

## **ALUNOS COM SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLAS REGULARES: QUAL A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NECESSÁRIA?**

**Mariana Cristina Lopes<sup>1</sup>, Ivete Maria Baraldi<sup>2</sup>**

### **Resumo**

Neste artigo são discutidas possibilidades de formação de professores para atuação nas escolas regulares. Mais especificamente, tratamos da modalidade Educação Especial, com ênfase na escolarização de alunos com superdotação. Nossa intenção foi apresentar o recorte de uma pesquisa efetuada em nível de mestrado<sup>3</sup>, em que foi realizada uma investigação qualitativa, partindo de um estudo de caso. Como procedimentos metodológicos foram realizadas entrevistas com professores e observações no ambiente escolar. Tivemos indícios que a formação inicial e continuada não está sendo de todo assertiva e precisamos pensar em novas formas e meios de formar os professores, pois ainda não conseguimos avançar no campo da prática, principalmente, quando olhamos para a escolarização dos alunos com superdotação.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Altas Habilidades, Formação Docente.

## **GIFTED CHILDREN ATTENDING REGULAR SCHOOL: WHAT IS THE REQUIRED TEACHER TRAINING?**

### **Abstract**

This article discusses the many possibilities concerning the training process for teachers working on regular schools. More specifically, we discuss the Special Education modality, focusing on the schooling process of gifted students. Our objective was to present part of a Master's Degree research, in which a qualitative investigation was carried out, starting from a case study. As our methodological procedures we conducted interviews with teachers and observations on the school environment. We came across some evidences which indicated that the initial and continuous teacher training has not been assertive as a whole, and that it is necessary to reflect upon new ways of training these teachers; for we have not yet advanced on the field of practice, especially when we consider the schooling process of gifted students..

**Keywords:** Special Education, High Abilities, Teacher Training.

## **ESTUDIANTE CON SUPERDOTACIÓN EN ESCUELAS REGULARES: ¿QUÉ FORMACIÓN DOCENTE ES NECESARIA?**

---

<sup>1</sup> Mestra pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, São Paulo, Brasil. marianalopes256@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-7157-3883>.

<sup>2</sup> Professora Doutora da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, São Paulo, Brasil. ivete.baraldi@unesp.br - <https://orcid.org/0000-0001-9779-510X>.

<sup>3</sup> Este artigo é derivado da dissertação de Mestrado da primeira autora, orientada pela segunda.

## **Resumen**

Este artículo analiza las posibilidades de capacitar a los maestros para que trabajen en escuelas regulares. Más concretamente, nos ocupamos de la modalidad de Educación Especial, con énfasis en la escolarización de alumnos superdotados. Nuestra intención fue presentar el esquema de una investigación realizada a nivel de maestría, en la que se realizó una investigación cualitativa a partir de un estudio de caso. Como procedimientos metodológicos se realizaron entrevistas a docentes y observaciones en el ámbito escolar. Teníamos indicios de que la educación inicial y continua no es para nada asertiva y necesitamos pensar en nuevas formas y medios de formar docentes, ya que todavía no hemos logrado avanzar en el campo de la práctica, especialmente cuando miramos la escolarización de estudiantes con superdotação.

**Palabras-clave:** Educación especial, Habilidades altas, Educación del profesorado.

## **Introdução**

Estamos em 2020 e, ainda, muitas são as discussões em torno da Educação Especial, especificamente quando o tema é a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula comum. Para considerar uma proposta de escola inclusiva, precisamos refletir sobre como os professores poderiam ser efetivamente capacitados para transformarem suas práticas neste contexto. Neste texto, nossa atenção direciona-se à formação de professores, com ênfase nas possibilidades de escolarização de alunos com superdotação.

De acordo com Pérez e Stobaus (2005), a capacitação dos docentes se faz necessária para viabilizar a identificação dos alunos com superdotação e o atendimento deles no ensino regular, para que a diversidade e a inclusão sejam efetivamente consideradas.

