta que para isso é preciso capacitar profissionais dos diversos órgãos públicos: assistência social, saúde, trabalho e lazer; enfim, toda a sociedade. Sendo assim, a contribuição deste texto é mais no sentido de refletir sobre a importância da formação dos que atuam com estes sujeitos e, que toda a sociedade se envolva com este assunto.

Na continuidade da pesquisa, o Banco de dados da CAPES fornece elementos sobre AH/SD, quando se mapeou quarenta e duas dissertações, dos quarenta e nove estudos. Para identificá-las foram usados como referência de análise os descritores: as teorias que conceituam as AH/SD; identificação dos sujeitos com AH/SD; formação de professores que atuam com alunos AH/SD; intervenções pedagógicas e atendimentos aos alunos sinalizados como AH/SD; as políticas públicas que amparam e justificam a importância de atendimento aos sujeitos sinalizados como AH/SD. Destas 42 dissertações, foram selecionados os oito estudos que apresentam similaridade com a proposta desta pesquisa. Segue abaixo o quadro 11 com as dissertações e seus temas.

Quadro 11 – Levantamento das dissertações que possuem relação direta com o foco da investigação

TÍTULO DAS DISSERTAÇÃO	TEMA DO ESTUDO
Inteligência e conhecimento geral e atual de crianças escolares de altas habilidades cognitivas de Jardim (2006)	Levantamento e descrição do perfil cognitivo de crianças escolares de AH/SD existentes em escolas públicas de Belo Horizonte
Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação de Martins (2010)	características desejáveis em docentes para atuar na educação de alunos com altas habilidades/superdotações
Identificação de Estudantes Talentosos: Uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther de Pereira (2010)	Avaliação Psicoeducacional com testes específicos para detectar as AH/SD
A Identificação do Aluno com Potencial para Altas Habilidades/Superdotação do Sistema Educacional Adventista em Manaus de Machado (2007)	Indicação de uma metodologia para identificar alunos com potencial para AH/SD
O aluno com altas habilidades/superdotação um estudo exploratório de Araújo (2011)	Políticas públicas para a educação especial
Precocidade na educação infantil: e agora professoras? De Dal Forno (2011)	Precocidade na educação infantil
Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI Lima (2010)	Estudos conhecimento teórico/ prático sobre alunos com AH/SD
Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado de Sakaguti (2010)	Concepção de pais sobre atendimento de alunos com AH/SD em AEE

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2001 a 2011.

É importante lembrar que foram encontrados apenas os resumos dos textos, mesmo tendo pesquisado além do banco de dados da CAPES. Os textos completos não estavam disponíveis para pesquisa.

O quadro 11 acima destaca o resumo de Lima (2010), com a dissertação: Inclusão Escolar de Alunos com Altas habilidades/Superdotação em Escolas Públicas de Teresina-PI,

defendida pela Universidade Federal do Piauí. O estudo teve como objetivo geral investigar o processo de inclusão de alunos com (AH/SD) em escolas públicas regulares, que embora estejam nas salas comuns, não recebem investimentos adequados para desenvolver suas habilidades. A pesquisa é de cunho qualitativo, onde foi realizado um estudo de caso e os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, em quatro escolas públicas no município de Teresina-PI. A coleta de dados foi realizada no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, da qual a pesquisadora faz parte.

As conclusões foram de que os alunos com AH/SD ainda encontram dificuldade para serem incluídos na escola e, que, os profissionais e os recursos das escolas são incipientes para suprirem as necessidades dos AH/SD, embora os professores reconheçam as capacidades destes estudantes e tenham solicitado formação continuada para si próprios.

A outra dissertação é de Machado (2007): Realidade e Perspectiva para a Educação de Alunos com Potencial para as Altas Habilidades/Superdotação na cidade de Manaus, defendida na Universidade Federal de Manaus. A autora faz uma análise, onde percebe que historicamente os alunos com AH/SD encontram muitas dificuldades para serem identificados com as características de AH/SD, tanto no espaço escolar quanto no social. Além disso, há diversos mitos sobre o assunto e poucos estudos a respeito do tema, dificultando a vida desses estudantes. Ressalta que o investimento, tanto público quanto privado deve ser para formação dos educadores, para que os mesmos invistam em estratégias, recursos e metodologias, que contemplem e auxiliem no desenvolvimento das capacidades dos discentes com AH/SD. Nesta linha de ação, o estudo busca entender de que forma acontece o ensino dos alunos com AH/SD nas séries ou ciclos do ensino fundamental das escolas municipais e estaduais, sob a perspectiva de descrever as concepções e os problemas, tanto dos alunos quanto dos professores. E quais ações políticas são desempenhadas pelos órgãos públicos.

A pesquisa foi caracterizada como descritiva exploratória, sob a perspectiva sócio-histórica, de cunho quali-quantitativo. A coleta de dados foi através de pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica. Utilizou questionários com perguntas abertas e fechadas, além de entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados o método foi a Análise de Conteúdo e Bardin (2010). Os resultados mostraram que no momento da pesquisa não havia espaço que atendesse às necessidades dos sujeitos com AH/SD em Manaus. Contudo, havia perspectivas por parte da Prefeitura em implantar serviços que atendessem este público.

Também se constatou que os professores não haviam recebido qualquer formação sobre o tema, sendo um dos fatores da impossibilidade de reconhecimento e investimento nas potencialidades dos alunos com AH/SD. A ausência de formação é um dos fatores que tem

dificultado os professores no reconhecimento desses alunos, bem como na estimulação das capacidades destes sujeitos caracterizados com AH/SD.

Jardim (2006), por sua vez com o texto intitulado: *Inteligência e Conhecimento Geral e Atual de Crianças Escolares de Altas Habilidades Cognitivas*, defendido pela Universidade Federal de Minas Gerais, busca identificar as características cognitivas em crianças com AH/SD nas escolas públicas de Belo Horizonte. A pesquisa inicial começou com 584 crianças de três escolas, de diferentes níveis socioeconômicos, através dos testes psicométricos. Os resultados iniciais mostraram que as crianças apresentaram 2,4% de desempenho acima da média, o que corresponde aos resultados encontrados na literatura. Na segunda etapa da pesquisa, os alunos escolhidos foram os que apresentaram: 1º- Q.I. entre 86 e 100, 2º- Q.I. entre 101 e 115, 3º- Q.I. entre 116 e 131, 4º- Q.I. entre 131 e 145. Desse modo, os resultados comprovaram que a comparação dos dados relativos ao Q.I., foi positiva, e, que o conhecimento total estava abaixo do esperado, visto que a escola apresentava uma realidade deficitária no aspecto de condições de aprendizagem.

Desse modo, a contribuição do estudo está na constatação de que os testes apresentados podem auxiliar na identificação do aspecto cognitivo dos sujeitos com AH/SD. Ressaltamos, em tempo, que o resumo não apresenta outros dados.

Araújo (2011), por sua vez, se atém à descrição do perfil dos professores que atuam nos espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com as políticas públicas, devem apresentar formação própria para que consiga atuar nestes locais. Desta forma, a pesquisa irá contribuir, uma vez que nosso estudo ocupou-se em investigar esses espaços da Rede Municipal de Canoas.

Após a investigação dos dados da Capes foi possível constatar que os conceitos teóricos são praticamente os mesmos. Em quase todos os estudos aparecem às definições de Renzulli, como a teoria dos Três Anéis, as Inteligências Múltiplas de Gardner e os Testes Psicométricos¹⁰. Outro ponto em comum é a constatação dos pesquisadores de que os trabalhos sobre o tema das Altas Habilidades/Superdotação são escassos. Desta forma, procurou-se escolher textos que fossem utilizados como complemento de informações sobre as AH/SD.

¹⁰Testes psicométricos são utilizados para medir a inteligência. Um dos exemplos é o teste WISC-III que mede diferentes habilidades da inteligência e traz informações verbais de vocabulário, compreensão, aritmética. É possível avaliar a compreensão verbal, a organização perceptual, a resistência à distração e a velocidade da inteligência (Adaptação de FIGUEIREDO; PINHEIRO e NASCIMENTO, s/d., p. 3).

Na continuidade da pesquisa encontra-se a dissertação completa de Martins (2010), intitulada: Características Desejáveis em Professores de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Este estudo procura descrever o papel dos professores que atuam com estes sujeitos. A importância deste texto tem o intuito de investigar as características apropriadas em docentes de estudantes com AH/SD. A dissertação foi defendida na Universidade Católica de Brasília. Participaram da pesquisa 20 professores de escolas públicas do Distrito Federal. O público alvo era constituído por 10 docentes do ensino fundamental e 10 atuando no curso de Pedagogia.

Quanto ao modelo de estudo, é de caráter qualitativo e a coleta de dados realizou-se com entrevistas semiestruturadas. Em relação aos conceitos, a autora procurou definir as características propícias em professores que atuam com alunos caracterizados AH/SD/, além de descrever as características que sinalizam os discentes com AH/SD. Em relação ao instrumento de entrevista, a autora dividiu em duas partes. A primeira se constituiu dos dados de identificação: gênero, idade, formação acadêmica e experiência profissional dos docentes. A segunda parte foi elaborada com cinco questões sobre as características adequadas para os professores que deveriam atuar com AH/SD e sua formação profissional. Também se questionou que conhecimento apresentava no que se refere à caracterização dos discentes com AH/SD.

Antes da coleta de dados foi realizada uma entrevista prévia com dois professores para verificar a viabilidade do material. Em seguida, com a autorização das instituições envolvidas na pesquisa, fez-se o levantamento dos dados.

Em seus achados, a autora concluiu que para os docentes atuarem com o público em questão, torna-se indispensável uma formação específica na área de AH/SD. Do mesmo modo, é necessário que o currículo dos cursos de Pedagogia seja adaptado às teorias e temas sobre o assunto. Para complementar a formação, as noções de comportamento destes alunos devem constar das disciplinas, assim como dentro do possível, para que os professores possam realizar observações e estagiarem em locais que atendam este público. Ainda com relação à formação, a autora acima conclui que deve ser continuada através de cursos e pós-graduações.

Observou-se que foi encontrada nos textos a caracterização dos professores aptos ao trabalho com os discentes AH/SD: personalidade, aspectos sociais e emocionais. Estas características foram as mais citadas. Além destes achados, foi constatado que o conhecimento dos docentes, sobre o assunto é restrito ao referencial teórico e, que, os problemas se restringiam as aplicações práticas da metodologia que pudesse contemplar as aprendizagens

dos alunos. Por isso, foi detectado que há muitos desafios, para que se insira um sistema de ensino que valorize o público em questão. A maior dificuldade se encontra na deficiência de formação dos educadores e com isso resultando equívocos na avaliação e atendimento dos discentes sinalizados como AH/SD. Nos resultados, comprovou-se que 80% dos professores do ensino fundamental acham importante a formação específica sobre o tema e que os estudos teóricos não suprem as necessidades dos professores. Também compreendem que ser um professor superdotado não é relevante para constituir o perfil dos profissionais que atuam com esses alunos. Por outro lado, concluiu-se que alguns autores definem como professor adequado para trabalhar com esta clientela, àquele que apresenta entusiasmo na busca de diferentes metodologias, as quais possam contemplar as capacidades dos alunos com AH/SD. Com todos estes argumentos é que se considera relevante a dissertação, uma vez que a formação continuada dos professores necessita ser implementada no meio acadêmico e nas políticas públicas.

Continuando na pesquisa das produções sobre o tema, o texto de Pereira (2010), intitulado: Identificação de Estudantes Talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther, teve como objetivo principal comparar as teorias entre estes autores na identificação de discentes com altas habilidades. Na pesquisa, participaram 393 alunos, do quinto ao oitavo anos, do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Também participaram seus familiares, 21 professores, e coordenadores. Entretanto, não foi possível a participação de todos, por questões metodológicas.

A coleta de dados foi realizada através de instrumentos próprios das perspectivas de Güenther, que utilizou o método de SOLE (Sistema de Observação Longitudinal por Educadores) e de Renzulli pelo RDIM (Resolving-door identification model), também chamadas de portas giratórias. Na aplicação do RDIM foram usados os testes de inteligência, escalas e questionários. No caso de aplicar o método Sole, os professores receberam uma capacitação para aprenderem como observar os alunos. Cada professor precisou indicar dois alunos que fossem mais falantes, curiosos ou críticos. De posse destas informações, foi elaborado um formulário, para que as famílias preenchessem dados sobre os filhos. Este documento foi encaminhado para a casa dos alunos com uma carta de instruções de que maneira os adultos deveriam preencher os dados solicitados e estes foram devolvidos para o pesquisador. Em seguida, em sala de aula, foram aplicados os testes previstos na teoria dos autores mencionados anteriormente.

De posse dos dados, realizou-se a análise de forma qualitativa, estatística descritiva e comparativa, considerando os domínios nas teorias propostas, assim como as definições do Ministério da Educação (MEC).

Nas conclusões da pesquisa foram contadas que os testes aplicados não conseguem sinalizar a maioria dos estudantes como AH/SD e que o RDIM é mais conclusivo. Além disso, notou-se que as habilidades acadêmicas e intelectuais são as que recebem mais atenção. O pesquisador sugere estudos complementares sobre os métodos e instrumentos utilizados, para que se possa obter maior fidedignidade de identificação desses sujeitos, uma vez que os teste e instrumentos são internacionais e não nacionais e que a tradução pode modificar o próprio método. Considera-se importante o texto, pois o mesmo mostra a importância dos testes que podem auxiliar na identificação de pessoas com AH/SD, o que se pretende sinalizar no estudo em que se busca realizar.

Outro estudo completo foi de Sakaguti (2010), dissertação defendida pela Universidade Federal do Paraná, nominada por: Concepções de Pais sobre as Altas Habilidades/Superdotação dos Filhos inseridos em Atendimento Educacional Especializado. A dissertação busca identificar as concepções que os pais de alunos sinalizados com AH/SD, atendidos em Salas de Recursos (SR) tem sobre este assunto, bem como o que sentem sobre o atendimento nas SRM e das redes de apoio. Fizeram parte da pesquisa dois pais e dez mães, cujos filhos frequentavam a Sala de Recursos de uma escola pública de Curitiba/PR. O estudo está inserido numa abordagem qualitativa, onde os conceitos de Bauer e Gaskell (2007) determinam que o mundo social seja construído a partir das vivências diárias e não como elemento pronto e determinado. Além disso, Sakaguti traz uma citação de Samieri (apud SAKAGUTI, 2010, p. 47):

O método qualitativo é individual, não mede numericamente os fenômenos estudados nem tem análise é interpretativo, contextual e etnográfico. Assim, preocupa-se em captar experiências na linguagem dos próprios indivíduos e estuda ambientes naturais.

Para observação dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2010), que segundo este autor, “a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise sistemáticas das comunicações e dos conteúdos das mensagens que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens” (BARDIN, 2010, p. 55).

Em relação às conclusões, a pesquisa mostrou que os familiares conseguiram identificar em seus filhos características de AH/SD.

Seguindo a consulta no Banco de Dados da CAPES, encontrou-se um estudo completo de Dal Forno (2011): Precocidade na educação infantil: e agora professoras? O texto merece nosso olhar uma vez que o tema é abordado na educação infantil. A dissertação foi defendida pela Universidade Federal de Santa Maria, a qual buscou investigar se as crianças da educação infantil são identificadas como precoces e de que forma acontece sua escolarização. Pesquisa qualitativa com professoras de uma escola pública de Educação Infantil. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada e para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, onde se descreveu cinco categorias: formação, papel da educação Infantil, papel do professor, a avaliação e o que é precocidade. Na conclusão foi possível perceber que as professoras conseguiram identificar a precocidade das crianças em função dos conceitos que conheciam sobre capacidade, talento e habilidade acadêmicas dos alunos. A importância desta pesquisa ocorre em função de ser uma pesquisa sobre a precocidade de crianças, uma vez que na educação infantil não se denomina AH/SD, mas crianças precoces.

Foi constatado na dissertação que, de acordo com os conceitos de Renzulli (2004) foi possível determinar apenas duas características de AH/SD, que ressalta a teoria dos Três Anéis: capacidade acima da média e envolvimento com a tarefa. A criatividade não foi possível ser verificada. Outro ponto registrado na pesquisa refere-se à afirmação dos docentes, os quais verbalizaram que, embora tenham informações sobre o tema das AH/SD, não se consideram aptos a intervir com os alunos sinalizados como AH/SD.

Seguindo as pesquisas da CAPES, encontramos outros estudos sobre o assunto. Contudo, apenas foi possível localizar os resumos, pois as dissertações para consulta não estavam na íntegra. Dessa maneira, percebemos que os dados vêm ao encontro das nossas expectativas.

Diante do que foi encontrado no referencial teórico e no banco de dados da CAPES, a próxima etapa procura elucidar os caminhos em que a pesquisa foi delineada. Analisa os resultados e faz a discussão dos mesmos com o intuito de responder aos questionamentos que foram embutidos na proposta da pesquisa.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa e tem como pressuposto: Investigar como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, trabalham o tema das Altas Habilidades/Superdotação.

Os autores Dantas e Cavalcante (2006) afirmam que o modelo qualitativo tem caráter exploratório, apresentando a ideia de que os sujeitos participantes da pesquisa podem definir seus conceitos de forma mais livre sobre algum tema, objeto ou conceito. Do mesmo modo, define aspectos subjetivos, sendo as informações mais implícitas. Com a citação abaixo os conceitos ficam mais delineados:

É utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre os conceitos ficam mais explícitos: a natureza geral de uma questão ou abrindo espaço para a interpretação. É uma pesquisa indutiva onde o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coleta dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos (DANTAS; CAVALCANTE, 2006 p. 2).

Por outro lado, a quantitativa é mais apropriada para registrar dados, pois tende a detectar informações mais objetivas. Faz uso de instrumentos estruturados como questionários. Os autores acima são bem claros quando afirmam que a pesquisa quantitativa deve ser:

[...] representativa de um determinado universo, de modo que seus dados sejam generalizados e projetados para aquele universo. Seu objetivo é o de mensurar e permitir o teste das hipóteses, já que os resultados são concretos e menos passíveis de erros de interpretação. Em muitos casos criam-se índices que ser comparados ao longo do tempo, permitindo traçar um histórico de informação. Mostra-se apropriada quando existe a possibilidade de medidas qualificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras numéricas ou busca de padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos (DANTAS; CAVALCANTE, 2006, p. 2).

Dessa forma, a pesquisa em voga é de caráter qualitativo e quantitativo abrangendo os dois conceitos. No caso do estudo efetivado, os conceitos acima são compatíveis, uma vez que se procurou mensurar os conhecimentos dos professores das SRM, acerca das AH/SD bem como de que forma os mesmos atendem ou visualizam os alunos sinalizados como AH/SD.

4.1 Caracterização da investigação

A questão norteadora da pesquisa é investigar como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas/RS, trabalham o tema das Altas Habilidades/Superdotação.

4.2 População

A população convidada foi constituída pelo total de professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Canoas/RS, sendo um professor de cada sala. De um total de trinta e seis educadores, trinta e dois participaram efetivamente, quatro optaram em não participar, alegando motivos particulares. Vale lembrar que quatro professores aguardavam liberação das salas. Fizeram parte da pesquisa também dois gestores que atuavam dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME) e que tinham a função de gerenciar as SRM, no que tange à formação, organização e funcionamento das mesmas. Registra-se, do mesmo modo, que quanto ao número de escolas com as SRM, no momento da pesquisa eram *vinte e oito* escolas de Ensino Fundamentais e *quatro* Escolas Ensino Infantis.

4.3 Instrumentos e materiais

Devido ao grande desconhecimento que ainda hoje existe acerca das Altas Habilidades/Superdotação há uma oscilação entre a teoria e a prática. Por isso, ora nos debruçamos sobre o material teórico, ora sobre o prático. Assim sendo, a coleta de dados foi realizada através de estudos sobre bibliografia especializada, bem como através de um questionário, dividido em blocos: perfil do professor das SRM; formação dos professores; espaço das SRM; informações sobre AH/SD. O questionário foi composto por perguntas que possibilitavam respostas fechadas, abertas ou de múltipla escolha. Também se ofertou aos professores, uma oficina sobre o tema das AH/SD, de onde se extraiu sugestões levantadas na avaliação da mesma.

O modelo de questionário apresentado por Chagas (2000) serviu de base na elaboração das perguntas da pesquisa que objetivamos. De acordo com esse autor, para a elaboração do questionário o mesmo deve seguir uma metodologia própria. Primeiro, o texto deve conter os componentes do questionário que são: a identificação do respondente; a solicitação de cooperação; onde se busca motivar a colaboração do mesmo apresentando a importância da

pesquisa; as instruções que precisam ser claras e objetivas para que o sujeito respondente não fique em dúvida ao que se está perguntando e as informações solicitadas. Em segundo lugar, mostram-se os passos para a realização do questionário. O autor sugere que se estabeleça uma ligação entre o problema e os objetivos da pesquisa, bem com a população da pesquisa e os métodos que foram utilizados. O terceiro momento se atém ao conteúdo das perguntas, o formato das respostas, à formulação das perguntas, a sequência das mesmas e a apresentação dos resultados.

Também faz um comentário sobre que perguntas são mais apropriadas para o tema proposto. É importante verificar: Se a pergunta é necessária? Se o assunto exige outras questões? Se os questionamentos são claros? Se os sujeitos perguntados têm condições de responder sobre o tema?

Vale lembrar que as perguntas podem ser abertas, onde os respondentes têm a liberdade de responderem com suas próprias palavras. Outra forma são as questões de múltipla escolha, em que há um determinado número de opções.

4.4 Coleta de dados

Neste momento descreve-se o caminho percorrido para a coleta das informações. Após a obtenção do consentimento informado por parte da Prefeitura Municipal de Canoas, (ANEXO A) foram convidados todos os professores das SRM para participarem do questionário. O momento para respondê-lo ocorreu em um encontro no Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), uma vez que todos os meses, estes professores se reúnem para reuniões pedagógicas ou de formação. Este procedimento ocorreu no final do mês de junho, em uma formação através de uma oficina que me foi solicitada pelo grupo dos professores das SRM e autorizada pela Coordenação, intitulada *alterações de fala que interferem na alfabetização*. Deste modo, abriu-se um espaço no momento inicial, para que os professores pudessem responder ao questionário. O consentimento informado (ANEXO B¹¹) foi aplicado a fim de efetivar as formalidades legais. De posse deste material, aplicou-se o instrumento (ANEXO C) para o levantamento de dados.

Após o primeiro encontro com os professores das SRM, os mesmos solicitaram uma oficina, onde fossem contemplados conceitos e caracterizações para identificação dos sujeitos com AH/SD. Em novembro de 2013 efetivei no Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e

¹¹Consentimento informado: comprometemo-nos a manter sigilo dos nomes dos participantes e que se necessário nomeá-los seriam utilizadas letras do alfabeto.

Acessibilidade (CEIA), a referida oficina, com duração de quatro horas, abordando o tema das AH/SD. Neste encontro os professores tiveram contato com os conceitos de AH/SD; as características que podem ser observadas nos alunos sinalizados como AH/SD; Gardner, como a teoria das Inteligências Múltiplas; Renzulli com a teoria dos Três Anéis: as principais definições sobre AH/SD e as características de alunos com Superdotação. Também foram apresentadas as listas que caracterizam os AH/SD.

No segundo momento do encontro os professores foram convidados a escolher uma vivência, em espaços distintos, onde exploraram diversos materiais, procurando mostrar seus talentos: grupo da dança, grupo da poesia; grupo da pintura e teatro. A escolha era pela capacidade mais expressiva do educador. E para concluir o momento, apresentaram a produção que realizaram para o grande grupo. Após esta vivência, os professores foram convidados a fazer uma avaliação com formulário próprio (ANEXO D), cujos dados foram utilizados na análise dos dados.

Na continuidade desta construção aparece o conceito da análise e as formas de proceder, que possibilitaram chegar à análise propriamente dita dos achados da pesquisa em questão.

4.5 Caminhos da análise sob o olhar de Bardin

A análise dos dados efetivou-se com base nos conceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (2010), onde se utilizou as caracterizações através de questionário com perguntas semiabertas. Neste caminho a citação abaixo ratifica as ideias desta autora:

A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendido tem de ser reinventada a cada momento exceto para uso simples e generalizado como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por tema (p. 32).

Assim, o suporte teórico de Bardin (2010) é o mais apropriado, pois permite maior flexibilidade nas análises. Então, o método apresentado organiza-se em quatro partes: organização da análise; codificação; categorização; inferência e a informação da análise das comunicações.

Em relação às fases que constituem a análise de conteúdo quanto à organização, esta é composta pela pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise se constitui da leitura fluente que se ocupa da organização das ideias através dos documentos a serem analisados, da formulação de hipóteses e dos objetivos, bem como da elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação dos dados finais. Em seguida, o texto apresenta a etapa da preparação do material. Na sequência, a exploração do material, que ocorre após a pré-análise documental, a qual vem para determinar a aplicação das decisões que se estabeleceram na fase anterior. Neste período o pesquisador vai codificar o que foi coletado. Sejam entrevistas que devem ser compiladas na íntegra, questionários e outros. E finalmente, o tratamento dos resultados e a interpretação dos mesmos.

Neste estudo foi feito uso de operações estatísticas para sintetizar os resultados, fazendo inferências para se chegar às interpretações dos resultados. A organização do material foi feita com o uso do programa EXCELL para elaboração dos gráficos com a codificação da percentagem para análise dos resultados. O tratamento dos resultados foi apresentado através de quadro de resultados, diagramas e figuras. Na pesquisa foi utilizado modelo pizza em 3D, para melhor visualizar os resultados.

A segunda parte do método está relacionada ao processamento dos dados, que consiste em saber o motivo da análise e como elaborar esta tarefa. É o período de transformar os dados coletados em algo que se possa analisar. Neste aspecto o texto diz que a decodificação é a transformação dos dados brutos em algo que se possa analisar. No caso desta pesquisa, esta ação foi determinada por um tema: Altas Habilidades/Superdotação e dentro deste tema há uma divisão de cinco itens como descrevemos a seguir: dados de identificação, formação acadêmica, constituição das Salas de Recurso Multifuncionais (SRM), informações sobre Altas Habilidades/Superdotação e Políticas Públicas. Dentro desses agrupamentos há subdivisões em cada parte descrita acima.

Seguindo o estudo, faz parte desta metodologia o conceito de análise qualitativa, que se desdobra em três etapas: o recorte, a enumeração (escolha do tipo de contagem) e a classificação (escolha das categorias). O processo qualitativo que estabelece categorias discriminantes é considerado algo maleável. Os índices podem ser instáveis e mais difíceis de se estabelecerem. A análise qualitativa trabalha com temas e a compreensão exata de sentido é conceito fundamental. A mensagem deve ser tratada no contexto para não alterar o significado real da informação. Vale ressaltar que a análise qualitativa não rejeita a quantificação, porém trabalha com temas, não considerando os índices frequenciais. Desse modo, salienta-se que a presente pesquisa está mais próxima do modelo qualitativo, uma vez que está alicerçada na descrição dos resultados.

Continuando a descrição do método, há que se definir a categorização que consiste em agrupar elementos que tenham algo em comum. O critério de categorização pode ser dado pelo sentido e deste modo estabelecer categorias temáticas. Esta etapa é composta por dois momentos: inventário, que isola elementos e a classificação, que organiza as mensagens. Neste trabalho optou-se categorizar por semelhanças. A primeira etapa refere-se aos dados sociodemográficos dos participantes: identificação de gênero, idade, a formação profissional. Esta com suas subdivisões: magistério, acadêmica, especialização, especialização em AEE. A segunda parte está relacionada com as informações sobre Salas de Recursos Multifuncionais, que apresentam como subcategorias: tempo de atuação nestes espaços, carga horária, tempo de reuniões com formações.

A terceira etapa relaciona as informações sobre Altas Habilidades/Superdotação, apresentando as subcategorias: como esses alunos são encaminhados; como são reconhecidos; que tipo de atendimento recebem. Por último, aparece o que define o funcionamento das Salas de Recurso Multifuncionais, bem os materiais que as compõem. Em relação aos materiais que fazem parte das SRM, a interpretação dos dados foi elaborada pelos resultados da ausência de materiais e não pela presença destes, uma vez que o Kit destas salas é encaminhado pelo Governo Federal, pois há um programa específico que os municípios podem aderir, sendo que Canoas fez esta adesão. Outro princípio a ser observado deve ser o da homogeneidade, que consiste na existência de uma única forma de organizar a classificação.

Em relação às inferências de Bardin (2010), *a mesma* registra que a análise de conteúdo é composta pelo emissor, o qual pode exprimir uma mensagem ou ser a própria mensagem; o receptor, que pode ser apenas uma pessoa ou um grupo para o qual a mensagem será dirigida. Além disso, há a mensagem que é o material de análise e o código, o qual poderá revelar outras informações que aparentemente não estão ditas. E, finalmente, a significação do que está sendo analisado. Pode-se perguntar o tema dos discursos; os assuntos apresentados; o conteúdo dos mesmos e outras particularidades.

Para melhor desenvolver este procedimento é importante observar três normas: os índices utilizados; as inferências efetuadas e as situações de comunicação. As inferências possíveis que o presente trabalho apresentou podem ser das variáveis de gênero, por exemplo: todos femininos.

No texto de Bardin (2010, p. 170), há um quadro com quatro pontos: variáveis de inferência; material analisado; data e descrição ou hipóteses/interpretação. Neste estudo é feito uso das variáveis do material analisado e das interpretações das questões de políticas

públicas. Também são observados os resultados dos conceitos de caracterização dos alunos com perfil de Altas Habilidades/Superdotação.

Quando se faz uso de perguntas para respostas abertas, a análise torna-se mais complexa em função das diferentes respostas. Entretanto este modelo é mais fidedigno, pois não direciona os resultados como se for realizado com questionamentos para respostas objetivas. No caso desta pesquisa é importante considerar os seguintes questionamentos dirigidos aos entrevistados: Como você identifica alunos com altas habilidades? Que características eles apresentam? Estas perguntas trazem diferentes informações, mas algumas apresentam similaridade nas respostas. Sendo assim, estas frases ou palavras podem ser agrupadas no conjunto das respostas. A autora também ressalta que para as respostas não serem tão impessoais, por meio da apresentação de gráficos, a utilização de respostas chamadas modais podem representar melhor o grupo, ou seja, uma resposta modal traz em sua base as características de um grupo.

Para finalizar o estudo do Método de Análise de Conteúdo de Bardin (2010), as considerações finais do estudo proposto se constituem em uma linha de ação para analisar os dados coletados na pesquisa. Para isso, a metodologia utilizada serviu de base para desenvolver a análise dos resultados encontrados através do questionário, bem como para e a importância desta investigação. De tal modo, a leitura mostrou os caminhos trilhados na construção do texto dissertativo, assim como à metodologia empregada.

De acordo com Caregnato e Mutti (2006), ao citarem Bardin (2010) a análise de conteúdo deve ser constituída de três momentos: primeiro se faz a pré-análise, onde há necessidade da leitura flutuante. Aqui aparece a pesquisa do Banco de dados da CAPES com o levantamento das dissertações e teses sobre o tema. Também mostra a elaboração dos objetivos, bem como dos indicadores para fundamentar a pesquisa. Na seguinte etapa os dados são codificados, a partir dos registros dos instrumentos da pesquisa.

E por último, a categorização que se compõem pela classificação por semelhança ou diferença. Neste item se se buscou verificar as respostas com os dados idênticos e os resultados que diferem quanto ao conhecimento sobre o tema das AH/SD. Todos estes elementos obtidos após a aplicação do instrumento (questionário), o qual se aplicou junto aos professores das SRM, sujeitos da presente pesquisa (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683).

A seguir são as análises dos resultados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados, com a ideia de fazer uma correlação do teórico com o prático, alcançando assim a proposta do estudo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Mesclando o teórico com o prático

Os dados originados pela investigação são analisados sob a luz do referencial teórico para que o mesmo sustente a argumentação da pesquisa. A fim de se obter resultados mais precisos, o estudo foi organizado por agrupamento de informações sobre: perfil do profissional, identificando gênero, idade e tempo de magistério, formação acadêmica. Na formação aparecem subdivisões: nível médio; formação superior; área de formação superior; especialização; formação específica em AEE; formação específica em AH/SD.

5.2 Delineando o Perfil do Professor que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais

A partir dos resultados obtidos no questionário aplicado delineou-se o perfil dos educadores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Em relação ao gênero foi constatado que todos os professores que atuam nesses espaços, são do gênero feminino. Diante deste resultado, pode-se considerar que há uma feminização¹² do magistério. De acordo com Bruschini e Amado:

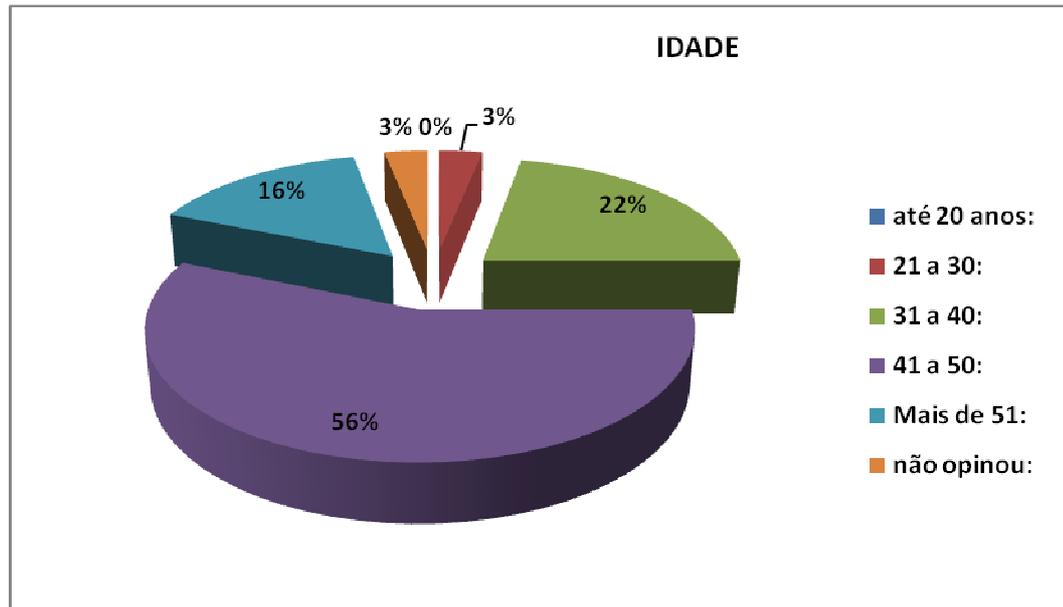
A "feminização" do magistério secundário, provavelmente decorre de causas relacionadas: a crescente perda de prestígio da profissão docente e a restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho. Por outro lado a mulher encontra outros espaços de trabalho, porém ainda o exercício do magistério é considerado como uma continuidade dos cuidados das crianças, tarefa predominantemente feminina. E que alguns afirmam como algo natural do ser feminino (1988, p. 4-13).