Nesse sentido, o oferecimento de disciplinas sobre Educação Especial começou a ser citada nas legislações e regulamentações como obrigação das instituições formadoras. Logo, estudantes do curso normal superior, de pedagogia e de outras licenciaturas, devem ter acesso aos conteúdos sobre o direito à diferença na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva (MELETTI; BUENO, 2013).

A formação de professores para atuação na educação básica é garantida pelos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em que normatiza-se a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo essas as instituições responsáveis pelo oferecimento de cursos para formação pedagógica, inicial e continuada, para os profissionais de educação dos diversos níveis.

No inciso III do artigo 59 da LDBEN (BRASIL, 1996 – atualizada em 2017, grifos nossos), conceitua-se dois perfis de professores para atuarem com os alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE): o professor capacitado, responsável pela integração desses alunos nas classes comuns, e o professor especializado, responsável pelo atendimento especializado em Educação Especial.

Na formação inicial, nos cursos de licenciatura, o objetivo é formar professores em todos os níveis da Educação Básica. Já a formação continuada pode ser realizada em serviço, na própria escola ou fora dela, em cursos de curta duração, ou em Pós-Graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, podendo ser oferecida na modalidade presencial ou à distância (BRASIL, 2002).

Há diferenças entre o trabalho desenvolvido por professores especialistas e professores da sala comum. Os professores da sala de aula comum deveriam ser capacitados em suas formações iniciais [licenciatura] para planejar atividades e aulas comuns a todos os alunos, incorporar as possíveis adaptações dentro dos conteúdos curriculares e avaliar o progresso acadêmico da turma. Já os professores especializados, com Pós-Graduação *stricto sensu*, *lato sensu*, ou com habilitação, deveriam estar aptos a planejar os objetivos individuais do aluno público-alvo da Educação Especial, indicar as adaptações necessárias para os alunos e discuti-las com o professor da sala comum, orientando-o e, avaliar o progresso individual do aluno que acompanha (BRASIL, 1996 – atualizada em 2017).

Para Lopes (2015), a formação inicial de professores no Brasil é preocupante, principalmente nos temas relacionados à Educação Especial e Inclusiva, pois poucos são abordados nos cursos de formação. Desta forma, não há garantias que os futuros professores terão base teórica e prática para trabalharem na diversidade.

Para Alencar e Fleith (2001) e Pérez e Freitas (2011), são raros os cursos de Pedagogia que oferecem regularmente disciplinas sobre a educação e programas para alunos com superdotação, o que também ocorre na maioria dos cursos de formação de professores, em que esse tema sequer é contemplado ou, quando apresentado, é de forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada, saindo habilitado de um curso superior para atuar em sala de aula, sem ao menos ter a oportunidade de conhecer e refletir sobre este grupo da Educação Especial.

Em cursos de especialização em Educação Inclusiva ou Educação Especial, a carga horária destinada à temática geralmente é insuficiente e não permite formar adequadamente os profissionais (PÉREZ; FREITAS, 2011).

O mesmo acontece nos programas de pós-graduação de Mestrado e Doutorado, que, em geral, ainda não incluem a área de Altas Habilidades/Superdotação nas suas linhas de pesquisa, exceto quando algum pesquisador interessado oferece vagas nos processos de seleção para essa temática (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 122).

As carências na formação inicial e continuada sobre a superdotação são tão ou mais profundas que na área da deficiência e, por conta disso, tem sido pouco discutida entre professores e profissionais da educação em geral (PÉREZ; FREITAS, 2009, 2011). Para Matos e Maciel (2016, p. 175) a dificuldade no reconhecimento desse grupo transparece nos ambientes escolares ao percebermos que “não são feitas as intervenções diferenciadas necessárias para proporcionar uma aprendizagem efetiva a esses alunos”. Desta forma, enquanto não houver professores capacitados, pouco se avançará no cumprimento dos direitos educacionais dos alunos com superdotação.