O conceito das autoras acima mostra a feminização como algo inerente ao papel desempenhado pela mulher no espaço familiar e conseqüentemente na escola, como a responsável pela criação dos filhos. Além disso, a remuneração inferior para o gênero feminino, também é considerado um fator de afastamento do gênero masculino nos espaços da educação.

Na seqüência da configuração do público em questão, outro aspecto registrado na pesquisa está relacionado à idade dos professores que atuam nos ambientes de AEE.

¹² Fonte: Bruschini, Cristina e Amado, Tina. Cidadania: Algumas questões sobre o magistério. In: Estudos sobre Mulher e Educação. Fundação Carlos Chagas; São Paulo, **Cadernos de Pesquisa** São Paulo. (64): 4-13, fev. 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/712.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2014.

Gráfico 5 – Idade dos professores das SRM



Fonte: produzido pela autora, 2014.

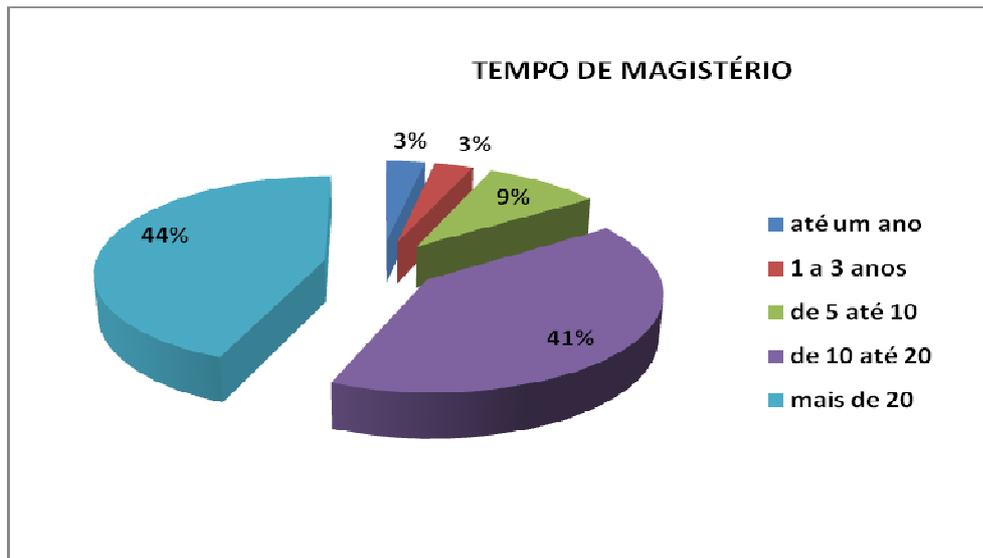
Diante do que o gráfico acima, pode-se afirmar que a predominância dos professores das SRM ocorre na faixa etária entre 41 e 50 anos com 56%. Outro percentual é de 22% com idade de 31 a 40 anos. Os professores que estão com mais de 50 anos formam um percentual de 16%. Não opinaram ou estão entre 21 a 30 anos, apenas 3% fazem parte desta população.

O gráfico 7 a seguir, registra o tempo de experiência profissional, onde se observa que 44% estão em atividade há mais de 20 anos. Além destes, 41% atuam entre 10 a 20 anos. De 5 a 10 anos são 9%. Com o percentual de 3% são professores que atuam entre 1 e 3 anos e apenas 1 ano.

É importante lembrar que de acordo com a Lei nº 5580 de 11 de fevereiro de 2011 do município de Canoas¹³ aos cinquenta anos de idade e com 25 anos de trabalho em sala de aula os professores entram em aposentadoria.

¹³ Fonte: <https://www.leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2011/558/5580/lei-ordinaria-n-5580-2011-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-de-carreira-e-de-remuneracao-do-profissional-do-magisterio-do-municipio-de-canoas.html>. Acesso em 19 de maio de 2014.

Gráfico 6 – Tempo de magistério



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Os resultados encontrados mostram que há predominância de professores com mais vinte anos de atuação (44%) e que somado ao percentual da idade (16%) acima de cinquenta (16%) evidenciam um prognóstico de saída destes profissionais dos espaços de AEE em um período próximo em função de aposentadoria conforme o plano de carreira do magistério de Canoas. Por outro lado, o percentual de 41% mostra que tem um longo período para de atuar no magistério. Neste caso, é um fator positivo, considerando os conceitos de Josso (2004), quando afirma que os professores devem refletir sobre suas histórias de vida e de que estas histórias influenciaram suas práticas. Tardif (2000) por sua vez, argumenta que os saberes profissionais são construídos ao longo dos anos. Desta forma, o tempo de atuação serve para elaborar também a identidade do professor, bem como da sua socialização dentro da escola, pois sabe a rotina, a estrutura e a forma como tudo funcionam. Já aqueles que chegam nestes espaços escolares posteriormente precisam se adaptar à realidade estabelecida. O autor acima enfatiza que:

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro (2000, p. 12).

Logo, as afirmações deste autor mostram que a atividade docente é construída pela experiência do cotidiano e que o fazer profissional não foge do experimento. Sendo assim, o fazer pedagógico não está posto, mas sim em permanente construção. A construção

profissional é de cada um, e é estabelecida ao longo do tempo, da teorização com a prática, uma sem a outra se esvazia em si mesma. O desafio, então, é aproximar os dois pólos e o autor acima é efetivo quando afirma que a formação é contínua e perene.

Seguindo esta perspectiva, a formação continuada pode amenizar a difícil tarefa que os professores de hoje encontram nos espaços de aprendizagem. Aqui também se acrescenta o pensamento de Peripoli e Santos (2012) em que delineiam o perfil do professor atual como um ser em permanente estado de reflexão, onde analisa sua própria atividade e sua teoria. Este sujeito também precisa perceber sua capacidade pessoal e profissional. Naturalmente, necessita também compreender os conceitos, às atitudes e estar constantemente engajado em um processo de autoavaliação. Atendendo estas questões, o professor vislumbra grande possibilidade de dar conta da aprendizagem dos alunos, os quais se mostram cada vez mais complexos nas suas relações e comportamentos.

Desse modo, o tempo de atividade como professor pode realmente interferir no ensino, desde que este educador tenha consciência do lugar que ocupa no processo de ensino-aprendizagem. Não é apenas o tempo de atuação que conta, mas de que forma atua. As próximas informações vão mostrar o caminho percorrido pelos educadores em relação a sua formação, a partir do Ensino Médio.

5.3 Características dos respondentes quanto à formação

Na continuidade da explanação dos resultados, o gráfico 7 refere-se à formação dos educadores das Salas de Recursos Multifuncionais no Ensino Médio (magistério).

Gráfico 7 – Formação do Ensino Médio



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

O gráfico acima mostra que 72% dos professores das SRM cursaram magistério no Ensino Médio e que apenas 28% não tiveram esta formação.

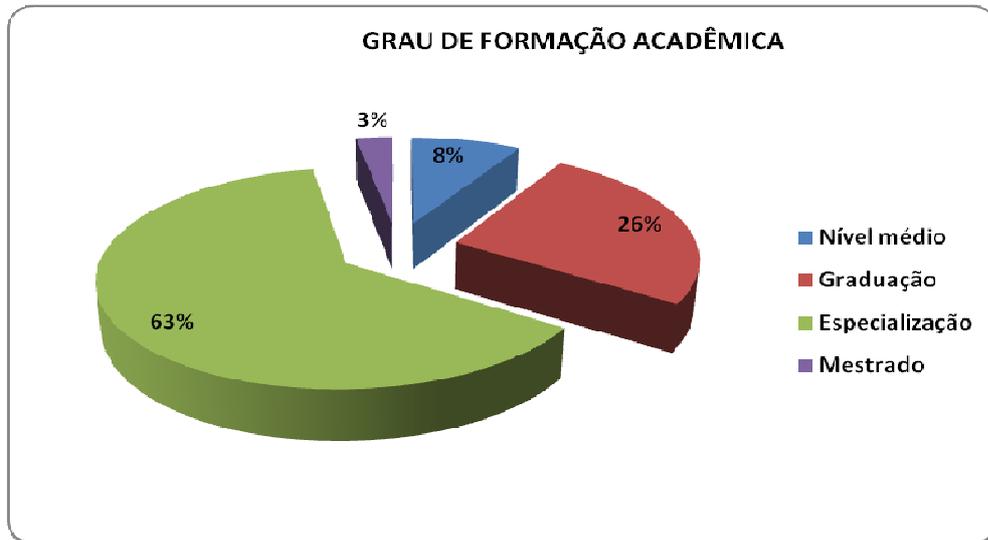
Com os dados encontrados no gráfico, vale refletir que os professores pesquisados começaram a sua trajetória de formação ligada ao exercício da docência. Dessa forma, espera-se que tenham conhecimento teórico e prático, mesmo que não aprofundado, nas questões ligadas aos processos de raciocínio e caminhos que interferem nas aprendizagens acadêmicas dos alunos.

Quanto à importância social do Ensino Médio, modalidade Magistério, Sandri (2009) traz um estudo sobre o assunto. Segundo a pesquisadora, a função social do magistério é historicamente dinâmica e se ocupou das questões econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas, nos diferentes momentos históricos. Desde o início possuía o intuito de formar professores para o (Ensino Fundamental atualmente) e a preparação para o trabalho. Por esse viés, o ensino objetivava formar os trabalhadores em uma sociedade urbana e industrial. Dentro desse contexto, a aprendizagem era direcionada à leitura, à escrita, aos cálculos, à convivência social e à disciplina para o trabalho. O magistério se buscava em seu princípio a formação dos professores e a comunidade apoiava quem se interessasse pelo curso. Era a forma encontrada para se profissionalizar em menor tempo e ingressar no mercado de trabalho. Após a conclusão do curso, ou até durante os estágios remunerados, era possível pensar no ingresso de um curso superior.

No que se refere à continuidade de formação no Magistério em nível médio, ainda é parte importante na educação básica, como porta de entrada para o ingresso na profissão, visto que muitos professores continuam sem acesso ao nível superior. Entretanto, a continuidade dos estudos vem sendo estimulada pelo governo federal com alguns programas no esforço de sanar as lacunas na formação dos professores.

Dando continuidade às análises dos resultados, o gráfico 8 a seguir vem registrar a qualificação destes professores, visualizando o nível de formação, a partir do Ensino Médio.

Gráfico 8 – Formação acadêmica



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Analisando o gráfico 8 observa-se que a qualificação do quadro docente que atua nas SRM encontra-se em um patamar bem elevado, pois a sua maioria com 63% já concluiu uma especialização. Ainda se percebe que 26 % têm graduação; 8% com apenas ensino médio e 3% possui mestrado. Provavelmente fora do programa de bolsas do Município de Canoas¹⁴. Isto pode ser confirmado, pois as informações foram coletadas antes da conclusão do primeiro grupo de alunos bolsistas do Mestrado.

Na continuidade da construção do perfil Carvalho (2009) afirma que tanto os professores como os pedagogos, a direção, quanto os demais componentes do coletivo, devem se comprometer com sua própria formação. Além destes, a autora compreende que também às universidades e todos os que administram as questões envolvendo os processos educacionais precisam, necessariamente, investir na aquisição de novos conhecimentos.

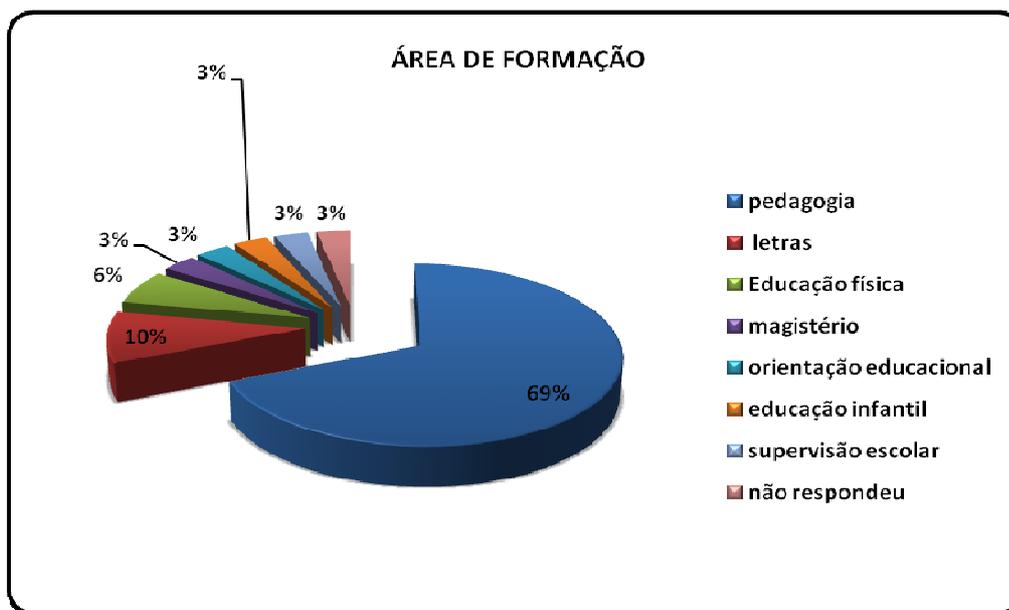
Mittler (2003) também, em seus argumentos, afirma que os professores têm direito de receber formação sobre inclusão desde o início de sua vida acadêmica, bem como durante toda sua vida profissional. Além disso, necessitam de apoio de toda a sociedade, no que se refere aos processos inclusivos. Desta forma, o que se percebe é que a formação dos educadores perpassa por todos os âmbios dos setores que se envolvem com a educação.

Quanto à formação superior, o gráfico 9 traz informações relevantes ao estudo. A legislação vigente preconiza que para atuar nas SRM o professor deve ter formação superior

¹⁴ O Município de Canoas/RS ofertou dez bolsas de Mestrado aos professores da Rede Municipal de Ensino em convênio com o Centro Universitário LA Salle /Canoas RS no período de 2012.

em Pedagogia. No gráfico se pode notar que com 69% dos professores tem formação em Pedagogia; 10% em Letras; 6% em Educação Física; 3% em Magistério, Orientação Educacional, Educação Infantil, Supervisão Escolar e ainda 3% não responderam.

Gráfico 9 – Área de formação superior

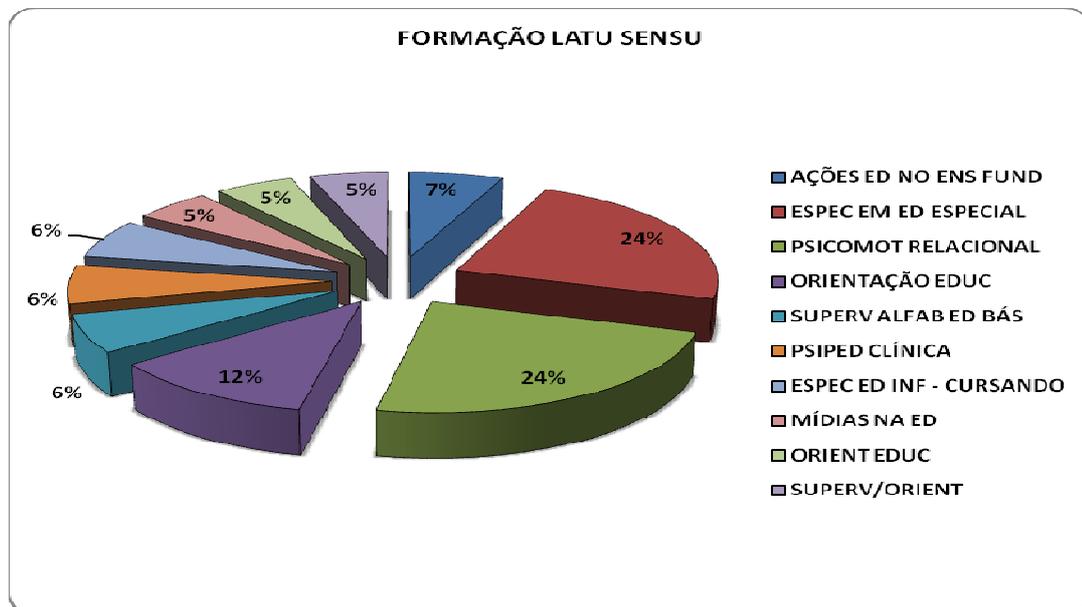


Fonte: Produzido pela autora, 2014.

O Art. 12 Resolução CNE/CEB N° 4/2009 preconiza que o professor para atuar nas SRM, precisa de formação específica em AEE. O artigo mencionado também estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento nesta área. Os professores que atuam nestes espaços devem ter uma formação específica, que consiste na formação em licenciatura no campo da educação especial, ou na área de Pedagogia, com habilitação específica e formação continuada em curso de especialização e aperfeiçoamento na área da educação especial. Deste modo, os professores, em sua maioria, 69% com formação em Pedagogia, cumprem o que determina a lei em relação à formação superior.