Neste artigo, nossa intenção é apresentar o recorte de uma pesquisa efetuada em nível de mestrado, cujo foco foi o processo de escolarização de um aluno com superdotação, com ênfase na educação matemática. Para tanto, trazemos uma breve apresentação acerca da superdotação, como a pesquisa foi desenvolvida e nossa discussão referente à formação dos professores para atender a esse público alvo da Educação Especial nas escolas regulares.

### **Superdotação: uma breve apresentação teórica**

Ao falarmos sobre superdotação, precisamos pontuar que não há consenso na literatura sobre a nomenclatura ou modelo que melhor a define. No Brasil, no contexto de documentos oficiais, pessoas com superdotação são consideradas público-alvo da Educação Especial, assim como as com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013).

De acordo com o artigo 5º, parágrafo III, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001 (BRASIL, 2001), alunos com superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Na Concepção de Superdotação dos Três Anéis, desenvolvido por Renzulli (1986), da qual nos aproximamos e utilizamos para compreender superdotação, o comportamento superdotado consiste na interação entre três traços relacionados à capacidade humana, sendo eles: capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

**Figura 01** – Representação gráfica da definição de superdotação de Renzulli.



Fonte: Renzulli (2014)

As pessoas consideradas superdotadas possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área do desempenho humano (RENZULLI, 2014).

A superdotação pode ser caracterizada em três tipos: superdotação acadêmica e superdotação produtivo-criativa, entretanto, o mesmo sujeito pode apresentar os dois tipos concomitantemente, resultando no terceiro tipo. A superdotação acadêmica é facilmente mensurada pelos testes padronizados, sendo os tipos mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar, pois há uma elevada correlação entre a superdotação acadêmica e a probabilidade de obter notas altas na escola. A superdotação produtivo-criativa pode ser notada em situações de aprendizagem que se privilegia o desenvolvimento de ideias, produtos e expressões artísticas originais, pois promovem o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada e indutiva, cuja meta é produzir um produto partindo da situação de aprendizagem. Restringir a superdotação à inteligência acadêmica é um mito, pois existem outros fatores relacionados a essa condição como, por exemplo, as questões ambientais, culturais e os processos criativos (RENZULLI, 2004).

Os comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos e observados em algumas pessoas e em determinadas fases da vida. Desta forma, há uma concepção situacional da superdotação em que a pessoa apresenta oscilações nos interesses, sendo uma condição dinâmica (VIRGOLIM, 2014).

Os interesses das pessoas com superdotação estão situados nas áreas de domínio intelectual, acadêmica, artística, liderança, criatividade e psicomotricidade (BRASIL, 2008), podendo ser expressos em apenas uma, duas ou mais áreas combinadas. Este grupo é heterogêneo e tais pessoas apresentam características e habilidades diferentes, podendo ser notada uma combinação própria de inteligência, personalidade e desempenho.

Para Renzulli (2014), as pessoas que apresentam comportamentos de superdotação precisam de uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais, que normalmente não são oferecidos nas escolas regulares de ensino.

Ao encontro desta perspectiva teórica, discutiremos como a atual formação de professores (inicial e continuada) pode estar influenciando na manutenção deste modelo de escola que não identifica e, tão pouco, atende adequadamente estes alunos.

### **Procedimentos Metodológicos**

Considerando o que nos fala André (2013), toda pesquisa emerge de uma problemática e a nossa está essencialmente relacionada à questão da incorporação da política de inclusão no cotidiano escolar. Optamos por uma metodologia qualitativa, com ênfase na análise das narrativas sobre formação e atuação profissional das participantes e observação da rotina escolar (aulas dentro e fora de sala, intervalos, eventos e reuniões entre equipe sobre o caso) por um período de três meses, totalizando doze encontros.

A escolha das participantes partiu do estudo de caso de um aluno de seis anos, recém matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior paulista, com indicação, segundo laudo apresentado pela mãe, de superdotação. Anteriormente, a criança morava com os pais no interior do Ceará e estudava em uma escola particular. Ele aprendeu a ler antes dos dois anos, passou por aceleração na Educação Infantil e ingressou no Ensino Fundamental I com apenas quatro anos.

Foram convidadas a participar as profissionais com formação em nível superior (licenciatura), que pertenciam ao contexto daquela escola e atuavam nas situações do processo de escolarização do aluno com superdotação, sendo elas: a professora da sala comum, professora da sala de recursos, coordenadora pedagógica e uma das responsáveis pela Divisão de Educação Especial da rede municipal pesquisada. A seguir, no quadro 1, trazemos uma breve descrição das nossas participantes.

**Quadro 01** – Descrição das participantes

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>Descrição</b>
Professora da sala comum	Professora do gênero feminino e natural do estado de São Paulo. Possui o Magistério, graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento. Leciona há 25 anos e há 10 na rede municipal.
Professora da sala de recursos	Professora do gênero feminino e natural do estado de São Paulo. Possui graduação em Pedagogia, com Habilitação em Deficiência Intelectual e Auditiva, e quatro pós-graduações nas áreas de: deficiência intelectual, psicopedagogia, alfabetização e letramento

	com ênfase em alunos com NEE e psicomotricidade. Lecionou por 17 anos na sala de aula comum e há sete anos é professora na sala de recursos da escola lócus da pesquisa. Nunca havia atendido alunos com superdotação.
Coordenadora pedagógica	Coordenadora pedagógica do gênero feminino e natural do estado de São Paulo. Possui o Magistério, graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Mestrado Profissional na área de Docência. Atua há 19 anos na área da Educação e há dois anos na coordenação da escola lócus da pesquisa.
Responsável pela Divisão de Educação Especial	Profissional do gênero feminino e natural do estado de São Paulo. Possui o magistério, graduação em Pedagogia, com habilitação em Deficiência Intelectual, pós-graduação em Psicopedagogia, Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e atualmente Doutoranda em um Programa de Educação, na linha de Educação Especial. É professora em uma universidade particular, no curso de Pedagogia, e trabalha nesta função há 5 anos.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Por fazermos parte do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), nos inspiramos em algumas práticas comumente realizadas pelo grupo para constituição das entrevistas e em seus tratamentos, sendo esse, o meio utilizado para produção dos dados em conjunto com as observações.

Após a realização das entrevistas, fez-se a transcrição dos áudios, que “é a passagem literal, minuciosa, do depoimento oral para o suporte escrito” (GARNICA, 2001, p. 13). A partir da transcrição fizemos um exercício similar aos tratamentos realizados nas textualizações, que é o momento posterior, quando elaboramos um texto contínuo, em forma de narrativa. Com os textos prontos, entramos em contato, novamente, com os participantes para que eles fizessem a leitura do material produzido, tendo a oportunidade de tirar, acrescentar e validar as informações (GARNICA, 2004).

A partir dessas narrativas, passamos a elaborar uma compreensão do que cada uma nos revela, específica e coletivamente, quanto a influência da formação inicial e continuada dessas profissionais nas tomadas de decisão e na escolarização do aluno com superdotação.

### **Discussão sobre os paradoxos da práxis e a formação (e inércia) dos professores**

Enquanto modalidade de serviços especializados próprios, relacionados à Educação Especial, a rede municipal pesquisada oferece atendimentos nas salas de recursos e itinerância. Na Sala de Recursos o professor especialista trabalha com o aluno, complementando e/ou suplementando o ensino oferecido na sala de aula comum, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE. A itinerância é um serviço de orientação e supervisão pedagógica realizado por professores especialistas, que fazem visitas periódicas às

escolas para trabalhar com os alunos que possuem alguma necessidade educacional especial e orientar os professores da classe comum desses alunos.