Quanto à especialização, 63% dos professores possuem *Lato Sensu* distribuídos nos cursos de: Psicomotricidade Relacional (24%), Orientação Supervisão (24%), Educação Especial, Educação Especial em Surdez; Especialização em Educação Infantil; Mídias na Educação; Especialização em Alfabetização; Psicopedagogia Clínica (6%); Ações Educativas no Ensino Fundamental (7%). Uma pessoa com Mestrado em Educação. O gráfico 10 registra melhor a formação destes professores:

Gráfico 10 – Área de Especialização



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Entretanto, no que se refere à formação específica em AEE, os resultados não acompanham a legislação. Uma professora apresentava especialização em Educação Especial em Surdez; outra especialização em Mídias na Educação; e dois afirmaram que haviam realizado um curso em AH/SD fornecido pela FADERS. Apenas quatro educadores tinham curso de AEE pela Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal de Santa Maria.

Analisando os dados acima, percebe-se que 75% dos professores não apresentavam formação em AEE e apenas 25% haviam realizado formação exigida para atuar nas SRM. Os resultados encontrados mostram a necessidade de se investir maciçamente neste aspecto.

Estas informações foram colhidas em junho de 2013. Em novembro do mesmo ano, quando perguntado novamente sobre as formações, mais oito professores haviam iniciado em agosto o curso de Ensino à Distância (EAD) em AEE pela Universidade Federal de Santa Maria e pela Universidade Federal do Ceará.

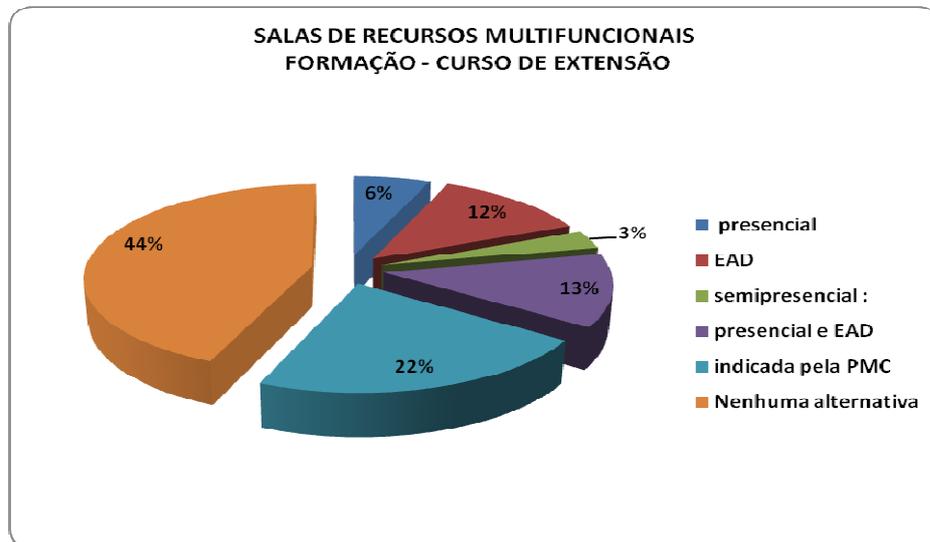
Estes resultados já começaram a mostrar que, ao ser oportunizada a formação continuada, os professores mostram interesse no assunto. É importante lembrar o que Tardif (2002), descreve sobre a formação do professor. O autor infere dizendo que os saberes dos educadores provêm da formação inicial e continuada do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, na troca com os pares e da própria experiência na profissão. Argumenta ainda que ser professor não é algo genético. A história familiar, o período escolar e os conceitos

formadores da universidade e as práticas pedagógicas é que vão tornando-o professor. Desta forma, o conhecimento em AEE também perpassa pela oportunidade dada ao professor, para que o mesmo possa dar continuidade a sua formação, a fim de que consiga dar conta dos novos desafios encontrados nas SRM e nas salas de aula comuns. Nesta mesma linha de pensamento Nóvoa (2004), enfatiza a ideia de que é necessário refletir sobre os saberes e práticas docentes e, em conjunto, encontrar soluções e caminhos para a escola deste novo milênio. Nota-se, que a formação é uma questão de incompletude, porque o ser humano é alguém permanentemente mutável e como tal, exige novas formas de ensino. Assim, a escola e a sociedade como um todo, não podem excluir-se desta difícil tarefa de transformação.

Ainda na linha de formação dos educadores, o Decreto N° 6571, de 17 de setembro de 2008, determina que os professores de AEE tenham formação específica e continuada para contemplar os alunos alvos da Educação Especial inseridos na escola comum. O texto do governo federal enfatiza que um dos objetivos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas é o de providenciar as formações já mencionadas a todos os professores da escola.

No gráfico, 11 são mostrados os modelos de formação adquiridos pelos professores:

Gráfico 11 – Modelo de formação



Nos cursos de extensão em Apoio Educacional Especializado de Ensino à Distância (EAD), apenas dois professores apresentaram formação com quatrocentas e oitenta horas, cursado na Universidade Federal do Ceará e duas pessoas com duzentas e vinte e cinco horas, oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria/RS equivalendo o percentual de 12%. A formação indicada pela Prefeitura Municipal de Canoas foi de 22%; presencial e EAD com 13%; presencial 6%; semipresencial 3%. E sem nenhuma formação deste gênero foi de

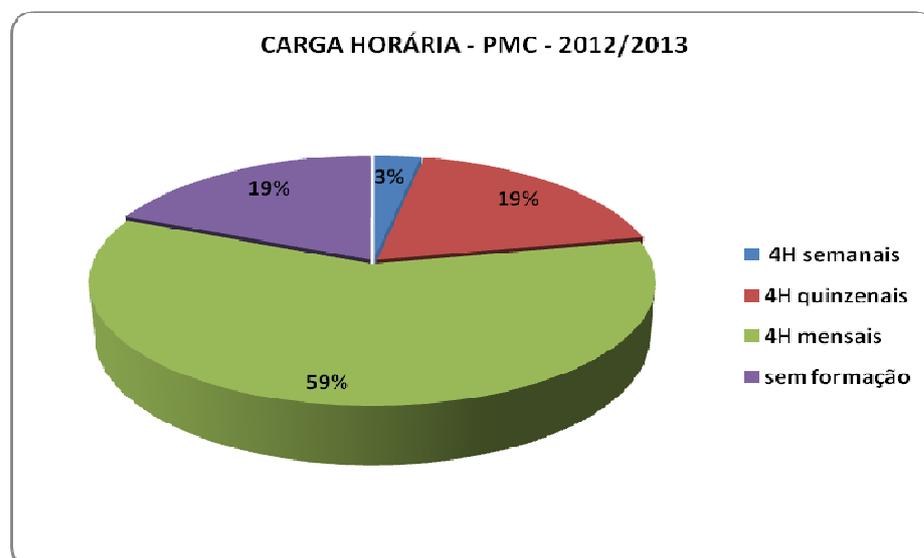
44%. Esse percentual de 44% sem nenhuma formação é um resultado preocupante, pois os cursos EAD são ofertados gratuitamente e podem ser realizados em horários flexíveis. Cabe aqui uma reflexão: *o que torna inacessível/desestimulante aos professores à formação continuada?*

Machado (2007) em sua dissertação ressalta a necessidade de que haja investimento, tanto público quanto privado na formação dos professores, a fim de que os mesmos sejam capazes de elaborar estratégias, buscar recursos e desenvolver metodologias para contemplar e auxiliar no desenvolvimento das capacidades dos alunos com AH/SD.

Nesta direção os dados referentes ao tema, foram investigados se em suas graduações haviam recebido alguma informação ou formação sobre AH/SD, todos os professores foram unânimes em dizer que não tiveram nenhuma orientação sobre este tema. Nota-se que a formação universitária está longe da realidade em que atuam tais profissionais. Nessa análise, retomando os resultados obtidos na pesquisa da CAPES, constatou-se que apenas as áreas humanas se dedicaram à pesquisa das AH/SD. Deste modo, percebeu-se que a falta de formação, pesquisa e estudo sobre o assunto é um fato predominante. Esses alunos não são percebidos nos espaços que se encontram. Assim, é bem provável que um dos fatores pela reduzida presença de alunos nos espaços de Atendimento Educacional Especializado seja em decorrência do que foi argumentado anteriormente.

Observando os resultados obtidos através do questionário aplicado, os professores responderam sobre a carga horária de formação específica oferecida pela Prefeitura no período em que se realizou a pesquisa. No gráfico 12, é possível observar os dados:

Gráfico 12 – Formação pela mantenedora



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Na formação específica oferecida pela Prefeitura, os professores encontraram-se mensalmente para este fim específico. Com 59% aparece a formação de 4 horas mensais, seguida por 19% de 4 horas quinzenais; 3% semanais e 19% sem nenhuma formação. No ano de 2013 os professores receberam formação através do CEIA, nos seguintes temas: Desenvolvimento Motor e de Fala; Alterações da fala que interferem na alfabetização; Altas Habilidades/Superdotação com duração de quatro horas cada um deles.

Ainda, neste contexto, Machado (2013) traz elementos mais específicos sobre a formação que a mantenedora de Canoas, ofereceu aos professores. No período de 2002 havia programas de bolsas de estudo parciais, em parceria com as universidades/centro universitários do município, em níveis de graduação e especialização. No ano de 2011 iniciou-se, também em parceria, o programa de bolsas integrais, nos níveis de especialização e mestrado. Concomitantes a isto, alguns programas do MEC (através da Plataforma Freire) e outros, com o apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (tecnologias acessíveis) e Universidade Federal do Ceará, também oportunizaram aos professores da rede a participação e o aperfeiçoamento nestes níveis. Estes últimos estão mais direcionados para a formação de Apoio Educacional Especializado (AEE) que se direciona aos professores atuantes das SRM. Aqui retoma-se as informações anteriores no *gráfico 12* em que apenas 12% dos professores haviam realizado cursos em EAD.

É importante mencionar que há uma concorrência considerável na seleção dos candidatos aos cursos e o número de vagas geralmente limitado. Estas afirmações foram retiradas diretamente do questionário dos professores pesquisados. Chama a atenção que alguns sequer conheciam estas possibilidades de formação segundo respostas obtidas no questionário.

No próximo texto descreve-se toda a constituição em que se encontraram as SRM e suas particularidades: quantas salas já foram efetivadas, materiais do MEC; escolha do professor, horário de atendimento e outras informações.

5.4 Panorama das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Canoas

Para melhor perceber o panorama em que se encontram as escolas e suas respectivas Salas de Recursos Multifuncionais, o gráfico 13, apresenta os resultados. Permaneceu registrado o número de escolas que tiveram suas SRM efetivadas, bem como às que se encontravam em processo de implementação.

Gráfico 13 – Situação das SRM



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Diante do exposto, retomaram-se os resultados encontrados em junho de 2013. Das 74 escolas, 32 foram implantadas, 21 estão em processo de implantação e 21 permaneceram fora da proposta. Vale lembrar que em 2009 o planejamento sobre a implantação das SRM era de que, até 2012, todas as escolas teriam suas salas implantadas. Sobre este fato, de acordo com o Gestor X, houve falta de espaços nas escolas e outras não se inscreveram no programa. A propósito da escolha das escolas contempladas com recurso federal, o mesmo gestor informou que esta ação aconteceu pelo interesse demonstrado pelas direções em disponibilizar um espaço físico da própria escola. Além disso, também houve a concordância em liberar um professor do respectivo quadro funcional para atuar neste novo espaço de aprendizagem. Como critério básico, este profissional deveria ter formação específica em AEE.

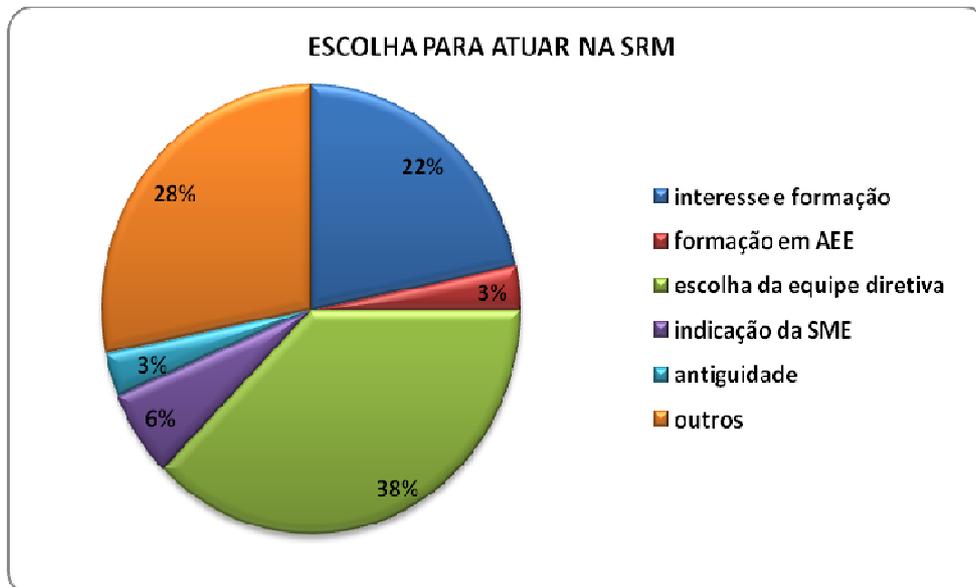
Diante deste assunto, cabe uma reflexão sobre o que diz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto N.6.571/2008. Segundo esses pressupostos, o serviço foi criado para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para auxiliar e retirar as barreiras que impedem o acesso dos alunos, à escola comum (SEESP/MEC, 2008). É de caráter obrigatório para o sistema escolar. Deve ser ofertada, preferencialmente no espaço escolar, com local próprio e denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Deve fazer parte do plano político pedagógico da escola. O programa precisa contemplar as escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP.

E retomando o Art. 12 Resolução CNE/ CEB N° 4/2009 o qual estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento em AEE, o mesmo preconiza que os professores atuantes destes espaços devem ter uma formação específica na área das licenciaturas em Educação Especial e Pedagogia. Além disto, exige habilitação específica e formação continuada em cursos de especialização e aperfeiçoamento na área da Educação Especial. A citação abaixo orienta que:

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para esta formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (ROPOLI et al., 2010, p. 28).

Sendo assim, através do questionário, foram pesquisados os critérios utilizados pelas direções das escolas, na escolha do profissional do espaço de AEE: grau de formação e cursos específicos nas áreas do público alvo, dentre outros. O gráfico 14, a seguir, registra a forma da escolha:

Gráfico 14 – Critério para a escolha para atuar na SRM



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

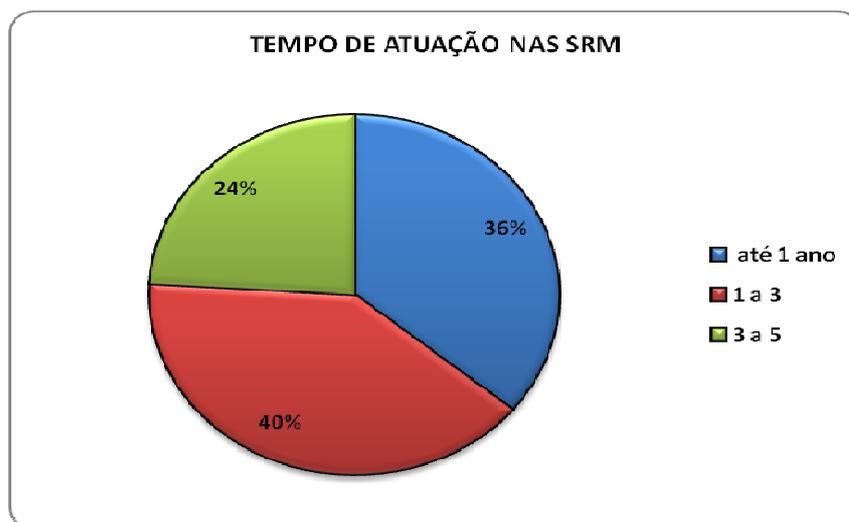
Os resultados não corresponderam ao que preconiza a legislação. Observou-se que 38% da escolha ocorreu pela escolha da equipe diretiva; 28% outros motivos não exemplificados; 22% pelo interesse e formação do professor; 6% indicado pela Secretaria de

Educação e 3% pelo critério de antiguidade na escola. Neste item pairam muitas dúvidas, pois as respostas não são possíveis de serem confrontadas, uma vez que os critérios utilizados pelas direções não foram revelados.

Outro ponto que foi investigado na pesquisa é o tempo de atuação dos professores nas SRM. A importância da permanência e, conseqüentemente da experiência que se vai construindo com a prática torna-se relevante. Tardif (2002) valoriza o caminho da atuação profissional quando diz que a elaboração do saber e do atuar como professor é lapidado ao longo do tempo. Porém há que recordar que sempre há um começo. Todos iniciaram um dia sua própria trajetória pessoal e profissional. Então sempre haverá educadores chegando para o ofício e outro saindo por diversos motivos. As mudanças são inevitáveis.

Assim, no gráfico 15 consta os dados referentes ao tempo de atuação docente nas Salas de Recursos Multifuncionais:

Gráfico 15 – Tempo de atuação nas SRM



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

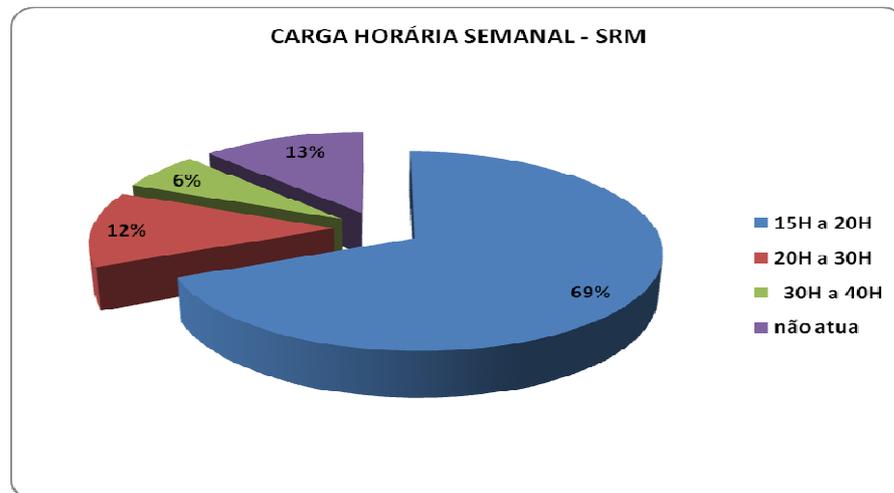
O gráfico acima mostra que 40% atua na faixa de um a três anos. Até um ano de atuação aparece o percentual de 36% e 24% de 3 a 5 anos. De acordo com o gestor X, a alternância de profissionais nestes espaços decorre da falta de professores nas salas comuns. Então os educadores das SRM saem destes espaços, mudam de atividade dentro da própria escola, assumindo o cargo de orientação e supervisão. De um lado há perda de profissionais qualificados, por outro, estes professores com formação em AEE podem modificar outros espaços, pois sua formação não se desperdiça por haverem trocado de função e/ou ambiente.

Em relação à carga horária determinada para o funcionamento das SRM, ressalta-se o que a Portaria Nº 13, de 24 de abril de 2007, que regulamenta as “Salas de Recursos

Multifuncionais, prevê que os professores atuantes nessas salas precisam cumprir a carga horária de 40 horas semanais” (2007, p. 31).

A esse respeito o gráfico 16 mostra a situação do horário de atuação dos professores nas SRM, o qual não corresponde ao que determina a legislação. A consequência disso é que nem todos os alunos com NEE conseguem ser contemplados no Atendimento Educacional Especializado.

Gráfico 16 – Horário de dedicação na SRM



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

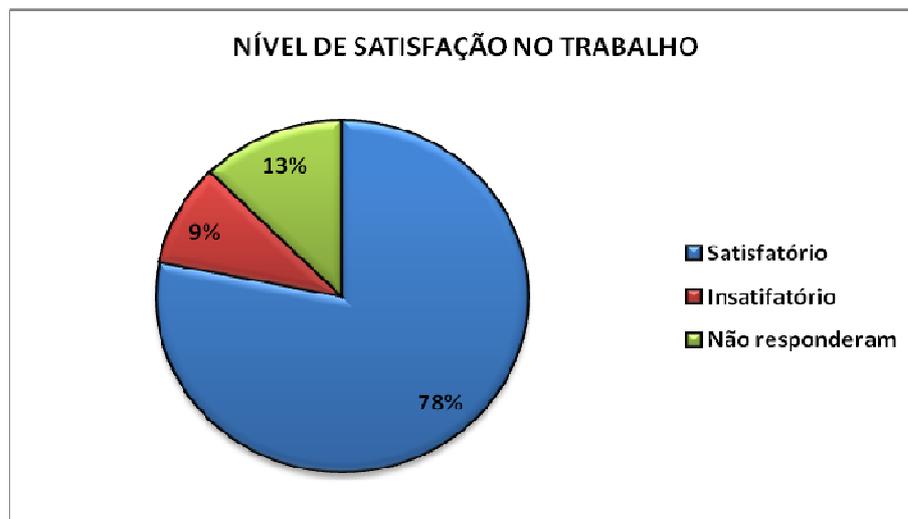
Constata-se que 69% atuam de 15h a 20h horas semanais nas SRM; 12% dedicam-se de 20h a 30h; 6% atuam de 30h a 40h e 13% não estavam atuando pois aguardavam a liberação para atuar nas salas.

Desse modo, percebeu-se que há uma defasagem enorme na carga horária de atuação destes professores. De acordo com o gestor X, esta situação ocorreu pela falta de professores que poderiam atuar nestes espaços. Segundo o mesmo, a intenção é que para o ano de 2014, esta lacuna¹⁵ seja resolvida.

Quanto ao grau de satisfação dos professores em atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais o resultado é otimista, conforme mostra o gráfico 17, a seguir:

¹⁵ Onde se lê no gráfico que 13% não atuam, são professores das SRM que estavam aguardando a liberação do espaço físico ou estavam em sala de aula comum esperando a liberação para retornar aos atendimentos de AEE.

Gráfico 17 – Nível de satisfação no trabalho

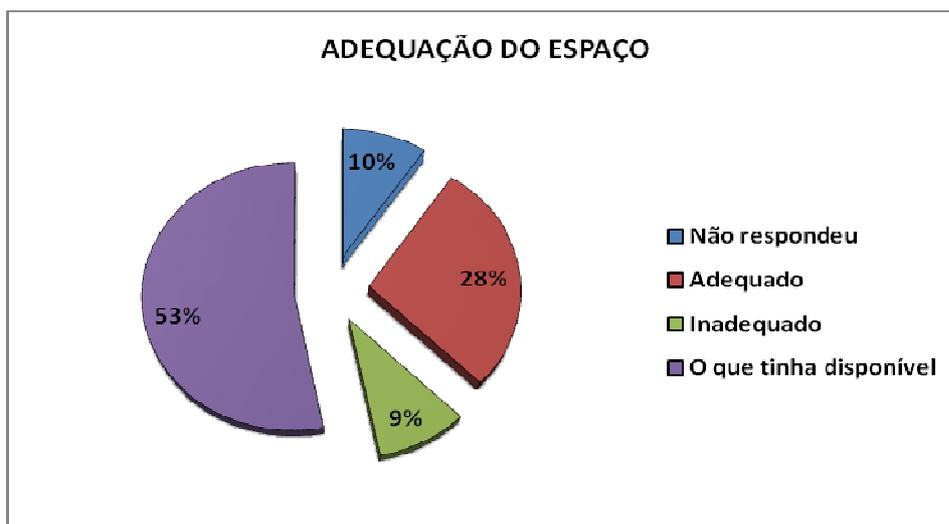


Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Mesmo com horário reduzido de trabalho e falta de formação específica em AEE, 78% dos professores destas salas demonstraram gostar do trabalho que realizavam. O grau de insatisfação era de 9% e 13% não responderam.

Ao serem questionados sobre a adequação do espaço físico das SRM, as respostas foram diferentes da anterior. O percentual de 53% dos questionados afirmou que o espaço era o que estava disponível; 28% considerou adequada a sala; 9% inadequada e 10% não respondeu esta pergunta. O gráfico 18, a seguir mostra o que foi descrito anteriormente:

Gráfico 18 – Espaço dos sonhos?



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Quanto aos materiais encaminhados pelo Governo Federal às Salas de Recursos Multifuncionais, as mesmas são compostas por um Kit de materiais específicos. As SRM são divididas em dois modelos: Tipo I e Tipo II.

A primeira sala, oferta recursos materiais para todas as deficiências, exceto a deficiência visual. A segunda (Tipo II) é direcionada para os deficientes visuais.

Na sequência abaixo o quadro 12 mostra o Kit da Sala Tipo I com duas colunas. Na primeira coluna se observa o que está previsto nesse espaço e na outra coluna, o que não foi encaminhado.

Quadro 12 – Materiais que compõem o Kit I enviado pelo Governo Federal

MATERIAIS PREVISTOS DA SALA TIPO I	MATERIAIS QUE FALTARAM NO KIT
MICROCOMPUTADORES, MONITORES	FONES DE OUVIDO E MICROFONE
FONES DE OUVIDO E MICROFONE	SCANNER
SCANNER, IMPRESSORA LAISER	IMPRESSORA LAISER
TECLADO E COLMEIA	TECLADO
MOUSE E ACIONADOR DE PRESSÃO	MOUSE E ACIONADOR DE PRESSÃO
LAPTOP	LAPTOP
MATERIAIS/JOGOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS	MATERIAIS/JOGOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS
SOFTWARE PARA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA	SOFTWARE/COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA
LUPAS MANUAIS E LUPA ELETRÔNICA	LUPA MANUAL E LUPA ELETRÔNICA
PLANO INCLINADO	PLANO INCLINADO
MÓVEIS: MESAS, CADEIRAS ARMÁRIOS	MÓVEIS: MESAS, CADEIRAS ARMÁRIOS
QUADRO MELANÍNICO	QUADRO MELANÍNICO

Fonte: (ROPOLI, 2010, p. 32-33).

Já a segunda sala (Tipo II) contempla os recursos presentes no Tipo I, acrescida de materiais específicos para deficiência visual: impressora Braille; máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, Soroban, globo terrestre acessível, kit desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software/produção/ desenhos gráficos táteis.

No quadro 13, aparece a Sala do Tipo II, em que também se observa duas colunas. Na primeira são descritos os materiais previstos e na segunda coluna, aparecem os materiais que não foram encaminhados para as salas em que os educadores que responderam ao questionário, estavam atuando.

Quadro 13 – Materiais que compõem o Kit II enviado pelo Governo Federal

MATERIAIS PREVISTOS/SALAS TIPO II	MATERIAIS QUE FALTARAM NO KIT
TODOS OS MATERIAIS DA SALA TIPO I	IMPRESSORA
IMPRESSORA BRAILLE	PUNÇÃO
MÁQUINA DE DATILOGRAFIA BRAILLE	MÓVEIS: MESA, CADEIRA, ARMÁRIO
REGLETE DE MESA	
PUNÇÃO	
SOROBAN	
GLOBO TERRESTRE ACESSÍVEL	
KIT DE DESENHO GEOMÉTRICO ACESSÍVEL	
CALCULADORA SONORA	
SOFTWARE/PRODUÇÃO/DESENHOS GRÁFICOS/ TÁTEIS	

Fonte: (ROPOLI, 2010, p. 32-33).

Entretanto observa-se que nem todos os materiais previstos são encaminhados para as SRM, pois de um total de 32 salas, 27 estavam incompletas e apenas cinco salas do *TIPO I* (um) estavam completas, como mostra o quadro 13 anteriormente. Nas do Tipo II que eram apenas duas, faltaram os seguintes materiais: impressora, punção, móveis, mesa, cadeira e armários.

O próximo passo na análise, encontram-se os resultados que tratam das respostas sobre o que os pesquisados pensam a respeito das AH/SD. Faz parte deste bloco o conceito que os professores têm sobre AH/SD; as formações sobre o tema; as sugestões que os docentes mencionam; a presença ou não de alunos com AH/SD nas SRM e demais respostas que foram solicitadas no questionário.

5.5 As Altas Habilidades/Superdotação: como esse tema foi abordado nas Salas Recursos Multifuncionais do Município de Canoas?

A proposta da pesquisa está alicerçada no tema das Altas Habilidades/Superdotação, por isso a análise desta categoria instiga em especial. Começa-se por verificar os resultados obtidos através do questionário sobre altas habilidades/superdotação. A investigação proposta sobre as AH/SD se dividiu em informações sobre os conceitos que os professores tinham sobre o assunto; características que atribuíam aos esses alunos com AH/SD; se haviam atendido alunos com esta característica; se os professores tinham formações específica em AH/SD e as sugestões que os professores apresentaram para desenvolver o tema.

Assim, os resultados abaixo mostram como o tema AH/SD se organiza nestes espaços.

Para melhor entendimento acerca desta questão, encontram-se as respostas das perguntas abertas sobre os conceitos que os professores das SRM têm sobre os sujeitos com AH/SD. Os resultados obtidos foram os mais diversificados.

Alguns docentes trouxeram as definições que podem ser associadas ao que o Renzulli (2004) preconiza: habilidades acima da média em determinada área; envolvimento com a tarefa e a criatividade. Vale lembrar que nenhum dos componentes é mais importante do que o outro e que nem todas as três características necessitam estarem presentes ao mesmo tempo, ou na mesma quantidade, para que os comportamentos de superdotação se manifestem.

Ao mesmo tempo alguns professores misturaram os conceitos do autor acima mencionado, quando citam a *criatividade* como característica de AH/SD. Já Gardner (2012) por sua vez, enfatiza a *linguagem oral* como uma das inteligências múltiplas. O que se observa aqui é que os professores misturam teorias e definições. Entretanto, isto não acarreta prejuízo aos alunos. Tardif (2000) afirma que os professores, na sua maioria, não adotam um único referencial teórico em suas práticas. Ao contrário, fazem uso das mais variadas concepções, conforme a realidade que se apresenta, mesmo que a princípio se mostrem contraditórias. Este fato ocorre porque o professor não está preocupado com a coerência da teoria e, sim, se os objetivos a que se propõe sejam alcançados. Nesta direção se pode afirmar que os conceitos apresentados pelos educadores, sobre AH/SD, são secundários diante da necessidade destes alunos serem atendidos.

Nesta perspectiva, outro professor define o conceito de que o aluno evidencia interesse mais específico nas áreas das ciências exatas. Este ponto de vista do aluno perpassa pelas características acadêmicas, as quais se baseiam nos conceitos de Renzulli (2004). Um diferente professor afirmou que os estudantes com AH/SD são alunos com aprendizagem que prima pelo saber acima da média. Mais uma definição vem ao encontro do aluno de modelo acadêmico; com interesse diferente do apresentado para sua faixa etária e série que frequenta. Normalmente se caracteriza em solicitar outras informações, além das que o professor oferece. Estas ideias são contempladas nos conceitos de Zabala (1998) que considera que os objetivos da educação devem ser desenvolvidos com o intuito de potencializar as capacidades individuais do aluno. Esta afirmativa impulsiona que se faça uma revisão nos conceitos que regem a prática pedagógica da escola, pois a realidade atual exige novos formatos de atuação de todos os envolvidos com a educação. Para tanto, a escola necessita oportunizar a formação integral dos alunos. Assim, faz-se necessário que os objetivos e conteúdos estejam interligados, contemplando todas as outras capacidades dos estudantes. Neste ponto, percebe-

se claramente o conceito de uma escola inclusiva. Compreende-se que para atingir este patamar, torna-se indispensável que os educadores consigam identificar os elementos que mostrem o potencial de cada aluno.

Objetivando ressaltar estas afirmações, destaca-se as ideias de Gauthier (2006) em que ressalta a importância das interações entre alunos e professores como pressuposto para o conhecimento recíproco. Esse mesmo autor ainda refere que é imprescindível ao educador um ser com desenvolvimento global.

Neste sentido, faz-se necessário estabelecer conteúdos adequados à aprendizagem dos estudantes. Igualmente é preciso acrescentar, não somente disciplinas específicas, mas também as que desenvolvam os seguintes aspectos: motores, afetivos, sociais e relações de grupo. Além disso, os conteúdos implícitos carecem ser valorizados como habilidades técnicas, atitudinais e conceituais. Nesta perspectiva, Zabala (1998) afirma que a aprendizagem varia conforme a experiência, o desejo e as potencialidades de cada um. Aqui se percebe o conceito em que se contempla a diversidade dos alunos, pois a inclusão é o processo de inserir todos os educandos na escola comum. Segundo este mesmo autor a escola inclusiva é aquela em que se vive esse processo e não se espera experimentá-lo depois. Assim, o espaço inclusivo que os alunos estão inseridos, quer sejam os com deficiência, os com AH/SD, os típicos e os atípicos, todos podem ser contemplados de forma positiva. O que beneficia os alunos com deficiência ou com AH/SD, é bom para todos os alunos.

Logo, da mesma maneira que há diversidade de alunos, encontram-se também pedagogias e metodologias distintas, assim como atuações profissionais diferenciadas. Não se pode esperar uma única forma de ensino, nem receita pronta. O que se nota, tanto na teoria quanto na prática é que os resultados positivos aparecem quando são estabelecidos objetivos claros: conteúdos mais próximos dos alunos, professores qualificados, melhores condições estruturais e projetos pedagógicos bem estabelecidos. Desse modo, todos podem contribuir, tanto na elaboração das estratégias como na aplicação das pedagogias e metodologias diversas, tendo, por conseguinte, atuações profissionais diferenciadas.

No primeiro encontro com o grupo de professores das SRM, os resultados mostraram que a sua maioria não visualizava alunos com características específicas de AH/SD. Nem se quer pensavam sobre a necessidade desses sujeitos. Apenas um professor conseguiu afirmar que atendia um estudante sinalizado como AH/SD. Isto mostra a urgência em organizar atividades que venham contemplar a lacuna nos atendimentos de AEE. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto N.6.571/2008, criou um serviço para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para

auxiliar e retirar as barreiras que impedem que todos os alunos tenham acesso à escola comum (BRASIL/SEESP/MEC, 2008). Neste sentido, a Nota Técnica Nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, ratifica os conceitos destacados anteriormente.

A legislação contempla, orienta e determina o atendimento especializado, destacando que “os sistemas de ensino devem garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação” (BRASIL/SEESP/MEC, 2008, p. 2). Entretanto, observa-se que os alunos com AH/SD ainda encontram-se à margem do processo de inclusão.