A Rede Municipal tem recursos e ações positivas no que diz respeito ao atendimento de uma parcela do público-alvo da Educação Especial, entretanto, é notória a escassez de recursos e serviços voltados aos alunos com superdotação. Essa carência foi confirmada em um trecho da narrativa da Responsável pela coordenação da área de Educação Especial, em que ela declara “... nós temos poucos<sup>4</sup> e ainda pouco sendo feito por eles” (LOPES, 2019, p. 73).

Para ilustrar essa realidade, destacamos outra fala da mesma participante:

Hoje, no município, nós temos uma professora que é itinerante, mas na Educação Infantil, que tem formação na área de altas habilidades/superdotação. Ela faz doutorado na UFSCar, na área de altas habilidades/superdotação. De imediato, é a professora que teria melhores condições para orientar tanto a escola, os professores do ensino comum, quanto a professora de sala de recursos (LOPES, 2019, p. 74).

No período em que fizemos as entrevistas e realizamos as observações do contexto escolar, essa professora não foi encaminhada à escola para assessorar as professoras. Esse fato contradiz o discurso presente nas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal, que propõe a ampliação da formação e disposição de recursos necessários para que, por um lado, os professores não se sintam desamparados no contexto da Educação Inclusiva e, por outro, tenham condições de desenvolver um trabalho efetivo. Esse sentimento de desamparo aparece na narrativa da Professora da sala de recursos quando pedimos para ela falar sobre as dificuldades enfrentadas:

A principal dificuldade foi a falta de uma parceria. Eu precisava da ajuda de alguém mais hábil nessa área. Tivemos que buscar (eu e a escola) a teoria sozinha e sinto que foram tiros no escuro. Desenvolvemos algumas coisas, mas não sei se foi assertivo (LOPES, 2019, p. 97).

Aqui nos deparamos com um paradoxo: Se são ínfimos os recursos específicos disponíveis para o trabalho com alunos com superdotação, e havendo essa profissional atuando na Rede Municipal com formação na área, porque não se estabeleceu uma rede de apoio para auxiliar a equipe escolar?

---

<sup>4</sup> Fazendo referência aos alunos com superdotação.

Outra dificuldade encontrada foi encaminhar o aluno com superdotação para ser reavaliado por uma equipe multidisciplinar. Em momento algum o laudo apresentado pela mãe foi desconsiderado, mas a primeira avaliação realizada com o aluno foi em 2013 e, à época, ele tinha apenas dois anos e oito meses. As propostas de avaliação mais atuais possuem uma abordagem multimodal, utilizando-se de diferentes meios e instrumentos para tornar esse processo mais completo, e a equipe escolar achou viável tentar uma nova avaliação para compreender melhor as necessidades educacionais do aluno.

No processo de reavaliação do aluno com superdotação foi necessária a elaboração de uma avaliação pedagógica. De acordo com Pérez e Freitas (2016) neste tipo de documento são informados todos os processos desenvolvidos com o aluno com superdotação. Esse primeiro momento foi permeado por dúvidas e incertezas, conforme fala da professora da sala de recursos:

[...] na prática, nós não temos ainda formalizado nem a planilha de avaliação inicial<sup>5</sup>. Nós não temos, pois a gente faz mediante a necessidade. Nesse momento, quanto a esse preenchimento de planilhas, preenchimento de documentação eu me vi perdida. Junto com a coordenação, vimos as necessidades do aluno, mas ainda está muito cru. [...] Ainda não há uma avaliação pronta, mas temos indícios (LOPES, 2019, p. 96).

O mesmo pode ser observado na entrevista realizada com a mãe para o desenvolvimento do estudo de caso<sup>6</sup>, em que a professora da sala de recursos adaptou a planilha utilizada nos casos de alunos com outras condições. Ela teve muitas dúvidas quando ao preenchimento do documento, pois os itens não se aplicavam as necessidades do aluno com superdotação. Já no início deste processo identificamos pontos que dificultaram a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE, no âmbito escolar.

É previsto na LDBEN, artigo 60, a possibilidade de parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio. Entretanto, o poder público opta, preferencial, pela ampliação do atendimento na própria rede regular de ensino (BRASIL, 1996 – atualizada em 2017) e no município não há instituições especializadas que ofereçam acompanhamento pedagógico a alunos com superdotação. Considerando o previsto na Lei e o que observamos na prática, nos

---

<sup>5</sup> Toda a parte de avaliação pedagógica realizada pela escola na sala de recursos serve para o registro e acompanhamento dos casos e há uma série de documentos padronizados que devem ser preenchidos pela escola e encaminhados à Divisão de Educação Especial. A planilha de avaliação inicial é um desses documentos.

<sup>6</sup> Fomos convidadas e acompanhamos a entrevista com a mãe, realizada pela Professora da sala de recursos e Coordenadora pedagógica, para estruturação do estudo de caso que, posteriormente, foi encaminhado à Divisão de Educação Especial do município.

deparamos com mais um paradoxo: O que fazer quando não há parcerias com instituições especializadas e nem meios de estruturar e ampliar o atendimento (em curto prazo), considerando a necessidade do aluno com superdotação de ser atendido imediatamente?

A professora da sala de recursos deveria elaborar um plano individual de intervenção, fazer o acompanhamento, orientar e apoiar a professora da sala comum, entretanto, ela diz que não têm experiências anteriores com alunos com superdotação e sua formação foi direcionada aos outros grupos da Educação Especial:

Senti uma incapacidade, me senti amarrada mesmo, porque a minha formação foi toda dentro do aluno que não sabia, dentro das deficiências, das faltas de habilidades e de repente eu vi um com muita habilidade. Me senti insegura como profissional, tive que buscar, tive não, eu preciso buscar e muito para poder proporcionar a ele um maior desenvolvimento e carrego essa preocupação (LOPES, 2019, p. 99).

Já a professora da sala comum, em sua narrativa, diz que “Até hoje só tive alunos com deficiências, com DI<sup>7</sup>, tanto aqui como na outra escola, mas com altas habilidades não. Aliás, não sei como medir se é altas habilidades ou não” (LOPES, 2019, p. 92). Partindo do que está previsto na literatura e na legislação, enquanto atribuições do professor capacitado e do professor especializado, e com o que vemos nas entrevistas, nos deparamos com outro paradoxo: O professor capacitado não está capacitado e o especializado não se sente apto e seguro para trabalhar com alunos com superdotação.

Peréz e Freitas (2011) explicitam que nos cursos de especialização em Educação Inclusiva ou Educação Especial a carga horária destinada à temática, geralmente, é insuficiente e não permite formar adequadamente os profissionais, da mesma forma que, para as mesmas autoras e para Alencar e Fleith (2001), são raros os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas que contemplam o tema superdotação nas formações iniciais.

As profissionais da educação, participantes dessa pesquisa, possuem anos de experiência na docência, mínimo de 19 e máximo de 25 anos, e têm participado frequentemente de formações em diferentes áreas que vão de cursos de aperfeiçoamento ao doutorado. Sobre formação na área de superdotação, as duas professoras – da sala comum e da sala de recursos – relatam que tiveram contato com o assunto, mas não de forma aprofundada.

Neste sentido, nos deparamos com mais paradoxos: que formação é essa que precisamos para a área da Educação Especial? Considerando que as participantes possuem

---

<sup>7</sup> Deficiência Intelectual.

vasta formação na área (geral), encontram dificuldades e não se sentem aptas para efetivar o trabalho que contemple especificidades desse público-alvo da Educação Especial, nos vem à preocupação com os professores que não a tem.

Para além de todas essas questões relacionadas a formação das professoras participantes sobre a superdotação, outro movimento observado foi a constante tentativa do restante da equipe escolar em enquadrá-lo no que é normativo. Como exemplo, destacamos uma situação narrada pela professora da sala de recursos:

Eu me deparei com essa fala de um dos gestores: “olha ele tem superdotação, mas você tem que cuidar dos que não sabem, não dos que sabem. Tem tantos alunos que não sabem ler e escrever, que não tem o laudo e você tá aí preocupada com o que sabe tudo”. Então a gente se depara com este preconceito e há um longo caminho a se percorrer, porque eles acham que esse aluno caminha sozinho e que eu estou perdendo tempo. Infelizmente não há esse olhar para os superdotados. Me deparei também com a fala de uma professora: “nossa minha aluna não lê e não escreve, mas ela não tem laudo e você podia estar com ela, mas agora você vai com o que já sabe ler e escrever até a mais que os outros” (LOPES, 2019, p. 96).

Mendonça, Mencia e Capellini (2015) alertam que o atendimento no âmbito escolar só se efetiva se houver um consenso entre gestão e professores, bem como o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar para o planejamento das atividades, estabelecimento de metas, prioridades e objetivos a serem alcançados.

Segundo Ramalho et al. (2014) ainda convém lembrarmos que para muitos professores a “Educação Especial” contempla apenas as pessoas com deficiência, logo, pode ser comum a permanência da concepção que sustenta o mito de que alunos com superdotação não precisam de atendimento especializado. Neste sentido, para Carvalho (2007) as barreiras atitudinais ainda são as mais difíceis e demoradas de serem transpostas, corroborando para a manutenção dessa cultura no ambiente escolar.

Conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), deveria ser oferecido uma forma especial de atendimento dos alunos com superdotação na educação escolar, de maneira complementar e/ou suplementar. Mesmo assim, são recorrentes as falas que tais alunos são autossuficientes e que não precisam de atendimento especializado ou qualquer outra forma de atenção. Por influência desses estereótipos, esse grupo permanece às margens dos serviços especiais, pois não são reconhecidos como tal (MARTINS; CHACON, 2016; PÉREZ; FREITAS, 2009; RANGNI; COSTA, 2014; FREITAS; RECH, 2015).

Para Matos e Maciel (2016), no Brasil, a responsabilidade de receber as matrículas, organizar e oferecer atendimento aos alunos com superdotação nos horários contrários das aulas em espaços a serem definidos pelo próprio sistema, neste caso nas salas de recursos, fica sob responsabilidade das redes de ensino. Aqui nos deparamos com outro paradoxo: como a escola oferecerá um suporte ao aluno, se o gestor acha que ele não precisa do atendimento?

Na narrativa de todas as profissionais da comunidade escolar aparece, nas entrelinhas, que nunca haviam trabalhado com alunos com a superdotação, que essa condição é algo recente, uma parcela nova na Educação Especial e que não há nada específico na Rede Municipal para atender esse grupo, entretanto, essa condição é citada na LDBEN desde o ano de 1961 e ações poderiam ter sido pensadas e colocadas em prática.

Pérez e Freitas (2011) apontam que esse é um dos fatores que comprometem a aplicabilidade do AEE, pois se atrela a organização e planejamento do serviço a uma demanda que, neste caso, “não existia” e quando esse aluno ingressa na Rede Municipal identificado, volta-se a atenção à essa questão numa tentativa de oferecer o atendimento, conforme ilustrado na fala da Responsável pela Divisão de Educação Especial:

Sabe aquela questão que quando tem o aluno, então se volta a entender esse universo para dar um bom atendimento? É neste sentido. Por exemplo, surgiu o caso nessa escola, a partir desta demanda, estamos procurando organizar o atendimento para estes alunos (LOPES, 2019, p. 73).

Por ser um tema pouco abordado nas formações ou de forma superficial, tanto na inicial como continuada, essa condição entre os profissionais da educação é considerada nova, perpetuando-se concepções equivocadas sobre esses alunos, fazendo com que permanecessem esquecidos, conforme aponta os trabalhos desenvolvidos por Pérez e Freitas (2009), Rangni e Costa (2014) e Freitas e Rech (2015).

### **Considerações finais**

Temos indícios que a formação inicial e continuada não está sendo de todo assertiva e precisamos pensar em novas formas e meios de formar os professores, pois ainda não conseguimos avançar no campo da prática, principalmente, quando olhamos para a escolarização dos alunos com superdotação. Mas, que formação é essa que precisamos para a área da Educação Especial?

A escola é um espaço dinâmico, permeado por desafios e extremamente diverso em relação ao público que atende. Trouxemos alguns pontos observados nesse cenário, sendo um deles, a dificuldade da equipe pedagógica em estabelecer um plano de trabalho que atendesse as necessidades educacionais especiais do aluno com superdotação. Foram muitas queixas, por parte das professoras, sobre a falta de orientação, documentação, parcerias e formação. Há muito em que avançar para que os discursos e legislações, a nível federal e local, sejam exequíveis na prática.

Trabalhar com essa configuração, de natureza heterogênea, ainda gera insegurança e o que conseguimos observar até o momento são práticas que consideram a todos, mas não cada um. Ensinam a todos da mesma forma, com os mesmos recursos e do mesmo modo, mesmo sendo algo praticamente impossível, ao nosso ver.

A escola é uma instituição profícua e ainda não a percebemos como lócus de formação e discussão. Nela poderíamos implementar ações em que alunos pudessem aprender e professores tivessem condições de ensinar de tal forma que nem todos aprendessem ao mesmo tempo, a mesma coisa, e da mesma forma.

Uma formação de professores mais próxima da realidade escolar, poderia ser uma possibilidade de avançarmos nas questões metodológicas e de acolhimento da diversidade, considerando que elas deveriam ser mais ativas, cooperativas, primando pela autonomia e resolução de problemas, para que não continuemos privando nossas crianças de vivenciarem os meios escolares ativamente.

Vimos que a questão da falta de formação, na área da Educação Especial, de certa forma, deixou de ser o eixo principal de nossas discussões, pois nossas participantes possuem ampla formação. Entretanto, no tocante da superdotação, a ausência do tema na formação das participantes foi notória, corroborando com os dados de outras pesquisas da área.

Neste sentido, nossos dados indicam que a escolarização de alunos com superdotação na rede regular ainda é um desafio e que precisamos avançar nas discussões acerca das práticas de ensino, dos materiais pedagógicos disponíveis nas escolas, da organização e planejamento das ações no âmbito do sistema para o atendimento desta parcela do público-alvo da Educação Especial.

## **Referências**

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador/BA, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/753/526>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2013, 562p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CARVALHO, R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, M. (Org). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 36-50, 2007.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 30, p. 1-23, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1639>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-98, 2004.

GARNICA, A. V. M. Pesquisa Qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Mimesis**. Bauru: USC, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001.

LOPES, J. F. **Dotação e talento: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123729>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LOPES, M. C. **O processo de escolarização [com ênfase em Matemática] de um aluno com superdotação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Para a Ciência). Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, São Paulo. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181578>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 22, n. 2, p. 189-202, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0189.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 22, n. 2, p. 175-188. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0175.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2013.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 721-734, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15274/pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 41, p. 109-124, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/08.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PÉREZ, S.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: **Caxambu: 32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PÉREZ, S.G. P. B; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. 1.ed. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PÉREZ, S. G. P. B.; STOBASUS, C. D. Alberto: um professor do ensino regular e seu ‘algo mais’ para atender alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista do Centro de Educação**, n. 25, p. 1-6, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a6.htm>. Acesso em: 19 jun. 2020.

RAMALHO, J. V. A. et al. A Carência de Formação Sobre a Superdotação nas Licenciaturas da UFPEL: um Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 20, n. 2, p. 235-248, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/07.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 53, p. 187-199, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/12.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 1, n. 152, p.75-131, 2004.

Disponível em:

<<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

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

RENZULLI, J.S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Trad. PÉREZ, S.G.P.B. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 50 | p. 539- 562 set/dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 14 jun. 2020.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281/pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.