Por outro lado, constatou-se no segundo encontro com as professoras das SRM, na oficina ofertada, que as mesmas mostraram interesse em continuar a formação AH/SD. Nas respostas, quando perguntados sobre outras sugestões acerca do tema, todos foram unânimes em afirmar que é necessário ampliar os estudos a respeito desta questão.

Na sequência mostram-se algumas sugestões obtidas através da avaliação da Oficina AH/SD desenvolvida com os sujeitos da pesquisa.

O professor A, solicitou que houvesse *Fórum permanente de discussão e estudo sobre o tema AH/SD; estudo de caso de alunos com AH/SD e serviço de itinerância*¹⁶.

O professor B trouxe a ideia de que os orientadores pudessem trazer o tema para discussão com os professores do ensino comum, a fim de que estes desenvolvam a capacidade de perceber alunos com características AH/SD. Salienta-se que esta sugestão é mais plausível, uma vez que as orientadoras têm acesso a todos os professores do ensino fundamental. As Escolas de Ensino Infantil não contam com este profissional, apenas uma direção escolar.

Os professores C, D e E recomendaram que houvesse um grupo permanente de estudo sobre o tema das AH/SD. Este apelo dos professores vem ao encontro das ideias de Mittler (2003) que enfatiza o direito dos educadores de serem apoiados em suas formações desde a inicial, bem como da continuada. Além de poderem contar com a contribuição de serviços especializados que a Educação Especial fornece.

Essa ideia reforça um dos objetivos propostos na pesquisa em que o investigador venha constituir um grupo de estudo abordando o tema sobre AH/SD. Já estão agendadas quatro oficinas neste ano para debater o assunto. Afora isso, acontece todos os anos o

¹⁶Itinerância é um serviço ofertado pela Secretaria de Educação em que um professor de AEE vai até à escola quando o aluno apresenta NEE e no espaço escolar não há serviço de AEE.

Seminário *A Escola Faz a Diferença*¹⁷, em que o tema da inclusão faz parte da formação continuada dos professores. Neste evento o tema das AH/SD pode ser contemplado.

Nota-se que apesar do avanço tecnológico do mundo atual, com os diversos recursos à disposição: acesso à Internet para pesquisa (artigos, dissertações, teses, tecnologias assistivas, relato de experiências) o professor ainda têm dúvidas e sente-se inseguro para trabalhar com este assunto. Esta afirmação é ratificada na sugestão de um professor ao solicitar a indicação de sites e jogos sobre AH/SD.

O professor F sugeriu encontros e trocas com profissionais que já atuam com alunos caracterizados com AH/SD. Esta proposição valoriza o conceito de Vygotsky (2008) ao considerar a aprendizagem um processo pelo qual o indivíduo adquire conhecimento a partir das interações com o meio. Ainda ressalta que as relações humanas se sobrepõem à carga biológica.

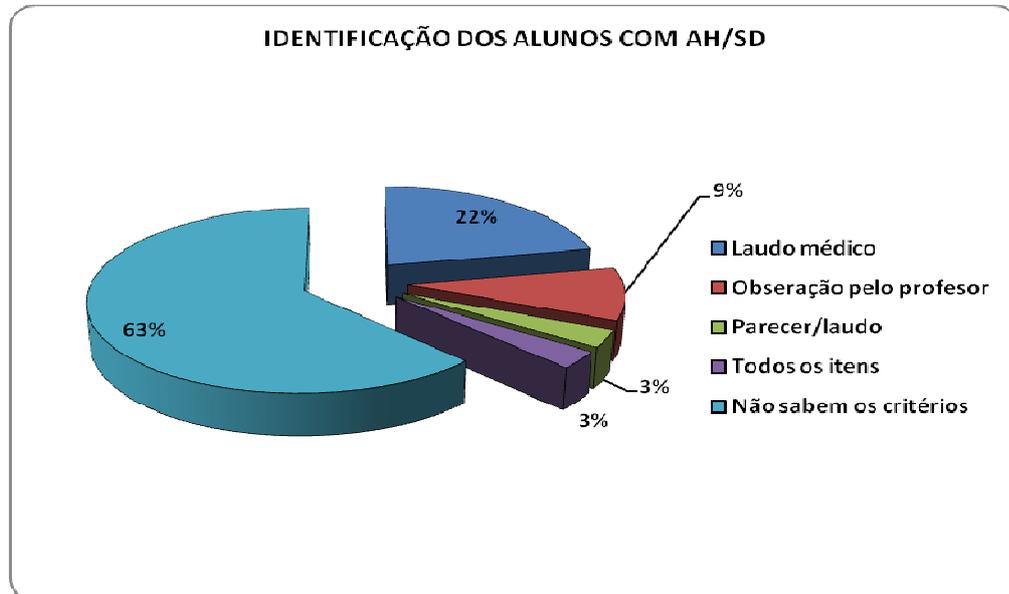
Deste modo, o conceito reforça a ideia de que, se o estudante sinalizado como Altas Habilidades/Superdotação, não for estimulado, poderá não obter êxito na escola e no cotidiano.

Os professores G, H e I afirmaram que a suas dificuldades consistiam na maneira e nas estratégias de ação durante as atividades práticas para atender os alunos com AH/SD. Em relação ao professor J, este requereu um curso específico sobre o tema. Quanto a isso, a tese de Pérez (2008) enfatiza que os profissionais envolvidos com sujeitos com AH/SD necessitam aperfeiçoar suas práticas. Argumenta que em todos os setores públicos como saúde, educação, trabalho e lazer precisam aprimorar suas práticas. Salienta ainda, que a família, a escola e a sociedade reconheçam o valor das pessoas com AH/SD. Enfim, a contribuição deste texto de Perez é mais no sentido de refletir sobre a importância da formação dos educadores que se envolvem com alunos caracterizados com AH/SD.

Na continuação da análise sobre as AH/SD é retomada a leitura dos gráficos, onde são observados os resultados as questões de múltipla escolha. Dando sequência aos questionamentos, foi perguntado: *que itens poderiam fazer parte da identificação dos alunos com AH/SD?* As respostas foram constituídas no gráfico 19 a seguir da seguinte forma:

¹⁷O Seminário “A Escola Faz a Diferença” é um evento anual que é promovido pela SME e realizado pela Diretoria de Inclusão e CEIA. Este evento oferece subsídios e debate as políticas de inclusão há mais de dez anos no Município de Canoas.

Gráfico 19 – Identificação dos alunos com AH/SD



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Na análise dos dados o percentual de 63% indicou que não saber os critérios de identificação dos alunos com AH/SD; 22% consideraram o laudo médico como indicativo de AH/SD; 9% levaram em conta que a observação do professor poderia servir de instrumento de identificação; 3% laudo e parecer seriam os elementos para identificação e 3% consideraram todos os itens.

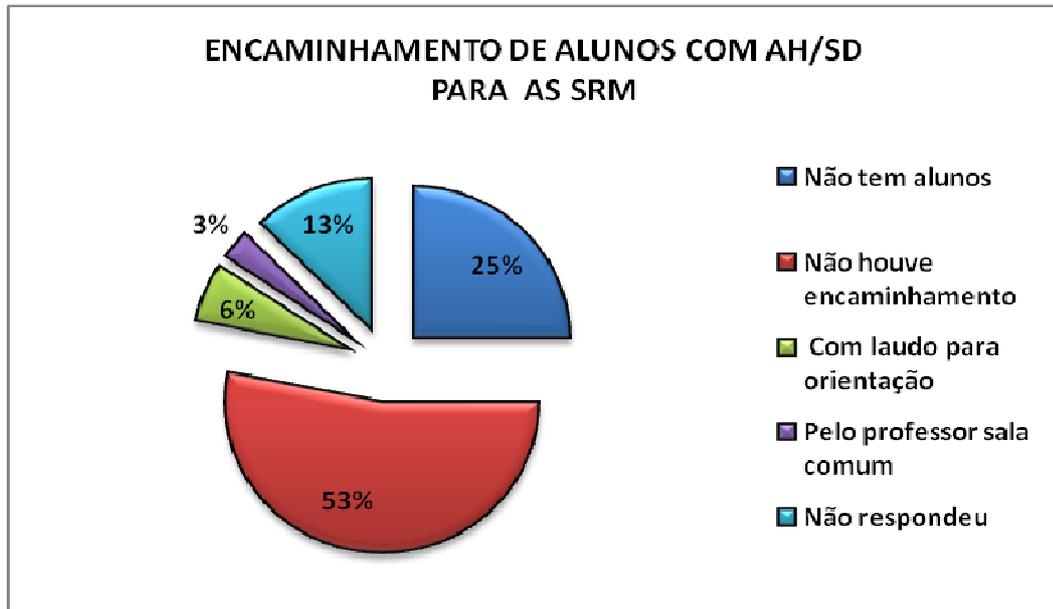
Esta informação reforça a ideia da importância de que o tema das AH/SD faça parte da formação continuada aos professores das SRM.

Por outro lado, o documento emitido pela Secretaria de Educação Especial (2005) considera que o professor da sala comum tem mais condições de observar o aluno com AH/SD e descreve alguns subsídios que auxiliam na identificação:

A identificação de alunos com superdotação, na escola, deve assim, se basear no programa a ser implementado para o atendimento de suas necessidades, a utilização de várias fontes de coleta de dados (entrevistas, observações, sondagem do rendimento e desempenho escolar, análise de produções e outros), no conhecimento das características específicas desse aluno e das diferentes fases de desenvolvimento pelas quais as pessoas passam em cada faixa etária (p. 20).

Frente ao que foi inferido pelo documento anterior, surge uma dúvida: Será que o professor da sala de aula comum reconhece o aluno com AH/SD e encaminha para a SRM? A seguir no gráfico 20 seguem os resultados que foram encontrados na pesquisa:

Gráfico 20 – Encaminhamento de alunos com AH/SD para as SRM

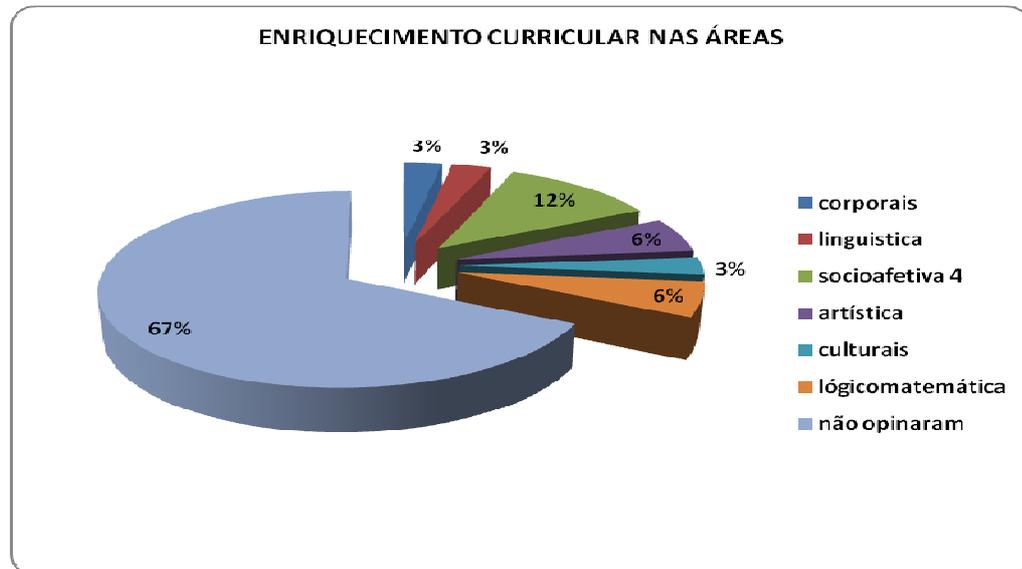


Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Sobre a pergunta se houve encaminhamento por parte dos professores das salas comuns para atendimento nas SRM, os resultados mostraram que 53% responderam que não receberam alunos com AH/SD; 25% não tinham alunos com AH/SD; 13% não responderam; 6% pela orientação da escola e 3% receberam alunos com AH/SD. Ao observar o gráfico 20, percebe-se que tanto o professor da sala comum, quanto o professor da sala SRM não conseguem visualizar este público. Isto não significa que estes alunos não estejam na escola. Segundo dados SEEP/ MEC (2006), aproximadamente de 3% a 5% dos alunos apresentam capacidade acima da média. No resultado que se observou na análise de dados onde apenas um aluno foi encaminhado pelo professor da sala de aula comum é possível afirmar que é praticamente inexistente a presença de alunos com AH/SD nos espaços das SRM.

Na continuidade da análise, encontra-se o gráfico 21 com o resultado sobre o enriquecimento curricular nas áreas de atuação, lembrando que o enriquecimento curricular sugerido por Renzulli (2004) consiste em oferecer atividades de interesse do aluno nas áreas em que mais ele se sobressai. Essas atividades devem ser ofertadas no contra turno da escola.

Gráfico 21 – Enriquecimento curricular



Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Ao serem perguntados sobre o tipo de enriquecimento curricular nas diferentes áreas as respostas mostraram que 67% não opinaram sobre o assunto. Com 12% dos resultados encontrados; consideraram enriquecimento na área socioafetiva; 6% na área artística e lógicomatemática, 3% linguística e 3% corporal e 3% não opinaram.

Observando o resultado se percebe que a formação em AH/SD é praticamente ausente, e pode ser um indicativo da falta de alunos nos atendimentos das SRM. Estas afirmações são comprovadas quando perguntado se conheciam instituições que ofereciam formação para os professores e atendimento aos alunos com AH/SD, os resultados foram bem consistentes. Dois professores citaram a FADERS e a Associação Gaúcha de Altas Habilidades /Superdotação (AGHSD) como espaços de formação, informação e atendimento a alunos com AH/SD.

Ainda nessa linha de pensamento foi solicitado que os professores assinalassem as alternativas sobre o conhecimento da legislação da Educação Especial. O quadro 14 a seguir foi o instrumento utilizado para que se obtivessem essas informações:

Quadro 14 – Legislação Sobre a Educação Especial

LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL
A- Declaração Mundial de Educação para todos (1990)
B- Declaração de Salamanca (1994)
C- Política Nacional de Educação Inclusiva.
D- Decreto Nº 7611/2011(objetivos, público alvo, FUNDEB duplo, do AEE) (BRASIL, 2011, p. 2)
E- Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 e o Decreto Nº 7.611/2011(diretrizes operacionais para AEE)
F- Portaria Nº13 /2007 programa de implantação das salas de recurso multifuncionais (BRASIL, 2008a)
G- Nota Técnica SEESP/GAB Nº 9/2010 (BRASIL, 2010) orienta organização das Salas de AEE.
H- Lei 12.796 de 04 de Abril de 2013, que altera artigos da LDBEN (artigos 58, 59 e 60 Educação Especial)
I- Todas as alternativas;
J- Nenhuma alternativa

Fonte: produzido pela autora, 2014.

Os resultados obtidos são o que segue: 50% conheciam a Declaração de Salamanca; 46,8 % identificaram a Política Nacional de Educação Inclusiva; 28% sabiam acerca da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, do Decreto Nº 7.611/2011(diretrizes operacionais para o AEE) e da Nota Técnica SEESP/GAB Nº 9/2010 (BRASIL, 2010) que orienta a organização das Salas de AEE e a Lei 12.796 de 04 de Abril de 2013, que altera artigos da LDBEN (artigos 58, 59 e 60 Educação Especial); 25% dos educadores reconheceram a Portaria Nº13 /2007 que trata do programa de implantação das salas de recurso multifuncionais (BRASIL, 2008a); 21,8 declararam conhecer a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e o Decreto Nº 7611/2011 (BRASIL, 2011, p. 2). Este documento apresenta (objetivos, público alvo, FUNDEB duplo) do AEE. Apenas 15,6% conheciam todos os itens apresentados sobre a legislação; 3% disseram não identificar nenhuma legislação.

Desse modo, finaliza-se a análise dos resultados encontrados na pesquisa em que se buscou conhecer a realidade das Salas de Recursos Multifuncionais de Canoas RS sobre o tema das Altas Habilidades/Superdotação.

6 CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

A proposta da pesquisa teve como objetivo investigar como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, conduziam o tema das Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD. Os resultados encontrados registraram que o tema das AH/SD era um assunto *invisível* nos espaços de Atendimento Educacional Especializado; onde apenas um aluno estava em atendimento. Esta informação gera uma reflexão sobre os motivos que poderiam estar influenciando neste ínfimo percentual.

Segundo dados do BRASIL/SEEP/MEC (2006), aproximadamente de 3% a 5% dos alunos, apresentam capacidade acima da média, o que configura AH/SD. A resposta obtida junto aos professores investigados nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Canoas /RS, evidencia a inexistência de formação específica sobre o assunto em questão, o que foi determinante na impossibilidade de identificar alunos com AH/SD neste contexto. No entanto, o acesso aos conceitos, produções, artigos e cursos de Ensino a Distância estão disponíveis na internet. Isso leva a formular a seguinte reflexão: por que os alunos com AH/SD são invisíveis no ambiente escolar e na sociedade? Aqui se retoma a discussão do abismo que há entre a teoria e a prática pedagógica. Não bastam leis, conceitos, sugestões, metodologias prontas; faz-se necessário aliar estas iniciativas com a realidade em que se está inserida. Ou será a falta de qualidade destes dispositivos que também interferem na formação dos professores?

Quanto aos objetivos secundários, o primeiro deles buscou identificar o perfil dos professores que atuavam nas SRM. Na questão da identificação dos profissionais que atuavam nos espaços mencionados, foi possível constatar uma considerável feminização do corpo docente. Cabe destacar que este aspecto observado pressupõe a desvalorização da profissão, pois no Brasil, a mulher, ainda hoje é discriminada na questão salarial, não importando o campo de atuação. Outra característica constatada foi à existência de um número elevado de professores com longa experiência na área da educação e próximos da aposentadoria. Este fator, se não for corretamente administrado pelos órgãos competentes, poderá causar uma enorme lacuna de profissionais com formação na área da educação inclusiva. Por outro lado, percebeu-se um grupo com menor tempo de atuação, que deverá dar continuidade aos processos de inclusão, suprimindo as demandas que a realidade vem exigindo. Sobre o objetivo que mensurou o estágio de formação dos professores, identificou-se predominância no curso de Pedagogia, o qual é condição indispensável para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais. Contudo, quando se verificou a formação no Atendimento Educacional

Especializado – AEE, surgiu um vácuo considerável, visto que esta instrução também é pré-requisito para atuar na SRM. Desta forma, urge que os gestores da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS encontrem alternativas exequíveis para qualificar seus profissionais.

Na continuidade dos objetivos, foi verificado se os docentes conseguiam reconhecer alunos com perfil de AH/SD, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS. Sobre isso, ficou evidente nas respostas dos professores, que os mesmos apresentavam dificuldades para identificar alunos com estas características. Dentro desta perspectiva é provável que a ausência de formação na área de AEE seja um dos fatores que estejam potencializando o problema. Do mesmo modo, a grande rotatividade de profissionais atuantes nas SRM também pode ser um indicador da falta de formação nesta área. Segundo alguns gestores, isto tem ocorrido pela falta de professores nas salas de aula comum, ocasionando, por conseguinte, o retorno dos educadores das SRM para suprir esta defasagem. Esta incongruência administrativa tem originado um processo de exclusão dos alunos com Necessidade Educacional Especial - NEE, no que se refere ao AEE. Para agravar esta situação, mesmo com o exíguo quadro de profissionais, elevado número de professores tem assumido a função de orientador educacional, a fim de atender às necessidades prementes e específicas das escolas municipais.

É importante também destacarmos a troca, ou mesmo a ausência de professores nos espaços de AEE, em decorrência da aposentadoria de muitos docentes, suscitando a descontinuidade do trabalho e, a conseqüente desqualificação do atendimento. Da mesma forma, devemos lembrar que o aluno com NEE não desaparece da escola e que a mesma precisa continuar atendendo este educando na sala de aula comum, sem o apoio do professor especializado. Isto tem causado desconforto aos professores que atuam neste nível de ensino, ocasionando que os alunos com AH/SD passem despercebidos nestes espaços de aprendizagem, porquanto os educadores estão envolvidos sobremaneira com os demais alunos da turma.

Mais um aspecto evidenciado nos resultados diz respeito ao conceito que os professores têm sobre AH/SD. Conforme observado, a compreensão destes educadores tem como base às Inteligências Múltiplas. Todavia, na prática não sabem como identificar estes alunos e, tampouco, o atendimento a ser disponibilizado nas SRM. Deste modo, fica o questionamento: como poderiam atender a demanda destes estudantes no que concernem as aprendizagens? Compreende-se que é imprescindível modificar esta realidade, para que estes alunos comecem a ter seus espaços ampliados dentro das salas de aula comum, sendo

encaminhados às Salas de Recursos Multifuncionais para receber o AEE, de acordo com suas necessidades específicas.

Tomando como referência os espaços que atendem alunos com AH/SD, percebeu-se que são, efetivamente, direcionados para este assunto. Nestes ambientes não são atendidos alunos com outros tipos de NEE. Talvez seja este o formato mais adequado a ser implantado na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS. Nesta perspectiva, compreende-se que o Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA) deve contemplar um espaço específico e direcionado a esta demanda. Destaca-se que o CEIA é um Centro de AEE, por excelência, disponibiliza atendimentos nas áreas de Música, Artes, Psicopedagogia, Estimulação Precoce, Psicomotricidade, Fonoaudiologia, Pedagogias e Atividades Assistidas por Animais (cavalo e cão).

Nas questões conceituais e de produção científica sobre o tema, constatou-se a existência de artigos, dissertações e teses em um número considerado reduzido pelos pesquisadores. No banco de dados da CAPES foram localizadas 42 dissertações e 7 teses sobre o tema. Além disso, ressalta-se que os teóricos encontrados foram Gardner, que desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas e Renzulli, apresentando a Teoria dos Três Anéis. Ambos os estudos consistem em identificar os alunos com AH/SD, sinalizando aspectos primordiais, tais como: inteligência acima da média, interesse na tarefa e criatividade. Assim, pode-se dizer que há muito a pesquisar, escrever e dizer sobre o tema, visto que alunos com estas características certamente se encontram nas salas de aula, porém de modo imperceptível ou confundidos com algum transtorno de conduta. A falta de um olhar cuidadoso por parte da escola, muitas vezes ocasiona a exclusão destes sujeitos, que não são compreendidos e assistidos nas suas necessidades especiais.

Os resultados da análise da CAPES também mostraram que as áreas das Ciências Humanas se dedicaram em maior quantidade aos estudos sobre AH/SD. Este panorama sugeriu uma reflexão sobre a ausência das demais Ciências neste campo de pesquisa. Isso pode significar que prováveis alunos com altas habilidades em outras áreas do conhecimento deixaram de ser percebidos nas suas múltiplas potencialidades. Esta situação fica evidenciada por meio dos dados observados nos vinte e seis estados da federação, mais o Distrito Federal (DF). Nesse universo, constatou-se que apenas em onze estados, mais o DF, registraram produções sobre o tema. A partir das informações encontradas, deduziu-se que alunos com AH/SD sempre fizeram parte da escola, porém não são valorizados pela contínua omissão de todos os setores da sociedade.

O estudo sobre as AH/SD é muito instigante e apresenta diversos mitos, facetas e paradoxos. Nesse contexto, o aluno com esse perfil, ao mesmo tempo em que é idolatrado, também é renegado, porque se mostra enigmático nas suas atitudes e reações.

Em relação à identificação desses alunos a mesma é subjetiva, requer um tempo considerável de observação e conhecimento sobre o tema. Depois de identificados, é indispensável que se tenha espaços específicos para o enriquecimento curricular. Entretanto, esta ação não pode ser individual, ela perpassa pelo espaço escolar, SRM, Universidades e outros ambientes de aprendizagens que contemplem as capacidades acima da média destes estudantes. Além destes, outros meios que viabilizam a detecção, está nos testes psicométricos e avaliação neurológica. Todavia, ambos não se encontram disponíveis no Sistema Público de Saúde de Canoas, o que suscita uma interlocução entre a Rede de Saúde e da Educação deste município, a fim de expandir as possibilidades de reconhecimento destes sujeitos.

Quanto à realidade de atuação dos professores é importante salientar que, mesmo com formação incipiente em AEE, ausência de material e horário reduzido, os educadores mostravam-se satisfeitos em atuar nesses espaços pedagógicos. Essa constatação leva a refletir o conceito de resiliência que de acordo com Yunes (2003) é um processo que leva as pessoas a superarem as crises em meio às adversidades.

Assim, compreende-se que, independentemente das condições estruturais, os professores encontram motivação para exercer suas funções docentes de forma adequada. Entretanto, essa carência estrutural não pode ser fator recorrente para não se investir na formação e na valorização salarial dos educadores.

Quanto à questão atitudinal, a experiência pessoal de dez anos de trabalho com alunos de inclusão, suas famílias e professores, tem mostrado que ainda o maior entrave nesse caminho refere-se ao comportamento das pessoas diante do assunto. Busca-se erroneamente modificar o sujeito de inclusão e não se investe maciçamente nas metodologias, formações dos professores, nos serviços de apoio, mudança física dos espaços, nos materiais, bem como nas questões salariais dos profissionais envolvidos. É a sociedade como um todo que deve se adequar, não o sujeito, foco da inclusão. Por exemplo, quando se retira uma escada e se instala uma rampa ou um elevador, todos podem se beneficiar deste recurso. Do mesmo modo, se o professor prepara uma aula com novas tecnologias ou métodos mais eficazes e não apenas giz e quadro como acontecem na maioria das vezes, a turma toda é favorecida.

Assim sendo, há que se dizer que a inclusão é um tema que provoca desconforto no contexto escolar, pois desacomoda, mostra as fragilidades das estruturas físicas e metodológicas vigentes. A escola ainda não consegue trabalhar junto à diversidade, dando

conta do aluno diferente que chega para ocupar seu espaço. Não se refere exclusivamente aos educandos que apresentam alguma necessidade educacional especial, mas todos àqueles que frequentam a escola. Nessa perspectiva, urge lembrar que o processo de ensino-aprendizagem sofreu grandes transformações. Hoje o papel do professor deve ser muito mais de instigador/provocador, capaz de vislumbrar as capacidades de seus alunos e levá-los ao desafio para desenvolver suas potencialidades.

Quanto à receptividade dos professores a respeito do tema que trata das AH/SD, estes demonstraram grande interesse e perceberam a lacuna que se instalou sobre este assunto. Solicitaram cursos de formação específica, através de capacitações sistemáticas, fóruns, debates, grupos de estudos e troca de experiências com profissionais que já atendem este público. Dentre as propostas, destacamos a possibilidade de sinalizar caminhos convergentes, a fim de que os educadores das SRM bem como os professores das salas de aula comum, tenham condições de reconhecer estes sujeitos e auxiliar na respectiva aprendizagem.

No intuito de instrumentalizar os profissionais interessados no tema, foram programadas duas oficinas por semestre, a serem realizadas no CEIA. O público alvo compreende professores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, assim como da Rede de escolas conveniadas. O encontro será dirigido por esta pesquisadora, que apresentará subsídios para facilitar a percepção dos alunos que evidenciam AH/SD. Salientamos que estas formações fazem parte do calendário elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, através da diretoria de Inclusão. Igualmente, pretende-se proporcionar outros momentos de discussão, debate e estudos sobre as Altas Habilidades/Superdotação no espaço do CEIA.

Diante do exposto, nota-se que o processo de inclusão no município de Canoas já iniciou há algum tempo. Existem diversas ações ocorrendo paralelamente para este fim. Pode-se citar a criação de diferentes espaços e serviços de apoio, tais como o CEIA, as SRM e a presença dos estagiários de inclusão nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Além disso, a mantenedora garante a oferta de graduação, especialização e mestrado, nas áreas da educação inclusiva e na formação continuada dos professores da Rede Municipal de Canoas. Ao mesmo tempo, mantêm parcerias com diversas Universidades Federais que disponibilizam sem custo, cursos de extensão e especialização no formato semipresencial e a distância (EAD).

Em síntese, o tema é repleto de nuances e dúvidas, tanto para pesquisadores, professores e familiares quanto para os próprios sujeitos com AH/SD. O fato implícito identifica que há de se iniciar uma trajetória de visualização específica para este segmento de

educandos, ofertando atendimento de forma consistente, contínua e eficaz, valorizando assim as habilidades específicas para tratar o sujeito em toda sua dimensão.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. M. S. Indivíduos com AH/SD: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Denise de Souza Fleith (Org.). Volume 1: Orientação a Professores Organização: Brasília, DF, 2007.

ANJOS, I. R. S. **Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil**. 1v. 190p. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 2011. Educação Especial. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em 20 de abril de 2013.

ARAÚJO, M. R.. **Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na Escola Pública do Município de Fortaleza**: Proposta para a atuação de professores do atendimento Educacional Especializado. 01/03/2011. 1v. 111p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará – Educação.

AZEVEDO, S. M. L.. **Altas habilidades: mitos e dilemas na indicação para atendimento**. 01/08/2008. 1v. 128p. Dissertação de mestrado. Universidade Salgado De Oliveira – Psicologia.

BARDIN, Larence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Edições 70. 2010.

BATISTA, S. L.. **Uma experiência com estudante do ensino fundamental com indícios de AH/SD**: contribuições das tecnologias computacionais para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. 01/12/2011. 1v. 186p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo – Educação.

BRANDÃO, S. H. A.. **Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em sala de recursos no estado do Paraná**, Universidade Estadual de Maringá, Educação, PR. Dissertação de mestrado 01/03/2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília. SEESP/MEC, 2005. Acesso em: 28 de junho de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais ministério da educação secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão diretoria de políticas de educação especial**. Presidência da República /Ministério da Educação/MEC /Secretaria Executiva/SE Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação Especial/DPEE /Coordenação Geral de Políticas de Acessibilidade na Escola/CGPAE. Disponível em: http://www.google.com/url?url=http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11037&Itemid=&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=QnutU4rXIefJsQShhYGABw&ved=0CBQQFjAA&usg=AFQjCNFCZOGBAp7hpwG6xiNL3BxFZxC5aA. Acesso em: 28 de junho de 2014.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

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

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

BRUSCHINI, Cristina e Amado, Tina. Cidadania: Algumas questões sobre o magistério. In: Estudos sobre Mulher e Educação Cadernos de Pesquisas; Fundação Carlos Chagas; São Paulo: **Cad. Pes.**, (64): 4-13, fev. 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/712.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2014.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. 01/08/2010. 1v. 147p. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Educação.

CAPES. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://novo.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 16 de março de 2013.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina: Pesquisa Qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.** Florianópolis, 2006, out-dez;

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S.. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual. In: André, Marli Elisa (org.). **Formação de Professores no Brasil.** (1998-1998). Brasília: MEC/INEP/COMP, 2002, p.171-184.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos is. 6. ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2009.

CHAGAS, Anivaldo T. R. **O questionário na pesquisa científica.** Administração on-line, São Paulo. v. 1, n. 1, jan./mar 2000. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/. Acesso em: 26 de dez. de 2012.

CORREIA, G. B.. **O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência.** 1v. 226p. Doutorado Universidade Federal do Paraná (doutorado) 2011. Educação. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/D11_Gilka %20 Borges %20Correia.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/D11_Gilka%20Borges%20Correia.pdf). Acesso em: 16 set. de 2012.

COSTA, A. S.; ANTONIOLI, C.; DAL FORNO, L. F.. O professor reflexivo e o reconhecimento das altas habilidades/superdotação. **IX ANPED Sul.** Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2578/480este>. Acesso em: 05 de fev. 2013.

DAL FORNO, L. F.. **Precocidade na Educação Infantil:** e agora professoras? 1 v. 119 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – Educação. 01/03/2011.

Disponível em: http://coralx.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3783. Acesso em: 17 dez. de 2012.

DANTAS, Marcelo; CAVALCANTE, Vanessa. **Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa**. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de artes e comunicação. Ciências da informação. Recife, 2006. Disponível em: C:\Users\PC\Documents\ARTIGOSDE FONO\Pesquisa qualitativa e quantitativa.mht. Acesso em: 26 de dez. de 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Declaração de salamanca: Organização das Nações unidas para a Educação e Ciência de Espanha. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf. Acesso em: 12 de dez. de 2102.

FERNANDES, G. S.. **Entre uma sala e outra: uma experiência etnográfica a partir das salas de recursos para altas habilidades/superdotação em Porto Alegre, Rio Grande do Sul**. Universidade Federal do Rio grande do sul. Antropologia social. Dissertação de mestrado, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

FIGUEIREDO, Vera L. M.; PINEIRO, Sílvia. NASCIMENTO, Elizabeth do. **Teste de inteligência WISC-III**. Adaptando para a população brasileira. Universidade Católica de Pelotas e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: testes de psicologia pdf-FoxitReader. Acesso em: 30 de março de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GAUTHIER, Clermont, et. al. Tradução: Francisco Pereira. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: editora Unijuí, 2006.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GEOCANOAS. Instituto XXI Canoas – Planejamento Qualidade de Vida. **Mapa da Subprefeitura Noroeste e suas respectivas ruas**. Disponível em: http://www.geo.canoas.rs.gov.br/img/gmapas/MAPA_SUBPREF%20NO.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2014.

GERMANI, L. M. B.. **Características de altas habilidades/superdotação e de deficit de atenção/hiperatividade: uma contribuição à família e à escola**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado. 1v. 1000p. 2006. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulta a matrícula**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 20 de março de 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

JARDIM, G. L.. **Inteligência e conhecimento geral e atual de crianças escolares de altas habilidades cognitivas**. Universidade Federal de Minas Gerais. Psicologia, 2006, 81p. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodetes>. Acesso em 20 de abril de 2013.

JOSSO, M. C.. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, D. M. M. P.. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 01/09/2011, 127p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná – Educação.

LIMA, M. R. S.. **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI**. 2010, 122p. Dissertação de mestrado. Fundação Universidade Federal do Piauí – Educação. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/MarciaRaika.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2012.

MACHADO, A. B. L. **Realidade e perspectivas para a educação de alunos com potencial para altas habilidades/superdotação na cidade de Manaus**. 2007, 168p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Amazonas, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicosbancadetes>. Acesso em 16 set. de 2012.

MACHADO, Juliana Aquino. **A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS**, 2013, 149p. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário La Salle Canoas/RS – Unilasalle.

MARQUES, C. R. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo**. 01/09/2010, 167p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial).

MARTINS, Alexandra da Costa Souza. **Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2010. 77 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Brasília, 2010. Disponível em: http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1254http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1254. Acesso em: 16 de set. de 2012.

MARTINS, C. S. R. M.. **A Identificação do Aluno com Potencial para Altas Habilidades/Superdotação do Sistema Educacional Adventista em Manaus**. 01/12/2006. 1v. 199p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas – Educação.

MARTINS, I. O. R.. **Educação Especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica: um diálogo possível**. 01/11/2011, 245p. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo – Educação.

MAUÉS, Olgaíses. As Políticas de Formação de Professores: a "Universitarização" e a Prática. In: **16ª Reunião Anual da ANPED**, 2003, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaisescabralmaues.rtf. Acesso em: 08 de fev. de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **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: 12 de dez. de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial.

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

NEGRINI, Tatiane. **A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas**. Universidade Federal de Santa Maria. Educação. 01/08/2009. Dissertação de mestrado Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em: 21 de abril de 2013.

NÓVOA, Antonio. **Entrevista em discurso directo**. Abril, 2004. Número zero

PERAINO, M. A. C.. **Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso**. Universidade Católica Dom Bosco, Psicologia, MS, 2007. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

PEREIRA, Carlos Eduardo de Souza. **Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther**. 2010. 151 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Carlos-Eduardo-de-Souza-Pereira1.pdf>. Acesso em: 01dez. de 2012.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. Dinâmica da Sala de Recursos. In: **Saberes e práticas da inclusão. Desenvolvendo Competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Coordenação geral: SEESP/MEC; Maria Salete Fábio Aranha (org.). Brasília, 2005. P. 96-100.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. **A Inclusão Educacional do Aluno Superdotado nos Contextos Regulares de Ensino**. Universidade Católica de Brasília. Educação. 2008. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

PÉREZ, S. G. P. B.. **Gasparzinho vai à Escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 01/07/2004, 306p. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

_____. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos Educação Especial**, UFSM: edição 2003, Nº 22. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

_____. **Ser ou não ser, eis a questão:** o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Educação, RS. Tese de doutorado 01/07/2008. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1664 Acesso em: 17 de dez de 2012.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, Soraia Napoleão. Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: Reunião anual da ANPED, 32. 2009. **ANAIS...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

PÉREZ, S. G. P. B. Blog: Instituto Inclusão Brasil. **Altas habilidades/superdotação:** Teoria dos Três Anéis. 2012. Disponível em: [http://www.gestoreconsultoria.com.br/pub/files/5%20eixo%20-%20susana%20-%20altas%20habilidades%20e%20superdotao\(1\).pdf](http://www.gestoreconsultoria.com.br/pub/files/5%20eixo%20-%20susana%20-%20altas%20habilidades%20e%20superdotao(1).pdf). Acesso em: 20 de março de 2014.

PERIPOLI, Arlei. **Criatividade:** Caminho desenhante para Altas Habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei. 2010. Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de Mestrado. Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

PERIPOLLI, A.; SANTOS, S. C. do. Práticas educacionais inclusivas: altas habilidades/superdotação. 2012. Disponível em: <http://atividadesparaeducacaoespecial.com/wpcontent/uploads/2013/11/pr%c3%81ticas-inclusivas-altas-habilidades.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS. **Lei nº 5580, de 11 de fevereiro de 2011.** Dispõe sobre o plano de cargos, de carreira e de remuneração do profissional do magistério do Município de Canoas. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2011/558/5580/lei-ordinaria-n-5580-2011-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-de-carreira-e-de-remuneracao-do-profissional-do-magisterio-do-municipio-de-canoas.html>. Acesso em: 25 de nov. de 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS. Secretaria de educação e cultura (SMEC). **Escolas Municipais De Canoas.** Disponível em: <http://antigo.canoas.rs.gov.br/Site/Prefeitura/EscolasMunicipais.asp>. Acesso em: 25 de nov. de 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico,** SME, P. 56 - 2013. Enviado por: denisewedman@terra.com.br, em 27 de fevereiro de 2014, às 20:38. Assunto: PPP da SME e documentos.

RABELO, Marcos Vinícius Procópio. **Altas Habilidades/Superdotação:** necessidades formativas dos professores de ciências na perspectiva da educação inclusiva. 2v. 112p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2010. Educação em Ciências e Matemática. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

RENZULLI, Joseph. S. **Os módulos de enriquecimento são oportunidades de aprendizagem autêntica para crianças sobredotadas.** Boletim APEPICTa, Porto (Portugal), n. 6, dez. 2002.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos?. **Educação**, Porto Alegre, PUCRS, ano XXVII, v. 52, n. 1, p.75-131, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petropolis-RJ: Vozes, 2008.

ROPOLI, Edilene, et.al.. **A Educação Especial na Expectativa da Educação Escolar: a escola comum inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; (Fortaleza) Universidade Federal do Ceará, 2010. Brasília. Coleção A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar. Vol. 1

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/dotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado.** Curitiba, 2010. 129 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24890/DISSERTACAO_PAULA_SAKAGUTI.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 de set. de 2102.

SANT'ANNA REIS, H. M. M.. **Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2006. Educação doutorado. 2v. 267p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em 20 de abril de 2013.

SANDRI, Simone. A função social do curso de magistério no processo de resistência ao PROEM (1996-2002). Congresso Nacional de educação - **EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. De 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em: [https://www.google.com/search?hl=en&q=A+FUN+%C3%87%C3%83O+SOCIAL+D.O+CURSO+DE+MAGIST%C3%89RIO+NO+PROCESSO+DE+RESIST%C3%8ANCIA+AO+PROEM+\(1996-2002\)&rlz=1I7ADFA_pt-BR](https://www.google.com/search?hl=en&q=A+FUN+%C3%87%C3%83O+SOCIAL+D.O+CURSO+DE+MAGIST%C3%89RIO+NO+PROCESSO+DE+RESIST%C3%8ANCIA+AO+PROEM+(1996-2002)&rlz=1I7ADFA_pt-BR). Acesso em: 20 de março de 2014.

SOUZA, A. C.. **Características Desejáveis em Professores de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** 01/06/2010. 1v. 76p. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília – Educação.

TARDIF. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Nº 13. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, N. J. W. **Viagem a "Mojave-Ók!"**: a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em criança de quatro a seis anos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Educação. 2005. Tese de doutorado. 1v. 315p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancodeteses>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

VIGOTSKY, L. S. (1997). El problema del retraso mental. En: **Obras escogidas** (Vol. 5, p. 249-274). Madrid: Visor Distribuciones (Trabalho original publicado em 1935).

VIRGOLIM, Ângela M. R.. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais/Ângela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 05 de fev. de 2013.

VIRGOLIM, A. M. R. (submetido). Altas Habilidades e Desenvolvimento Intelectual. Em: D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**. S/D. Orientação a pais e professores. Disponível em: <http://virgolim.wikispaces.com/file/view/AHSD+E+DESENVOLVIMENTO+INTELECTUAL.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2014.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre. Artmédica, 1998.

YUNES, Maria Ângela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família Psicologia em Estudo, Maringá, v.8, num. esp., p. 75-84, 2003.



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



ANEXO A – Solicitação a Secretaria Municipal de Educação de Canoas

À Secretaria Municipal de Educação de Canoas

Ao cumprimentá-lo(a) cordialmente, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa: **Percepções e Concepções que os Professores das Salas de Recurso Multifuncionais na rede municipal de Canoas/RS, têm sobre altas habilidades/superdotação.** A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda **Rosalina Moro Klagenberg**, estudante do Curso Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle e tem como orientador o **Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva**, professor do referido mestrado. Esta investigação se insere no contexto da parceria estabelecida entre o Centro Universitário La Salle e a Prefeitura Municipal de Canoas (Secretaria de Educação). O objetivo geral norteador da pesquisa: **Quais as percepções e concepções dos docentes em relação aos alunos com as altas habilidades/superdotação de alunos nas SRM do município de Canoas/RS?** Quanto aos objetivos específicos: Perceber se os professores das SRM identificam alunos com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Canoas; Analisar de que forma o professor desenvolve a atividade as escolas Rede Municipal de Ensino de Canoas; Verificar quais os recursos utilizados pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais que possibilitam identificar possíveis casos de Altas Habilidades/Superdotação; pedagógica com os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, caso haja algum encaminhamento. Sinalizar caminhos para que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais saibam como identificar alunos com AH/SD.

Desde já agradecemos sua colaboração destacando que a sua autorização é imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Colocamo-nos à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Rosalina Moro Klagenberg
Mestranda em Educação

Secretaria de Educação

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Orientador

Canoas, ____ de _____ de 2



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sr(a) _____ foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **Percepções e Concepções que os dos Professores das Salas de Recurso Multifuncionais na rede municipal de Canoas/RS, têm sobre altas habilidades/superdotação.** O estudo tem como objetivo: **Quais as percepções e concepções dos docentes em relação aos alunos com às altas habilidades/superdotação de alunos nas SRM do município de Canoas/RS.** Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário.

Sr(a) _____ não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação.

Sr(a) _____ receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o trabalho e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos.

Pesquisador responsável: Rosalina Moro Klagenberg

Orientador: Gilberto Ferreira da Silva

Avenida Victor Barreto, 2.288, sala 303 prédio 7, município de Canoas, RS. Telefone: 34768490

Canoas, ____ de _____ de 20__.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Professor (a): _____
(assinatura)

Pesquisadora: _____
(assinatura)

Orientador da Pesquisa: _____
(assinatura)



ANEXO C – Pesquisa com os professores das SRM

Pesquisa com os professores das Salas de Recurso Multifuncionais do Município de Canoas-2013 - Instrumento de coleta de dados

Estimados professores!

Este questionário será utilizado para a coleta de dados da pesquisa que Eu, Rosalina Moro Klagenberg, pretendo realizar sobre as altas habilidades/superdotação. Esta proposta de pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores: Teorias e Práticas Educativas do Mestrado em Educação do Unilasalle. Informo também, que os dados serão exclusivamente utilizados para uso acadêmico e que será mantido sigilo sobre as informações prestadas. Desde já agradeço a colaboração que será de fundamental importância para que eu possa realizar o levantamento de dados da pesquisa.

I-Dados de identificação:

1. Gênero: () Masculino () Feminino
2. Idade:
 () até 20 anos () entre 21 e 30 anos () entre 31 e 40 anos
 () entre 41 e 50 anos () mais de 51 anos

II- Formação acadêmica:

3. Escolha o maior nível de formação que possui:
 () Nível médio () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
4. Curso de Magistério: () Sim () Não.
5. Área de formação: _____
 () outras: _____
6. Tempo de atuação no magistério:
 () até 1 ano () 1 até 3 anos () de 3 até 5 anos
 () mais de 5 até 10 anos () mais de 10 anos até 20 () mais de 20 anos

III- Sala de recursos multifuncionais

Formação na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE):

7. Extensão:
 () presencial () EAD () semipresencial () presencial e EAD () Indicada pela mantenedora PMC

Carga horária: ____ instituição: _____
 nenhuma das alternativas

8. Especialização em AEE:

presencial EAD semipresencial presencial e EAD indicado pela mantenedora

Carga horária: ____ instituição: _____

9. Outros : Quais: _____

presencial EAD semipresencial (presencial e EAD)

Carga horária: _____ Instituição _____

10. nenhum

11. Tempo de atuação na Sala de Recurso Multifuncional (no município de Canoas?)

até 1 ano 1 a 3 anos de 3 a 5 anos

12. Cargas horária semanal de atuação e dedicação na SRM com aluno:

até 10h de 10 a 15 h de 15 a 20 h de 20 a 30h de 30 a 40h

13. Carga horária de reunião e formação atualmente oferecida pela mantenedora: data base ano de 2012 e/ou 2013

4h semanais 4 h quinzenais 4h mensais

IV- Informações sobre altas habilidades/superdotação:

14. Como são encaminhados os alunos com AH/SD para as SRM?

15. Como são identificados os alunos com AH/SD?

testes psicométricos laudos médicos (neurologistas ,outros)

parecer de um professor de AEE com especialização específica observação do aluno outros

Quais? _____

16. Você já atendeu alunos com AH/SD em:

2012 ? sim quantos? ____ não 2013? sim Quantos? ____

17. Qual é sua familiaridade com o tema das altas habilidades/superdotação? Em que autores buscam subsídios para se apropriar deste conhecimento?

V- Políticas públicas:

18. Assinale a alternativa que você conhece sobre a legislação das políticas públicas sobre Educação Especial:

- () Declaração Mundial de Educação para todos (1990)
 () Declaração de Salamanca (1994)
 () Política Nacional de Educação Inclusiva.
 () Decreto Nº 7611/2011 (BRASIL, 2011,p.2 (objetivos, público alvo, Fundeb duplo, do AEE) **este decreto é sobre o que, colocar assim um número é estranho como você que devo escrever. Se é este o objetivo desse decreto?**
 () Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 e o Decreto Nº 7.611/2011(diretrizes operacionais para o AEE)
 () Portaria Nº13 /2007 programa de implantação das salas de recurso multifuncionais (BRASIL,2008a)
 ()Nota Técnica SEESP/GAB Nº 9/2010 (BRASIL, 2010) orienta organização das Salas de AEE.
 () Lei 12.796 de 04 de Abril de 2013, que altera artigos da LDBEN (artigos 58, 59 e 60 Educação Especial),

19. *Qual o nível de satisfação do trabalho que você desenvolve na SRM?*

- () totalmente satisfeito () parcialmente satisfeito () nem satisfeito e nem insatisfeito
 () parcialmente insatisfeito ()totalmente insatisfeito

20. Você já participou de alguma formação específica sobre AH/SD? ()sim ()não

21. Em sua formação acadêmica foi dada ênfase ao estudo sobre alunos público alvo da educação especial com Altas Habilidades/Superdotação? ()

22. *Como foi estabelecida a sua escolha para atuar na SRM?*

- () pela formação em AEE e interesse na causa da inclusão () pela formação em AEE
 () pela antiguidade na escola() pela escolha da equipe diretiva () indicação da SME
 () outros motivos. *Quais?* _____

23. A lista abaixo faz parte dos itens que o Governo Federal se propôs a encaminhar às SRM. Assinale os itens que fazem parte do material recebido pela SRM na qual você atua:

Tipo I:

- () microcomputadores, () monitores,() fones de ouvido () microfone,() scanner,
 () impressora laiser, () teclado e colméia,() mouse () acionador de pressão,() laptop,
 () materiais e jogos pedagógicos acessíveis, () software para comunicação alternativa,
 () lupas manuais () lupa eletrônica, () plano inclinado, () mesas, () cadeiras,
 () armários, () quadro melanínico.

Tipo II, são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos para o atendimento de alunos com cegueira

() impressor Braille, () máquina de datilografia Braille, () reglete de mesa, () punção, () soroban, () guia de assinatura, () globo terrestre acessível, () kit de desenho geométrico acessível, () calculadora sonora, () software para produção de desenho gráficos e táteis (BRASIL, 2010, p. 32-33).

24. Quanto ao espaço físico da SRM: () adequado () inadequado

Muito obrigada pela colaboração!

PERGUNTAS PARA COMPLEMENTAR O QUESTIONÁRIO

1-Escreva o nome do curso da graduação:.....

2- Nome do curso de Pós- graduação.....

3- Mestrado em:.....

4-Depois do questionário fizeste ou estás cursando algo em Atendimento Educacional Especializado?(.....)sim (.....)não

Nome:.....

Instituição:.....

Carga horária:.....

Tema específico:.....

Algo em AH/SD? Qual?.....



ANEXO D – Questionário para os gestores ou coordenadores

Estimado Gestor e/ou Coordenador

Este questionário será utilizado para a coleta de dados da pesquisa que Eu, Rosalina Moro Klagenberg, pretendo realizar sobre as altas habilidades/superdotação. Esta proposta de pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores: Teorias e Práticas Educativas do Mestrado em Educação do Unilasalle. Informo também, que os dados serão exclusivamente utilizados para uso acadêmico e que será mantido sigilo sobre as informações prestadas. Desde já agradeço a colaboração que será de fundamental importância para que eu possa realizar o levantamento de dados da pesquisa.

I-Dados de identificação:

1. Gênero: () Masculino () Feminino
2. Idade: () até 20 anos () entre 21 e 30 anos () entre 31 e 40 anos () entre 41 e 50 anos (.....) mais de 51 anos

II- Formação acadêmica:

3. Escolha o maior nível de formação que possui:
 () Nível médio () Graduação - curso: _____
 () Especialização Curso _____
 () Mestrado () Doutorado
4. Curso de Magistério: () Sim () Não.
5. Outras formações: _____
6. Tempo de atuação no magistério:
 () até 1 ano () 1 até 3 anos () de 3 até 5 anos () mais de 5 até 10 anos
 () mais de 10 anos até 20 () mais de 20 anos () Sem atuação no magistério

Informações sobre a s Salas de Recursos Multifuncionais:

- 1-Você acredita que as SRM estejam funcionando adequadamente? () sim () não
 Quais as dificuldades que você encontra para que o projeto das SRM esteja funcionando adequadamente?
2. As formações correspondem ao que a Legislação prevê? () sim () não
 O que impede?
3. Comentários, sugestões:



ANEXO E – Avaliação da oficina sobre AHSD

AVALIAÇÃO DA OFICINA SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

1- Quanto ao conhecimento sobre Altas habilidades:

- () acrescentou muito ao seu conhecimento
- () acrescentou pouco ao seu conhecimento
- () Não acrescentou nada ao seu conhecimento

2- Metodologia:

- () adequada
- () inadequada

3-Atividade prática:

- () Produtiva
- () improdutiva

4- Após a oficina a sua percepção sobre AH/SD mudou? Como? Descreva:

5- Sugestões para implementar o estudo sobre o tema: