

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
E GESTÃO EDUCACIONAL

Patrícia Santos da Silva

**O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPULSOR PARA O
PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM
INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

SANTA MARIA, RS
2023

Patrícia Santos da Silva

O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPULSOR PARA O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Dissertação de mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação no Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional. Linha de Pesquisa: LP2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, como requisito parcial para o título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiane Negrini

SANTA MARIA, RS
2023

Silva, Patrícia Santos da

O Ensino Colaborativo como propulsor para o processo de identificação de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação / Patrícia Santos da Silva.- 2023.

139 p.; 30 cm

Orientadora: Tatiane Negrini

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. Altas Habilidades/Superdotação 2. Ensino Colaborativo 3. Identificação 4. Gestão Escolar 5. Formação I. Negrini, Tatiane II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, PATRÍCIA SANTOS DA SILVA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Patrícia Santos da Silva

O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPULSOR PARA O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Dissertação de mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação no Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional. Linha de Pesquisa: LP2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, como requisito parcial para o título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 19 de dezembro de 2023:

Tatiane Negrini, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Nara Joyce Wellausen Vieira, Dra. (UFSM)

Letícia Fleig Dal Forno, Dra. (UniCesumar)

Santa Maria, RS
2023

Dedicado aos meus amores, meus filhos Benjamin e a Helena.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar aqui, percebo ou reafirmo o quanto cada pessoa ao meu redor contribuiu para aquilo que construí. Muitas caminharam ao meu lado, sonharam comigo, dedicaram seu tempo e presença, ofereceram sua colaboração para que eu alcançasse este ponto. Por isso, expresso meu agradecimento e toda minha gratidão àqueles que estiveram comigo nesta jornada, seja na vida profissional, acadêmica ou pessoal.

Agradeço a Deus pela força e persistência que me permitiram chegar até aqui!

À minha mãe, Vani, por sempre incentivar os estudos e por 'cuidar' dos meus filhos na minha ausência!

Ao meu esposo, Adão, primeiramente por nunca desistir de me encorajar a enfrentar um mestrado, pela motivação e apoio nos momentos mais difíceis, por estar com nossos filhos quando eu não podia estar. Eu não teria conseguido sem você!

Aos meus filhos, Benjamin e Helena, minha maior motivação e os amores da minha vida. Tudo foi e sempre será por vocês; cresceram comigo nesta jornada. Amo muito vocês!

À minha família, minhas irmãs e cunhada, deram-me um suporte incrível nos cuidados, especialmente com o Benjamin, que ainda é pequeno. Nos momentos em que precisei me ausentar e deixá-lo, sempre estive tranquila porque sabia que estavam em boas mãos.

À minha querida orientadora, Tatiane Negrini, obrigada por me acolher e apoiar nesta caminhada, mesmo depois de tanto tempo fora do meio acadêmico. Agradeço por toda paciência, incentivo e orientação nesta trajetória.

À minha 'dupla', Alice, colega de mestrado e de orientação, entramos juntas neste desafio e seguimos até aqui. Parceira também em trocas e angústias diante dos desafios de estudar, trabalhar e ser mãe.

À minha colega e amiga Giana, grande parceira de práticas colaborativas na escola, juntamente com a Vera, obrigada pelo incentivo e pelo 'empurrãozinho' para que eu me inscrevesse no mestrado, e por todo o apoio sempre.

As colegas das escolas em que eu estava atuando merecem agradecimentos pelo apoio e motivação para participar da formação continuada, visando a qualificação. Expresso minha gratidão às queridas colegas que também trilharam a jornada do mestrado no mesmo ano que eu, Alexandra, Daiane e Lenice. Além disso, agradeço o apoio das colegas e amigas de outras trajetórias que permanecem ao meu lado para além dos tempos de escola. Obrigada pelas conversas, risadas e incentivo constante.

Às professoras da banca, agradeço pela dedicação do tempo à leitura da pesquisa, pelo olhar e pelas contribuições que, com certeza, enriqueceram este trabalho. Todo meu respeito e gratidão. Em especial, não poderia deixar de citar nominalmente a professora Nara Joyce, por todo apoio e contribuições que tem agregado à minha formação através das parcerias estabelecidas nos últimos anos.

Às escolas e às participantes da pesquisa, expresso meu agradecimento pelo tempo precioso dedicado, pela disponibilidade, entrega e contribuições nesta pesquisa. Agradeço por aceitarem prontamente colaborar com suas falas e compartilhar suas experiências.

Não foi uma caminhada fácil retomar os estudos acadêmicos depois de tanto tempo, principalmente com todas as outras demandas da vida profissional e pessoal, mas ter a colaboração de vocês, a parceria, as trocas e o apoio foram os elementos que me motivaram e conduziram até aqui!

Muito obrigada!

São os passos que fazem os caminhos.
Mário Quintana.

RESUMO

O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPULSOR PARA O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

AUTORA: Patrícia Santos da Silva

ORIENTADORA: Tatiane Negrini

Um dos desafios da escola é uma efetiva inclusão de todos os estudantes, e o ensino colaborativo surge como uma prática facilitadora deste processo. Desta forma, a questão que conduz esta pesquisa é como o ensino colaborativo pode reverberar em estratégia para identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)? O presente estudo qualitativo teve como objetivo geral identificar as experiências de Ensino Colaborativo entre professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum, e suas inferências para o processo de identificação de estudantes com AH/SD. E os objetivos específicos foram: a) Identificar as experiências dos professores relacionadas as AH/SD; b) Analisar os fatores que influenciaram no contexto das práticas colaborativas entre professores do AEE e de turma regular; c) Identificar como a gestão escolar atua no contexto das práticas colaborativas na escola. d) Promover uma ação formativa entre os professores da rede municipal acerca da temática do Ensino colaborativo e das AH/SD. e) Elaborar um material formativo com 'pistas' para a organização de práticas de EC numa perspectiva de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD. Participaram desta pesquisa nove professoras da Rede Municipal de Santa Maria/RS, indicadas pela Secretaria Municipal de Educação-SMEd por atuarem com iniciativas de práticas de EC. O grupo incluiu três professoras de Educação Especial, três professoras de ensino comum e três professoras gestoras. Este estudo utilizou entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, gravadas via Meet. Optou-se pela Análise de Conteúdo Temático de Bardin (2016). Na análise dos dados, foram utilizados conceitos norteadores como 'Altas Habilidades/Superdotação' (RENZULLI, 2021), 'Identificação' (FREITAS e PEREZ, 2012; VIEIRA, 2005), e 'Ensino Colaborativo' (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2023), que estão em conformidade com o referencial teórico sob o qual os dados foram discutidos. Os resultados mostraram que o EC é um propulsor para a identificação de estudantes com indicadores de AH/SD. No entanto, ainda se faz necessário a formação continuada nestas temáticas para todos os professores. Ficou claro que as escolas envolvidas, representadas pelos professores participantes, estão em uma caminhada em direção a uma escola inclusiva, em diferentes momentos, contextos e saberes. Todos estão engajados e receptivos a novas práticas e à formação continuada sobre EC e sobre o aprimoramento da identificação do estudante com indicadores de AH/SD. Neste sentido, o produto de mestrado profissional desta pesquisa foi a organização de uma Roda de Conversa entre os professores da Rede Municipal de Ensino sobre AH/SD e EC, e a elaboração de um folheto formativo, 'Pistas': EC - Um olhar para as Altas Habilidades/Superdotação, para favorecer a elaboração de práticas de EC numa perspectiva de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD. Esse material foi enviado para todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de SM.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Identificação. Ensino Colaborativo. Formação. Gestão Escolar.

ABSTRACT

COLLABORATIVE TEACHING AS A DRIVING FORCE IN THE PROCESS OF IDENTIFYING STUDENTS WITH INDICATORS OF HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS

AUTHOR: Patricia Santos da Silva
ADVISOR: Prof. Dra. Tatiane Negrini

One of the great challenges facing schools is the effective inclusion of all students, and collaborative teaching (CT) has emerged as a practice that facilitates this process. Thus, the question that drives this research is how can collaborative teaching reverberate in strategies for identifying students with high abilities/ giftedness (HA/G)? This qualitative study aimed to identify collaborative teaching experiences among teachers in Specialized Educational Assistance (SEA) and regular education, exploring their implications for identifying students with HA/G. And the specific objectives were: a) Identify teachers experiences related to high abilities/giftedness; b) To analyse the factors that influenced the context of collaborative practices between SEA and regular class teachers; c) To identify how school management acts in the context of collaborative practices in the school. d) To promote training among teachers in the municipal network on the subject of CT and HA/G and to prepare training material with 'clues' for organizing CT practices from the perspective of identifying students with indicators of HA/G. Nine teachers from the Municipal Network of Santa Maria/RS took part in this research, who had been nominated by the Municipal Department of Education (SMEd) because they work on initiatives involving CT practices. The group included three special education teachers, three regular education teachers and three managing teachers. This study used semi-structured interviews as a data collection tool, recorded via Meet. We opted for Bardin's Thematic Content Analysis (2016). In analyzing the data, we used guiding concepts such as 'High Abilities/Gifted' (RENZULLI, 2021), 'Identification' (FREITAS E PEREZ, 2012; VIEIRA, 2005), and 'CT' (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2023), which are in line with the theoretical framework under which the data was discussed. The results showed that CT is a driver for identifying students with indicators of HA/G. However, there is still a need for continuing training on these issues for all teachers. It was clear that the schools involved, represented by the participating teachers, are on a journey towards an inclusive school, at different times, in different contexts and with different knowledge. They are all engaged and receptive to new practices and continuing training on CT and on improving the identification of students with indicators of HA/G. In this sense, the professional master's degree product of this research was the organization of a round table discussion between teachers from the Municipal Education Network on HA/G and CT and the production of a training leaflet, 'Clues': CT - A look at High Abilities/Giftedness), to encourage the development of CT practices from the perspective of identifying students with indicators of HA/G. This material was sent to all the schools in the Municipal Education Network of Santa Maria/RS.

Keywords: Highabilities/Giftedness. Identification. Collaborative Teaching. School Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interseção dos anéis de Renzulli.....	48
Figura 2 - Censo Escolar	49

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Pesquisa de teses e dissertações no Periódicos CAPES para o tema: EC.....	26
QUADRO 2 - Resultado para pesquisa CAPES: “identificação”, “altas habilidades”.	30
QUADRO 3 - Pesquisa no Periódicos CAPES com as palavras-chaves “identificação” e “superdotação”.....	32
QUADRO 4 - Pesquisa na plataforma BTDT com as palavras-chaves “identificação”, “altas habilidades” e “superdotação”.....	35
QUADRO 5 - Artigos selecionados: altas habilidades, identificação.	37
QUADRO 6 - Artigos com descritor: EC.....	40

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EC	Ensino Colaborativo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
MEC	Ministério da Educação
NAAHS	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação
PAH	Pessoa com Altas Habilidades
PRAEM	Programa de Atendimento Especializado Municipal
RS	Rio Grande do Sul
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 PROBLEMA E OBJETIVO DE PESQUISA	23
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	23
2.2 OBJETIVO GERAL	23
2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	24
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	42
3.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO; CONCEITOS; IDENTIFICAÇÃO E ENRIQUECIMENTO ESCOLAR	47
3.4 O ENSINO COLABORATIVO E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	55
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	59
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	65
5.1 A CONSTRUÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA: CONCEPÇÕES, INICIATIVAS, ORGANIZAÇÃO, BENEFÍCIOS E DESAFIOS.....	66
5.2 O CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO MEIO ESCOLAR: RELEVÂNCIA DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E SUAS INFERÊNCIAS COM O ENSINO COLABORATIVO.....	83
5.3 INCLUSÃO, EC E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS DIANTE DOS DESAFIOS.....	92
5.4 PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL.....	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	125
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO	1256
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	131
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	1343
APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/ PROFESSOR(A) DE ENSINO COMUM.....	1354
APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA /PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	1365
APÊNDICE F - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTÃO ESCOLAR/DIREÇÃO E COORDENAÇÃO.....	136
APÊNDICE G- FOLHETO COM PISTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS.....	137

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

As demandas que permeiam o processo de inclusão escolar e o atendimento das necessidades dos estudantes são duas variáveis que representam tantos desafios da Educação e do processo escolar. Cada indivíduo é único em suas vivências, desenvolvimento, jeito de ser e agir. Eu me constituí enquanto indivíduo e docente em meio a essa diversidade de enxergar o mundo, de se perceber, de ser e estar na sociedade, em diferentes contextos de vivência, condição socioeconômica e cultural.

Minha formação inicial se estabelece, justamente, neste contexto diverso de relações. Foi a partir das orientações e informações compartilhadas por uma colega, pertencente a uma família com maior capital econômico e cultural, que consegui me inscrever e dar continuidade ao processo de seleção para cursar o Magistério/Ensino Médio. Esse episódio fez-me refletir sobre a importância do papel de alguém que possui determinado conhecimento em compartilhar e colaborar com outras pessoas, orientando, mostrando caminhos e impulsionando a jornada em direção a novas descobertas.

Cursando o Magistério/Ensino Médio no Instituto de Educação Olavo Bilac de Santa Maria, RS, no período de 1995 a 1998, concluí um curso de três anos, acrescido de um semestre de estágio. Ao final desse período, obtive habilitação para lecionar em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais. Quando chegou o momento de decidir sobre o curso universitário, optei pela Licenciatura em Educação Especial/Habilitação em Deficiência Mental na Universidade Federal de Santa Maria. Essa escolha proporcionaria a oportunidade de expandir minha formação. Nesse momento, já possuía maior autonomia para buscar as informações necessárias e efetuar a inscrição para o vestibular.

Em seguida, cursei Educação Especial no período de 1999 a 2002 na UFSM. Durante esse intervalo, participei de projetos, grupos de estudos e fui bolsista, vivenciando diversas experiências e tendo a oportunidade de conviver e colaborar com muitas pessoas. Nesse período, fiz grandes amizades, pessoas que também contribuíram para o meu processo de construção de conhecimento e para minha evolução enquanto estudante e futura profissional. Juntos, continuamos em busca de novos caminhos, incentivando uns aos outros, inclusive a prosseguir com os estudos de pós-graduação. Sendo assim, busquei a especialização ao ingressar no curso de Especialização em Gestão Educacional na mesma universidade, no ano seguinte à conclusão da graduação, em 2003.

Foi através de uma amiga do curso que soube da seleção para a vaga de professora em uma escola de Educação Infantil. Após ser selecionada, em 2005, tive minha primeira

experiência como professora de turma regular, atuando em uma turma de pré B em uma escola de Educação Infantil da rede privada. Durante esse período, interagi com outras professoras e estagiárias, enriquecendo meu repertório profissional. Curiosamente, uma das estagiárias mencionou que em outra escola estavam selecionando professores. Inicialmente hesitei, pois já estava adaptada na minha escola atual e ainda me sentia um pouco insegura em dar um passo maior. Deixei algum tempo passar, até que decidi enviar meu currículo. No ano seguinte, fui chamada para uma entrevista e consegui a vaga.

E assim, em 2006, surgiu a oportunidade de ingressar em uma escola de maior porte, focada no Ensino Fundamental, uma instituição social pertencente à rede privada que atende estudantes de baixa renda. Na nova instituição, assumi a posição de professora de turmas de Educação Infantil e primeiro ano. Minha passagem por essa escola foi marcada por uma ampliação significativa de conhecimentos, uma vez que a formação continuada era uma parte integral da proposta educacional da instituição. Ao longo de 5 anos nesse ambiente, construí laços profissionais e de amizade que enriqueceram minha trajetória profissional.

Durante esse período, inscrevi-me para o concurso da prefeitura como professora de Educação Especial. No entanto, na época da prova, estava grávida de minha primeira filha, e ela acabou nascendo prematuramente um mês antes. Essa antecipação complicou a minha organização para a documentação a ser apresentada no dia da prova, uma vez que estava com um bebê prematuro de poucos dias. Contudo, mais uma vez, pude contar com a ajuda da mesma colega que me informou sobre a vaga na minha primeira experiência profissional. Ela orientou-me, indicando exatamente o que eu precisava providenciar. Com esforço, consegui me organizar e realizar as provas, sendo aprovada no concurso.

Quando finalmente fui chamada para assumir a vaga em 2010, e considerando a grande carga de trabalho, pois também estava na rede privada e com uma filha pequena, optei por trabalhar exclusivamente na Rede Municipal de Ensino. Assim, encerrei minha atuação na rede privada ao final desse ano letivo.

No entanto, o trabalho com turma regular me cativou, e sentia falta desse contexto, de estar entre colegas como professora de turma. Foi então que, em 2014, durante uma conversa com uma ex-colega e amiga, fiquei sabendo que estavam realizando seleção para professor de turma regular na escola em que ela trabalhava. Decidi participar do processo seletivo e retornei como professora de turma regular, agora na região central da cidade. Essa experiência perdurou por cinco anos, até setembro de 2019, quando fui chamada para assumir minha segunda matrícula na Rede Municipal de Ensino, proveniente de outro concurso que havia prestado.

Dessa forma, encerrei este ciclo como professora dos Anos Iniciais, e nos últimos três anos, dediquei-me exclusivamente como professora de Educação Especial em duas escolas da rede. A escolha e o prazer em estar na sala regular levaram-me a uma prática ativa como educadora especial, não apenas na sala do Atendimento Educacional Especializado, mas também interagindo em sala de aula, superando o isolamento que muitas vezes afeta esse setor no ambiente escolar. Busco constantemente estreitar os laços com as colegas das turmas, visando atender às demandas e desafios tanto de nossos alunos quanto dos educadores.

É evidente a constatação de que a formação inicial não consegue abarcar todo o contexto diverso que encontramos em nossa trajetória como educadores, tornando a formação continuada um caminho crucial para ampliar nosso conhecimento. Durante o período de transição da universidade para a atuação como professora de turma regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE), senti a necessidade de complementar minha formação.

A Rede Municipal de Ensino (RME) estabeleceu parcerias colaborativas com algumas universidades federais do país, proporcionando oportunidades de seleção para especializações e cursos de aperfeiçoamento a distância e semipresencial na área da Educação Especial. Aproveitando uma dessas oportunidades, cursei uma especialização, desta vez em AEE, e participei de cursos de aperfeiçoamento em Autismo, formação em alfabetização, entre outros, todos de curta duração.

Diante da diversidade do público atendido pelo serviço de Educação Especial, a formação continuada sempre se mostrou um caminho essencial para ampliar meus conhecimentos diante de novos desafios. Observando minha trajetória, percebo o quanto os diferentes contextos, as relações em colaboração e as interações influenciaram em minha prática como professora de Educação Especial. Ao longo de toda a minha caminhada, busquei estreitar as relações com os colegas de trabalho da sala regular, gestores e alunos atendidos.

Dessa forma, passei não apenas a atendê-los na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também a frequentar a sala regular, numa perspectiva de Educação Inclusiva, respeitando as diferenças e promovendo interações. Propus para a turma jogos, contação de histórias, atividades diversas, além de participar em atividades propostas pela professora. Essa prática me possibilitou compreender melhor as dificuldades dos meus estudantes público-alvo do AEE em seu dia a dia no meio escolar, conhecer suas habilidades, interesses e relações com professores e colegas. Além disso, permitiu uma maior aproximação com os demais colegas da turma, auxiliando-os e até mesmo fazendo alguns encaminhamentos para outros serviços especializados.

As relações colaborativas sempre me fizeram bem, auxiliaram-me a trilhar meus caminhos, a fazer novas descobertas, a mudar e a sair da minha zona de conforto. No entanto, com o passar do tempo, certo desconforto foi se instaurando. Apesar de atender alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de ter um olhar para os demais alunos, tinha consciência de que nunca havia atendido outro público da área da Educação Especial: aqueles com Altas Habilidades/Superdotação. Já não conseguia mais aceitar a justificativa de que não atendia porque não tinha alunos ou porque os professores nunca haviam encaminhado ninguém para avaliação. Na verdade, percebia que estava em um estado de acomodação em relação a esse público, permeado por alguns mitos. Preocupava-me em atender aqueles que "mais precisavam", que possuíam "mais dificuldades", que "demandavam mais atenção", em detrimento daqueles com indicadores de AH/SD, que se "saíam bem nas avaliações" e "sabiam tudo".

A partir do momento em que essa inquietação e insatisfação se instauraram, comecei a mudar meu olhar e a considerar a possibilidade de haver alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nas escolas em que trabalhava. Percebi que, a qualquer momento, poderia surgir um estudante identificado, e eu não teria a formação adequada para atendê-los, oferecer enriquecimento curricular ou mesmo identificar indicadores e conduzir o processo de identificação desses estudantes. Busquei realizar leituras iniciais e, posteriormente, tive a oportunidade de participar de uma formação específica na área.

Em 2017, durante uma dessas formações oferecidas pela Secretaria de Educação para o grupo de educadoras especiais da rede, tive a chance de ouvir a Profa. Dra. Nara Joyce Wellausen Vieira (UFSM) abordando temas como sensibilização conceitual, identificação e intervenção em AH/SD. A partir desse encontro, estabelecemos uma parceria entre a escola e a universidade, envolvendo estágios, projetos de extensão e palestras formativas. Dessa forma, na escola em que atuo, começamos a discutir e integrar a temática das AH/SD em nosso contexto, incluindo a realização do processo de identificação de estudantes.

A identificação desses estudantes proporcionou-me a oportunidade de participar de encontros do Grupo de Enriquecimento em Inteligências Múltiplas (GEIM), um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Educação Especial da UFSM. Este projeto promove atividades para crianças e pré-adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), estimulando-as além do ambiente escolar convencional, por meio de atividades extracurriculares. Coordenado pelas professoras Andreia Devalle Rech e Tatiane Negrini, o GEIM estabelece uma conexão com o meio escolar dos estudantes participantes. Educadoras especiais e coordenadoras foram convidadas a se reunir em alguns encontros, discutindo não

apenas sobre os estudantes envolvidos, mas também abordando a temática das AH/SD de maneira mais abrangente.

No âmbito escolar, a busca por um conhecimento teórico mais aprofundado conduziu-me a uma prática pedagógica mais reflexiva e à ampliação de algumas dinâmicas. Uma dessas mudanças foi a implementação efetiva de propostas de EC, compreendendo melhor seu processo e construção e percebendo os benefícios tanto para os professores envolvidos nas trocas quanto para os estudantes. Essa prática me possibilitou, entre outras coisas, a ampliação do olhar, tornando-o mais abrangente e sensível, inclusive para a percepção de possíveis indicadores de AH/SD. Além disso, foi um momento formativo, proporcionando trocas entre professores e uma maior apropriação de como construir e efetivar o EC para além de uma simples interação entre docentes.

Sabemos que a área das AH/SD ainda é um desafio, dado o número ainda reduzido de estudantes identificados. Desta forma, é imprescindível que práticas gestadas no meio escolar procurem cada vez mais atender às necessidades de todos os nossos estudantes, independentemente de suas especificidades, com práticas pedagógicas contextualizadas (GUIMARÃES E OUROFINO, 2007). Além da sensibilização acerca da temática das AH/SD, é necessário conhecimento e formação para que, quando surgirem as demandas, os educadores estejam atentos e aptos a identificá-las, encaminhá-las e, assim, organizar sua proposta e seu planejamento da melhor forma.

Minha trajetória culmina no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM, representando um significativo avanço nessa jornada de formação continuada. Retomar os estudos sistemáticos e acadêmicos, conciliando-os com a rotina de duas escolas e as demandas familiares, não é tarefa fácil. No entanto, quando contamos com o incentivo, a motivação e o apoio de amigas, família, colegas e gestão escolar, o percurso se torna mais suave, mais confiante na certeza de não estar sozinha nessa trajetória. Nesse sentido, antes de fundamentar a justificativa e a relevância da temática de minha pesquisa com base em autores e em um contexto mais amplo, é essencial destacar a importância dessa temática em minha vida.

A orientação, a colaboração e o trabalho em equipe foram fundamentais para que eu pudesse trilhar meus caminhos, fazer descobertas, ampliar conhecimentos e encontrar forças para seguir adiante. A partir de minhas vivências na Educação, busquei referenciais que esclarecessem minha problemática e objetivos de pesquisa. Neste sentido, abordo autores e políticas que nos ajudam a entender o caminho da pesquisa e a justificativa deste projeto.

É fundamental ressaltar que o acesso a uma Educação de qualidade representa apenas

um dos desafios enfrentados diante da diversidade presente nos ambientes escolares. Atualmente, sob o paradigma da inclusão, evidencia-se a extensa e árdua jornada em direção ao reconhecimento das diferenças. Além do suporte das políticas públicas, é crucial abandonar concepções ultrapassadas ainda presentes em nossa sociedade, refletidas nas escolas.

Conforme Alencar e Fleith (2001), um superdotado destaca-se por um desempenho elevado e/ou potencialidades expressivas em áreas como capacidade intelectual, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, liderança e habilidade psicomotora.

Nesse percurso em direção à Educação Inclusiva para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), destaca-se o trabalho de Renzulli (1986, 2004, 2014, 2021), notadamente por introduzir instrumentos cruciais de identificação, como a "Teoria dos Três Anéis", e modelos de enriquecimento, exemplificado pelo "Modelo Triádico de Enriquecimento", direcionados ao atendimento de indivíduos com indicadores de AH/SD. Identificar esses estudantes é crucial não apenas para proporcionar o atendimento adequado, mas também para evitar e mediar situações que possam levar à exclusão, preconceito, desmotivação e subutilização de suas habilidades.

A convivência do estudante com AH/SD com os colegas demanda dele uma dose adicional de paciência e tolerância, atributos que são desafiadores de serem assimilados pelas crianças, seja com desenvolvimento típico ou acima da média. Essas habilidades representam aprendizados sociais comuns a todos os seres humanos.

Este tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela escola nas últimas décadas. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) também necessitam de inclusão, e, por esse motivo, diversos estudos e programas educacionais, como o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), têm dedicado esforços à criação de estratégias para atender a esses estudantes. Conforme argumenta Pérez (2004), a simples inclusão não é eficaz sem um método de trabalho adequado e o envolvimento de todos os agentes da Educação.

Desta forma, sugere-se ampliar o atendimento às pessoas com AH/SD, criando meios de interação e troca de experiências entre profissionais e estudantes em um processo dialético e democrático de aprendizado, como é o caso do EC, uma das práticas trazidas neste projeto de pesquisa como caminho para a identificação e enriquecimento acadêmico dos estudantes. Nele, professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado trabalham em conjunto para compartilhar experiências, conhecimentos, desconhecimentos e incertezas. Ao pensarmos coletivamente sobre os problemas cotidianos, abre-se um leque de oportunidades para selecionar as melhores ideias em relação à identificação e ao atendimento dos estudantes (ZANATA CAPELLINI, 2013; VILARONGA e MENDES 2014; PINTO, FANTACINI, 2018).

Para Renzulli (2014), o enriquecimento fortalece-se na colaboração entre professores em sala de aula. Neste sentido, destaca-se o trabalho multiprofissional de cooperação entre os professores da classe regular e educadores especiais na identificação desses alunos. Conforme descreve o referido autor (1986, 2004), a identificação dos alunos superdotados não envolve apenas instrumentos de avaliação de talentos e potencial cognitivo, mas também requer avaliação pelos agentes da Educação formal, incluindo observação do desempenho escolar, informações dos pais e contribuições de outros profissionais da Educação.

No entanto, conforme ressaltado por Cavalcanti, Teixeira e Fidler (2019) os dados atuais evidenciam uma lacuna na identificação de estudantes para o atendimento educacional especial, negligenciando especialmente aqueles com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Esses alunos frequentemente são marginalizados, carecendo de uma política específica de identificação ou atendimento especializado. Em muitos casos, acabam sendo rotulados como agitadores, indisciplinados ou problemáticos, recebendo diagnósticos equivocados de condições como hiperatividade ou autismo e, por vezes, sendo medicados indevidamente. Destaca-se, portanto, a urgente necessidade de identificação e uma mudança de perspectiva em relação a esses estudantes, um processo que inevitavelmente requer a capacitação de professores de classes regulares e de Educação Especial.

Por outro lado, mesmo no âmbito da Educação Especial, esse público nem sempre encontra espaço ou visibilidade na escola. Essa invisibilidade se acentua ainda mais aos olhos dos professores da turma regular, seja devido à elevada exigência voltada para aqueles com maiores dificuldades, à falta de formação e conhecimento, ou à persistência de mitos relacionados à criança com altas habilidades (MENDONÇA, RODRIGUES e CAPELLINI, 2017).

O EC surge como uma abordagem para aqueles que buscam uma prática inclusiva mais eficaz. Esse modelo, também conhecido como coensino, envolve a colaboração entre o professor da classe regular e o professor especializado, compartilhando a responsabilidade no planejamento, instrução e avaliação do ensino oferecido a um grupo heterogêneo de estudantes. Esse método se destaca como uma alternativa aos modelos tradicionais de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especialmente para atender às demandas da inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2023).

Partindo do princípio de que o estudante é parte integrante da escola, e não exclusivamente de um ou outro professor, considera-se que todos devem estar engajados em um verdadeiro processo de inclusão para todos os estudantes. Nesse contexto, o profissional da Educação Especial pode e deve transcender as quatro paredes da sala de recursos, não apenas atuando como um auxiliar ou marcando presença exclusiva de apoio ao estudante já incluído no AEE, mas sim desempenhando o papel de apoiador, parceiro e facilitador, em um ambiente de cooperação que contribui para a contínua formação dos professores (MENDES, 2006).

Assim, propõe-se uma pesquisa cuja proposta é compreender as experiências de EC entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da turma regular. A investigação visa entender como essas práticas estão relacionadas (ou não) ao processo de identificação e atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em seus respectivos contextos educacionais. Busca-se identificar de que maneira o EC pode influenciar estratégias para a identificação e atendimento desses estudantes.

Práticas colaborativas têm sido implementadas como uma potente forma de promover a Educação Inclusiva. Destaca-se a importância de compreender como essas práticas surgem e se desenvolvem no ambiente escolar, incluindo a percepção dos profissionais envolvidos sobre o tema. No contexto da Educação Inclusiva, a atenção direciona-se especialmente para as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), abordando conceitos, identificação e atendimento desse público-alvo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas regulares. Muitos desses estudantes permanecem invisíveis, não identificados, enfrentando um ambiente escolar, familiar e social que não atende às suas necessidades, resultando em manifestações negativas. A falta de reconhecimento pode distorcer a percepção desses estudantes, destacando-se mais por comportamentos adversos do que por suas habilidades. Como afirmam Freitas e Pérez (2012), é crucial abordar essa dinâmica para promover uma Educação mais inclusiva.

Aqui, não se trata de emitir julgamentos, mas sim de buscar conhecimento e compreensão sobre as dinâmicas escolares. O EC abre espaço para uma variedade de perspectivas, promovendo a união de esforços em benefício dos estudantes. Explorar a percepção dos professores sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o processo de identificação e atendimento, é fundamental para entender como essa prática colaborativa se relaciona com a capacidade de atender não apenas às demandas gerais, mas também às específicas dos alunos com indicadores de AH/SD.

2 PROBLEMA E OBJETIVO DE PESQUISA

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como o Ensino Colaborativo pode reverberar em estratégias para identificação de estudantes com AH/SD?

2.2 OBJETIVO GERAL

Identificar as experiências de Ensino Colaborativo entre professores do AEE e do ensino comum e suas inferências para o processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação.

2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as experiências dos professores relacionadas as Altas Habilidades/ Superdotação;
- Analisar os fatores que influenciam no contexto das práticas colaborativas entre professores do AEE e de turma regular;
- Identificar como a gestão escolar atua no contexto das práticas colaborativas na escola;
- Promover uma ação formativa entre os professores da Rede Municipal acerca da temática do Ensino Colaborativo e das Altas Habilidades/ Superdotação.
- Elaborar um material formativo com “Pistas” para organização de práticas de Ensino Colaborativo numa perspectiva de identificação de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao pesquisar as experiências de práticas colaborativas entre professores de AEE e de turma regular, em uma perspectiva inclusiva, de identificação e atendimento do estudante com AH/SD, procura-se identificar como os professores envolvidos estabelecem essa relação e quais são suas vivências com as AH/SD. Realizando uma análise sem caráter de julgamento, mas de interpretação com um olhar para além do trivial.

O item 3.1, “Estado do Conhecimento”, traz um levantamento, a partir de uma delimitação temporal, de produções científicas relacionadas a confluências das temáticas AH/SD, identificação e Ensino Colaborativo.

No subcapítulo 3.2, “Políticas Públicas em uma perspectiva de inclusão das Altas Habilidades/Superdotação”, apresenta-se algumas das principais Políticas Públicas e programas voltados ao estudante com AH/SD, além de contribuições de autores reconhecidos na área, principalmente, por trazerem este olhar para o âmbito educacional das AH/SD.

Já em 3.3 “Altas Habilidades/Superdotação: conceitos, identificação e enriquecimento escolar” observa-se que o estudo traz a importância de se identificar e atender as necessidades mais específicas destes estudantes e os prejuízos acarretados quando isso não acontece.

Por fim, no subcapítulo 3.4 “O Ensino Colaborativo e as Altas Habilidades /Superdotação” vem apresentar as práticas colaborativas como um viés tanto para a identificação quanto para enriquecimento do atendimento dos estudantes com AH/SD.

3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para melhor explorar e descobrir o quão a prática do EC vem se relacionando com a perspectiva de se apresentar como um possível propulsor para identificação e atendimento de alunos com AH/SD, foi realizado um levantamento do Estado do Conhecimento (EC) sobre o assunto. Para Morosini e Fernandes (2014, p. 102), o Estado do Conhecimento se refere a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Neste sentido, o EC vem a partir de um rol de dissertações, teses e artigos científicos conhecer o que vem sendo pesquisado na temática deste projeto.

Esse levantamento foi realizado em três bases de dados de modo a buscar maior amplitude de produções na temática desta pesquisa, sendo elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos Capes e *Scientific Electronic Library Online*

(SciELO). Na busca dos trabalhos os descritores cruzados foram: *Altas Habilidades, Superdotação, Identificação, EC*.

Foi utilizada delimitação temporal para a pesquisa, a fim de encontrar os trabalhos dos últimos 08 anos, com exceção da busca por Artigos, que não houve delimitação. Geralmente, em pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, costuma-se usar os últimos 5 anos, mas em virtude da pandemia (Pandemia Covid-19, que no Brasil teve início de 2020), com a escassez de trabalhos relacionados a uma das palavras-chaves (EC), optou-se em estender três anos a mais. Cabe destacar que o idioma pesquisado foi o português do Brasil, com a intenção de conhecer realidades de pesquisa exclusivamente brasileira.

Ao tentar encontrar artigos na base de dados *SciELO*, a combinação destas palavras-chaves não resultou em trabalhos, assim, foi pesquisado individualmente a palavra *identificação*, novamente pela importância da temática para o projeto. Além disto, na busca de artigos, não foi feita delimitação temporal, como já mencionado anteriormente, devido à escassez de trabalhos e da existência de produções importantes no ano de 2014. Contudo, na base de dados da CAPES a combinação: *Altas Habilidades, Superdotação, Identificação, EC* não resultou em nenhuma produção, somente resultou em trabalhos quando usada individualmente.

Na conclusão desta busca, encontrou-se o que identificaremos aqui como Quadro 1, que traz o resultado da pesquisa na plataforma de periódicos da CAPES no dia 21 de agosto de 2022, de teses e dissertações, usando a palavra-chave: *EC*. A fim de refinar a pesquisa, utilizou-se os filtros: *área de avaliação: Educação, teses e dissertações*. O mesmo resultou em 43 trabalhos. Destes, foram selecionados 6 trabalhos (dissertações), que tinham relação direta ou indireta com a temática do estudo e que estão descritos no Quadro 1. Cabe sinalizar, ainda, que os resultados descritos nos quadros abaixo, foram retirados literalmente dos textos originais.

Quadro 1 - Pesquisa de teses e dissertações no Periódicos CAPES para o tema: EC

(Continua)

<p>1. SILVA, Rossicleide Santos da. Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense' 23/02/2018 139 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária UFSCAR</p>	<p>Constatou-se que as parcerias entre os professores da Educação Especial e os da classe comum existiam, mas precisavam ser fortalecidas, fosse pela ação diária de entrosamento, fosse pela percepção da necessidade de ambos, pois, precisavam unir forças para ajudar o aluno com deficiência, e, por conseguinte toda a turma. Assim, quanto aos resultados observou-se, após a reflexão sobre a experiência formativa e o assessoramento nas escolas, o início de uma prática colaborativa entre alguns professores da Educação Especial e da classe comum, no sentido de viabilizar ações na linha da colaboração no município, em consonância com a gestão e coordenação pedagógica. Espera-se que o estudo possa favorecer o surgimento de pesquisas sobre a importância da colaboração nos espaços escolares entre os professores da Educação Especial e da sala comum, proporcionando a escolarização dos alunos com deficiência na construção de uma sociedade mais equitativa.</p>
<p>2. AZEVEDO, Tereza Hortência da Silva. Entre o específico e o indissociável: formação docente e EC para a inclusão escolar' 31/07/2020 143 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Biblioteca depositária: Bicen</p>	<p>Os resultados permitiram identificar as dificuldades dos professores no desenvolvimento do fazer pedagógico no que concerne aos AcD, sejam essas proporcionadas, dentre outros fatores, à formação continuada dissociadas da teoria e prática. Os docentes expressaram a importância das inter-relações entre o EC e a práxis pedagógica na mediação do processo educativo, onde a formação surge como uma oportunidade de reflexão-ação-reflexão entre os profissionais das classes comuns e da SRM, levando à ressignificação de conhecimentos e de diferentes aprendizagens a partir de experiências vivenciadas.</p>
<p>3. RECALDES, Dorismar. Propostas e práticas de EC entre professores do ensino comum e especializados em Educação Especial' 02/04/2020 113 f. Mestrado Profissional em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Biblioteca depositária: UEMS - Unidade Universitária de Campo Grande/MS.</p>	<p>Os resultados da presente pesquisa evidenciam que os professores regentes encontram dificuldades em desenvolver um trabalho pedagógico que promova a aprendizagem dos alunos com deficiência, e que os mesmos possuem conhecimento limitado sobre a legislação educacional da área da Educação Especial, assim como sobre as especificidades relacionadas às deficiências e necessidades educacionais apresentadas pelos alunos público-alvo desta modalidade. Os professores especializados, por sua vez, relataram dificuldades referentes ao tempo para realização do planejamento em conjunto com o professor regente, o que nos levou à proposição da utilização de uma plataforma virtual, com o objetivo de facilitar a troca de ideias e experiências que favoreçam o planejamento das aulas, bem como facilitar a comunicação entre estes, por meio de um e-mail criado para esse fim. Concluímos que as pesquisas mapeadas nesse estudo destacam a validade do EC para a consolidação de uma prática pedagógica inclusiva, em que todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, são beneficiados e que o trabalho envolvendo professores do ensino comum e professores especializados em Educação Especial implica em estabelecer parcerias pautadas em conhecimentos sobre as práticas colaborativas como forma de inclusão escolar e superação de barreiras enfrentadas no dia a dia do ensino comum no que tange à aprendizagem de alunos com deficiência.</p>

Quadro 1 - Pesquisa de teses e dissertações no Periódicos CAPES para o tema: EC

(Conclusão)

<p>4 BARBOSA, Daniela Alves de Lima. EC: contribuições para a inclusão escolar' 17/02/2020 114 f. Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional Instituição de ensino: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul Biblioteca depositária: USCS</p>	<p>Os resultados apresentados descreveram, dentre outras coisas, que o EC se configura para além da atuação conjunta entre docentes do ensino comum e da Educação Especial, envolve outros elementos os quais, somados, configuram a didática do EC, que é visto como uma possibilidade de aprendizagem articulada pelo AEE. Esta pesquisa apresentou como produto final um objeto de aprendizagem na forma de um Blog Colaborativo construído com alguns sujeitos da pesquisa, servindo também como diário de pesquisa e configurando-se como produto e processo ao longo do percurso investigativo. As práticas pedagógicas de colaboração aqui descritas através da autobiografia narrada revelaram que o EC pode contribuir para práticas inclusivas na escola regular. Os resultados apresentados descreveram, dentre outras coisas, os desafios de implementação e efetivação do EC. De modo geral a pesquisa corroborou com o que vem sendo delineado na literatura, de que o EC contribui para práticas inclusivas escolares.</p>
<p>5 CHRISTO, Sandy Varela de. Coensino/EC /bidocência na Educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática' 30/01/2019 108 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: https://www.udesc.br/bibliotecauniversitaria</p>	<p>No que tange aos professores da sala comum, os dados permitiram observar a existência da construção de uma compreensão sobre o trabalho colaborativo. Os relatos apontaram ainda que a prática colaborativa promoveu mudanças importantes em sala de aula, sendo uma delas o planejamento das aulas incluindo os estudantes público-alvo da Educação Especial.</p>
<p>6 PERON, Cassandra Fontoura Fiore. Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos' 05/03/2021 181 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca SIBI</p>	<p>Os dados coletados, analisados e discutidos de forma predominantemente quantitativa, evidenciaram que a realização de práticas colaborativas na Educação inclusiva contribui de forma efetiva para o desenvolvimento dos processos pedagógicos, no que se refere ao planejamento de conteúdos, estratégias de ensino, gerenciamento da sala de aula e engajamento dos estudantes, sendo relacionadas ao desenvolvimento da turma como um todo e não somente em relação ao estudante público-alvo da Educação Especial, bem como para o desenvolvimento dos aspectos pessoais e profissionais do professor. Todavia, aponta-se que esse é um processo de construção, que exige mudança de concepções e de práticas, tendo destaque a importância da gestão, tanto em contexto macro quanto micro, no planejamento e execução de ações que deem condições para o estabelecimento de um ambiente em que preponderam as ações colaborativas.</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Para a palavra-chave *EC* foram encontradas seis dissertações (Quadro 1), onde evidenciou-se a importância do EC relacionado ao público-alvo da Educação Especial, alunos com deficiência e para todos os alunos. Entretanto, de forma individualizada ou com olhar para as AH/SD não houve nenhuma referência.

Na dissertação de Silva (2018) evidenciou-se a importância da formação, da gestão escolar nas tentativas e suporte das práticas de EC e a importância deste no ensino de alunos com deficiência, para uma sociedade mais equitativa. Azevedo (2020) concluiu em sua pesquisa de mestrado a importância da formação continuada e das inter-relações entre o EC e a práxis pedagógica na mediação do processo educativo, dando ênfase então ao processo de inclusão de forma geral. Recaldes (2020) em seu estudo destaca que, mesmo com a dificuldade de planejamento, existe a validade do EC para uma prática inclusiva para “todos” os alunos, assim como, da formação para EC como forma de inclusão de aluno "com deficiência". Barbosa (2020) em sua investigação de mestrado traz o EC como uma possibilidade de aprendizagem e “prática inclusiva”. Em sua dissertação, Christo (2019) constata a possibilidade real de compreensão do trabalho colaborativo promovendo mudança na prática educativa e inclusão dos “estudantes público-alvo da Educação Especial” no planejamento.

A relevância de práticas colaborativas “para todos os alunos” e não somente público-alvo da Educação Especial, assim como, para o professor destacando a importância da gestão e das condições para efetivação desse trabalho, foram considerações constatadas também na dissertação de Peron (2021).

Percebe-se que a temática de EC, que aparece ainda como bidocência ou coensino em todas as pesquisas acima, confirmam a relevância e importância desta prática para a inclusão, trazendo de forma mais específica, para alunos com deficiência, alunos público-alvo da Educação Especial e, ainda, para todos os alunos. Entretanto, destaca-se que estas dissertações não trazem de forma específica ou direta a relação com a identificação ou enriquecimento para o aluno com AH/SD e/ou sua turma, estando bem mais atrelada o seu favorecimento à estudantes com deficiência. O que vai ao encontro das demais produções do estado do conhecimento, que serão mostradas no que se refere à: inclusão do aluno com AH/SD como aluno que precisa de um olhar mais específico ou que apresenta dificuldades de aprendizado, sociais ou psicológicos; aos prejuízos que podem acarretar a não identificação e atendimento destes alunos; o uso das práticas de EC, estas são ainda pouco utilizadas no Brasil.

Como destaca Silva (2018), a política de formação de professores, pouco ou nada trabalha sobre a atuação na linha do EC. A autora ainda traz uma preocupação que já era

debatida em estudos anteriores como o de Vilaronga e Mendes (2014) ao qual refere que, muito embora essa proposta de prestação de serviços não faça parte da atual política de Educação Inclusiva do país, ela tem sido apontada na literatura como um modo promissor de resposta à inclusão escolar, não só para alunos com AH/SD, mas para todos os alunos.

Razalli, Hashima e Ariffin (2020) salientam ainda que o EC na implementação da Educação Inclusiva é muito importante para garantir o sucesso da transformação da Educação para todas as crianças. Assim, a colaboração das várias partes é crucial, especialmente entre professores regulares e professores de Educação Especial. As barreiras ao engajamento e aprendizado de todos os alunos serão diminuídas com esforços conjuntos de escolas, comunidade e agências governamentais. O EC é um método de ensino e aprendizagem colaborativa, em que ambos precisam uns dos outros, em seu esforço para ajudar os alunos. Esse tipo de proposta deve ser a abordagem que toda escola deve usar, sendo que a colaboração requer a partilha de ideias entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial (RAZALLI, HASHIMA e ARIFFIN, 2020).

Observaremos agora o Quadro 2, que se refere à pesquisa CAPES realizada no dia 21 de agosto de 2022 para teses e dissertações com as palavras-chaves *identificação*, *altas habilidades*. Para a busca, usou-se filtros de pesquisa: *área de avaliação: Educação, teses e dissertações*. A consulta resultou em uma dissertação diretamente relacionado à temática do estudo.

Quadro 2 - Resultado para pesquisa CAPES: “identificação”, “altas habilidades”.

<p>ABRAMI, Marina Rocha. As dificuldades encontradas por professores especialistas na identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação' 20/12/2021 187 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté, Taubaté Biblioteca Depositária: Universidade de Taubaté.</p>	<p>Os resultados apontam uma insuficiência na formação dos professores tanto do AEE como das salas regulares em relação à temática AH ou SD, a importância da prática cotidiana dos docentes com esses alunos no atendimento especializado como elemento motivador na busca de novos conhecimentos, a questão dos mitos que incide na sociedade fazendo com que muitos acreditem que esses alunos são autossuficientes, a participação e o comprometimento da família no estímulo a esses estudantes e a escassez de instrumentos de identificação juntamente com a falta de uma equipe multidisciplinar que possam auxiliar os professores do AEE na observação das características expressas por esses alunos. Diante dos resultados obtidos, considera-se necessário o investimento na formação inicial como continuada dos professores do AEE para identificação e atendimento desses alunos, formação em serviço para os professores das salas regulares para que possam encaminhar esses alunos aos profissionais do AEE a fim de realizarem a identificação e o atendimento a esses educandos, maiores informações para a sociedade como um todo que auxilie na quebra de mitos e paradigmas relacionados a indivíduos com AH ou SD.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

A dissertação de Abrami (2021) apontou para uma insuficiência na formação dos professores tanto do AEE como das salas regulares em relação à temática AH/SD. A autora destaca a importância da prática cotidiana dos docentes com esses alunos no atendimento especializado, como elemento motivador na busca de novos conhecimentos, diminuição dos mitos sobre estes alunos, como achar que eles são autossuficientes. Destaca-se a necessidade de participação e o comprometimento da família no estímulo a esses estudantes e a escassez de instrumentos de identificação, juntamente com a falta de uma equipe multidisciplinar que possam auxiliar os professores do AEE na observação das características expressas por esses alunos.

Diante dos resultados, reitera a autora que se precisa de investimento na formação inicial e continuada dos professores, formação em serviço para os professores das salas regulares, maiores informações para a sociedade como um todo, que auxilie na quebra de mitos e paradigmas relacionados a indivíduos com AH/SD, a elaboração de instrumentos que auxiliem a identificação desses alunos, aliado ao apoio de uma equipe multidisciplinar (ABRAMI, 2021).

Para a construção do Quadro 3, buscou-se uma pesquisa na plataforma CAPES no dia 21 de agosto de 2022 de teses e dissertações com as palavras-chaves: *identificação, superdotação*. Na busca, utilizou-se filtros de pesquisa: *área de avaliação: Educação, teses e dissertações*, sem delimitação temporal, pela escassez de trabalhos com as palavras-chaves usadas individualmente. A pesquisa resultou em 15 estudos. Destes foram selecionados quatro que estavam direta ou indiretamente relacionados à temática do trabalho.

Quadro 3 - Pesquisa no Periódicos CAPES com as palavras-chaves “identificação” e “superdotação”.

(Continua)

<p>1 SOARES, Andréa Alves da Silva. Identificação de estudantes precoces com comportamento de Superdotação: desafios para a formação de professores em serviço. Tese de Doutorado 2019. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.</p>	<p>Como principais resultados, apontamos: a formação continuada em serviço realizada junto aos professores da escola selecionada promoveu maior envolvimento dos mesmos e modificou suas concepções e atitudes em relação à identificação e avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação; a necessidade de um olhar multidisciplinar no momento da aplicação dos instrumentos de identificação e avaliação escolar, de maneira a evitar equívocos e avaliação superficial. Além disso o processo de formação continuada em serviço, permitiu a identificação de 21 estudantes, sendo 11 acadêmicos e 10 produtivos-criativos, conforme classificação utilizada por Renzulli (2014), todos devidamente cadastrados na Secretaria Escolar Digital, passando a receber o Atendimento Educacional Especializado e o Enriquecimento Curricular.</p>
<p>2. LIMA, Clairen Angelica Santiago. Altas habilidades/superdotação em liderança: identificação e suplementação para o ensino fundamental. 2019 Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca comunitária: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12305</p>	<p>Os resultados apresentaram a indicação de sete (7) estudantes com indicativos de AH/SD em Liderança e considerou os instrumentos eficazes aplicados para a identificação. Os objetivos da Etapa 2 foram: planejar e realizar um projeto de enriquecimento curricular na sala de recurso multifuncional aos estudantes com características de Altas Habilidades/Superdotação em Liderança, matriculados no Ensino Fundamental I de uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. Ação. Os sete (7) estudantes indicados, por meio do Etapa 1, participaram de um projeto de enriquecimento curricular (Etapa 2) na sala de recurso multifuncional em atendimento educacional especializado. Foram realizados os Enriquecimentos do tipo I e II com os temas escolhidos pelos alunos e realizados na própria escola. Os resultados foram avaliados positivamente, pois houve o envolvimento dos alunos em todas as atividades propostas.</p>

Quadro 3: Pesquisa no Periódicos CAPES com as palavras chaves “identificação” e “superdotação”.

(Conclusão)

<p>3. SILVA, Raissa Viviani. Desempenho intelectual, criatividade e desempenho escolar de alunos indicados com altas habilidades/superdotação por seus professores. 2018 93 f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento E Aprendizagem. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP. Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação FOI</p>	<p>Os resultados iniciais apontam para a importância das iniciativas de identificação, bem como a avaliação no campo das AH/SD e ainda, ressaltam a necessidade em investir na formação dos professores, tendo em vista seu papel central na identificação e atendimento de alunos com AH/SD.</p>
<p>4. BERGAMIN, Aleteia Cristina. Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades. 2018 125 f. Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru, SP. Biblioteca Depositária: Divisão técnica de biblioteca e documentação</p>	<p>Os resultados apontaram na primeira etapa que é possível o professor identificar alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação. Na segunda etapa, a proposta de enriquecimento se mostrou eficiente estratégia para atender as necessidades do aluno com altas habilidades/superdotação, promover desenvolvimento aos demais e ainda identificar novos talentos. E na terceira etapa, houve a organização de situações de enriquecimento curricular que foram desenvolvidas como sugestões para outros docentes que buscam uma Educação com equidade e o desenvolvimento pleno de todos os alunos.</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Neste sentido, Soares (2019) aponta que a formação continuada em serviço realizada, junto aos professores da escola selecionada, promove maior envolvimento dos mesmos e modifica suas concepções e atitudes em relação à identificação e avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação. Como consequência, percebe-se a necessidade de um olhar multidisciplinar no momento da aplicação dos instrumentos de identificação e avaliação escolar, de maneira a evitar equívocos e avaliação superficial.

Além disso, o processo de formação continuada em serviço, permite a valorização da identificação, Atendimento Educacional Especializado e o Enriquecimento Curricular para estes alunos. Para Lima (2019) o enriquecimento escolar é crucial para o desenvolvimento do potencial dos alunos com AH/SD, principalmente atividades que sejam diferentes do cotidiano de aula e que permitam potencializar o seu papel de liderança em grupo. Em Silva (2018), os resultados iniciais apontam para a importância das iniciativas de identificação, bem como, a avaliação no campo das AH/SD e, ainda, ressaltam a necessidade em investir na formação dos professores, tendo em vista seu papel central na identificação e atendimento de alunos com AH/SD.

O enriquecimento educacional é fundamental para a identificação e incentivo para os alunos com AH/SD, mostrando ser promotor de seu desenvolvimento e ainda para identificar novos talentos e um maior desenvolvimento pleno de todos os alunos (BERGAMIN, 2018).

Para os estudos que compõem o Quadro 4, foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para as palavras-chaves: *identificação, altas habilidades, superdotação*. Foram encontrados 14 trabalhos, sendo um deles repetido e já identificado na base de dados da CAPES. Após verificação, definiu-se que apenas 5 trabalhos tinham relação direta ou indireta com o problema de pesquisa.

Quadro 4 - Pesquisa na plataforma BTDT com as palavras-chaves “identificação”, “altas habilidades” e “superdotação”.

<p>1. AMARAL, Maycon Rodrigo Cardoso. Ampliando o olhar sobre altas habilidades/superdotação: formação para profissionais da Educação. Curitiba, 2021. Orientadora: Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário, 2021.</p>	<p>Os resultados apontam que existe necessidade de abordar e incluir metodologias inovadoras para trabalhar com alunos com AH/SD nas escolas, mas é um processo que demanda a realização de formação sobre o tema aos profissionais da Educação. Desse modo, ao concluir a pesquisa, apresenta-se como produto final um curso com metodologia TPACK.</p>
<p>2. CASTILHO, Janaina Carrasco. As redes colaborativas na escola sob a ótica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Campinas: PUC-Campinas, 2021. Orientador: Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.</p>	<p>Ao encerrarmos essa pesquisa consideramos a existência de relações colaborativas na escola com características específicas que dialogam com o contexto onde foram produzidas. O movimento de expansão das parcerias colaborativas entre os professores, sob o aspecto de desenvolvimento profissional revelou a constituição de redes envolvendo professores e parceiros externos à escola, com a aproximação desencadeada por questões com origem nos desafios vividos nas práticas pedagógicas. Dessa forma, ao identificar a construção de relações e redes colaborativas na escola, reconhecemos os limites dessa pesquisa, quanto ao mapeamento detalhado das parcerias nela envolvidas e seus desdobramentos, apresentando espaço aberto às investigações futuras.</p>
<p>3. LIPPERT, Vânia de Fatima Tluszcz. Práticas educativas de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação. 2021. 141 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.</p>	<p>Os resultados evidenciaram algumas habilidades escolares dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, revelando que o projeto se mostrou apropriado para esses alunos, corroborando assim com a necessidade de investimento no que se refere a adequação de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do potencial acadêmico de estudantes com esta característica, bem como para a Educação Inclusiva. Apontam à importância da criação de espaços colaborativos e mostram que o ensino da Matemática deve melhorar, colaborando e interagindo com outras áreas do conhecimento, e contribuir com a formação dos estudantes, considerando que uma Educação Matemática e Inclusiva almeja a formação de estudantes críticos, autônomos, participantes e inseridos social e culturalmente. Com esse olhar, destacamos que os programas de monitoria com enriquecimento escolar atendem a perspectiva de ensino e aprendizagem inclusiva e oportuniza o desenvolvimento do potencial e das habilidades dos estudantes.</p>
<p>4. OLIVEIRA, Fernanda Souza de. É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.</p>	<p>Considerando a problemática da falta de formação de professores que leva à invisibilidade os alunos com AH/SD, desenvolveu-se a presente pesquisa que tem como objetivo compreender como a formação de professores tem contribuído para a identificação e atendimento destes alunos na rede municipal de ensino. A relevância deste problema de pesquisa é perceptível tanto do ponto de vista teórico como do social. A pesquisa será realizada com professores da Prefeitura de São Paulo envolvidos com a temática apresentada. Como escolha metodológica, para esta pesquisa de cunho qualitativo, propomos a realização de entrevista na modalidade reflexiva. A hipótese norteadora do trabalho é: os estudantes com AH/SD não chegam ao atendimento nas SRM, pois não são facilmente identificados nas salas de aulas da escola regular e, por isso, acabam prejudicados em seu percurso escolar.</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

A revisão feita na BDTD, reforça a importância para a identificação do aluno com AHSD para melhor atendê-lo e saber onde precisa mudar o plano curricular escolar. Neste sentido, Oliveira (2018) considera a falta de formação de professores e à invisibilidade dos alunos com AH/SD. A relevância deste problema de pesquisa é perceptível tanto do ponto de vista teórico como do social. Destaca que formação continuada de professores em Educação Especial e com foco específico nos alunos com AH/SD aparecem mais recentemente e com maior frequência a partir de 2013, salientando que a formação continuada em Educação Especial e dirigida a alunos com AH/SD pode ser de grande ajuda tanto para o aprimoramento de tais cursos como para professores que atuam nessa área.

Amaral (2021) corrobora que é preciso criar metodologias mais inovadoras para estes alunos e os professores precisam de formação específica para lidar com as demandas deste público. Em Lippert (2021) se pode encontrar a experiência justamente com os investimentos de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do potencial acadêmico destes alunos e também para a inclusão destes na sala de aula. Destaca o papel da colaboração entre professores de diferentes áreas, o que faz com que se tenha alunos mais atuantes, críticos e inseridos nas questões sociais e culturais. Ainda sobre EC, Castilho (2021) mostra que a existência de relações colaborativas nas escolas expande as parcerias colaborativas entre os professores.

Seguindo os estudos do Estado do Conhecimento, observou-se na base de dados *SciELO*, na data de 22 de agosto de 2022, artigos com relação direta ou indireta com a temática desta pesquisa. Utilizamos as palavras-chaves: *altas habilidades, identificação*. O resultado dessa pesquisa encontrou dez artigos dos quais quatro se enquadram na temática do nosso trabalho. O resultado está descrito no Quadro 5.

Quadro 5 - Artigos selecionados: altas habilidades, identificação.

(Continua)

<p>1. SUAREZ, Janete Tonete; WECHSLER, Solange Muglia. Identificação de Talento Criativo e Intelectual na Sala de Aula. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 23, e192483, 2019. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100326&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 ago. 2022. Epub 09-Dez-2019. https://doi.org/10.1590/2175-35392019012483.</p>	<p>O estudo comparou a identificação de talentos criativos e intelectuais por professores com resultados de testes psicológicos e a influência de sexo no processo. Os instrumentos foram: a Escala Identificação de Talentos pelo Professor (ITP), e a Bateria de Avaliação da Inteligência e Criatividade, Infantil (BAICI). Ambas medem as áreas verbal, espacial, lógico, rapidez de raciocínio, memória e criatividade. A correlação de Pearson apontou que os subtestes de compreensão verbal, memória visual e criatividade tiveram relações significativas com o índice cognitivo total da BAICI. Não foram encontradas diferenças significativas por sexo. Percebeu-se a necessidade de capacitar professores para uma identificação mais pontual e assertiva de talentos a fim de melhor desenvolvê-los.</p>
<p>2. DIEZ, Lorenzo Pérez; FERNANDEZ, Carmen Jiménez. La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 642-671, set. 2020. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300642&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 ago. 2022. Epub 12-Set-2019. https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702024.</p>	<p>La atención a la diversidad es un principio básico del sistema educativo español y su finalidad es dar respuesta a las necesidades de los estudiantes escolarizados en sus centros. En esta diversidad, los estudiantes de altas capacidades han ido adquiriendo cierta visibilidad en el diagnóstico y la intervención. La normativa nacional establece el Plan de Atención a la Diversidad (PAD de aquí en adelante) como el instrumento básico para planificar, implementar y evaluar las medidas de atención a la diversidad de diferentes colectivos, entre ellos, el de los alumnos más capaces. Mediante la técnica del análisis de contenido, esta colaboración analiza los PAD en una muestra de centros escolares de la provincia de Palencia perteneciente a la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Concluye que, en dichos planes, la presencia de medidas educativas dirigidas a los más capaces es nula o meramente testimonial no trascendiendo más allá de la normativa en la que se fundamentan, resultando ser una necesidad desarrollar estos planes en la práctica educativa real.</p>
<p>3. MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro Da Silva. Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da unesp e da uminho. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 36, e212442, 2020. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100206&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 ago. 2022. Epub 30-Mar-2020. https://doi.org/10.1590/0102-4698212442.</p>	<p>Considerando-se a importância dos professores na identificação e estímulo dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), propomos investigar e comparar a estrutura e possibilidades da formação docente sobre esta temática no curso de Pedagogia da UNESP, Campus de Marília, no Brasil e o curso de Licenciatura em Educação Básica acrescido dos Mestrados em Ensino da UMinho, Campus de Gualtar, em Portugal. A produção e aquisição de materiais bibliográficos, a maneira como o assunto é abordado nas disciplinas e a possibilidade de participar de projetos de pesquisa e extensão tem relação direta com o envolvimento científico dos docentes dos cursos com as AH/SD.</p>

Quadro 5: Artigos selecionados: altas habilidades, identificação.

(Conclusão)

<p>4. COSTA, Maira Maria da; BIANCHI, Alessandra Sant'Anna; SANTOS, Márcia Melo de Oliveira. Características De Crianças Com Altas Habilidades/ Superdotação: Uma Revisão Sistemática. Rev. bras. educ. espec., Bauru , v. 28, e0121, 2022 . Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382022000100401&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 ago. 2022. Epub 10-Dez-2021. https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0121.</p>	<p>A busca dos artigos foi feita nas bases <i>Scopus</i> e <i>Web of Science</i> em janeiro de 2020 e <i>SciELO.org</i> em abril de 2020. Foram analisados 29 artigos, agrupados em cinco categorias. Os resultados são apresentados em síntese narrativa e confirmam o caráter heterogêneo das altas habilidades/superdotação. A maioria dos artigos explorou características da cognição e dos processos de identificação e avaliação das crianças. Dentre as principais limitações, estão a obtenção de artigos com autores repetidos e a obtenção incompleta dos artigos potencialmente relevantes. Esta pesquisa contribui para a visibilidade sobre as características de crianças com superdotação, com um enfoque geral e amplo.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Na revisão dos artigos descritos no Quadro 5, destaca-se o aparecimento da questão da identificação do aluno com AH/SD. Assim, indica Suarez e Wechsler (2019) que para que a escola cumpra o papel do desenvolvimento de talentos, é preciso identificá-los. O estudo mostra que não foram encontradas diferenças significativas por sexo. Percebeu-se a necessidade de capacitar professores para uma identificação mais pontual e assertiva de talentos a fim de melhor desenvolvê-los.

Diez e Fernandez (2019) mostram que os esforços do governo espanhol de identificar e dar condições para que estes alunos mostrem seu potencial aumentou a visibilidade deles, entretanto, embora exista normas e regras para atendimento destes alunos é preciso o desenvolvimento e envolvimento cotidiano dos professores para que estes resultados virem práticas educativas reais. Nesta mesma discussão, Martins, Chacon e Almeida (2020) consideram a importância dos professores na identificação e estímulo dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Neste sentido, Costa, Bianchi e Santos (2022) trouxeram em sua pesquisa características da cognição e dos processos de identificação e avaliação de crianças com indicadores de AH/SD que resultou em uma maior visibilidade das particularidades a serem observados nessas crianças.

No Quadro 6, registra-se os resultados da pesquisa realizada na base de dados *SciELO*, em 22 de agosto de 2022, considerando a palavra-chave *EC*, encontrou-se dois artigos, eles, portanto, embora sejam com produção datada a mais de cinco anos, estão de acordo com a temática deste estudo.

Quadro 6 - Artigos com descritor: EC

<p>1. VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. EC para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 ago. 2022. https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008.</p>	<p>Para uma Educação que atenda às demandas de todos os alunos, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas o modelo de EC, quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de Educação Especial. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em analisar as experiências práticas de EC dos professores de Educação Especial do município de São Carlos-SP, que participaram de uma formação na temática em 2011. O estudo é baseado na pesquisa-ação colaborativa. Os dados analisados trazem exemplos de coensino em diferentes estágios e reflexões sobre os fatores que podem contribuir para essa realidade na escola.</p>
<p>2. MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e Educação regular. Educ. rev., Curitiba, n. 41, p. 80-93, set. 2011. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 ago. 2022. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006.</p>	<p>O objetivo deste relato foi o de apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. Iniciado em 2004, este programa está na atualidade em seu sétimo ano de execução e envolve professores da universidade, estudantes de graduação e pós-graduação e professores do ensino comum. Os resultados parecem apontar essa via de colaboração entre Educação Especial e Regular como um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas.</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Os artigos sobre EC no Brasil são escassos, sendo assim destacam-se dois artigos, identificados no Quadro 6, que trazem a questão do EC no contexto de sala de aula. Para Mendes, Almeida e Toyoda (2011), a preocupação sobre as práticas inclusivas nas escolas públicas no Brasil começou após a Declaração de Salamanca, com desafios e dúvidas. Ainda hoje, passados cerca de 15 anos, os professores do ensino regular consideram que não têm conhecimento suficiente para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais.

A colaboração entre profissionais da Educação Especial e Regular pode ser uma alternativa para enfrentar tais desafios e colaborar para um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas. Neste sentido Vilaronga e Mendes (2014) destacam que para uma Educação que atenda às demandas de todos os alunos, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas, o modelo de EC que é quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de Educação Especial. Quando esta interação acontece, a troca e construção de conhecimento ocorre e todos saem ganhando.

Ao final da exploração do estado do conhecimento, encontrou-se apenas um trabalho que se aproxima do problema de pesquisa deste projeto de dissertação. Abrami (2021) foi o único que, de uma forma direta, relaciona identificação, AH/SD e indiretamente EC. Sua dissertação destaca a função dos mitos sobre AHSD, fala da importância da identificação e do trabalho em equipe seja inicial ou em Educação continuada, formação de equipe multidisciplinar que ajudam na identificação e criação de instrumentos e criação de ações em prol destes alunos.

Destacam-se nos trabalhos o papel do enriquecimento dos planos de aula e de projetos pedagógicos. Nos trabalhos que trouxeram propostas de mudança no ensino dos alunos com AH/SD, o resultado mostra uma maior participação e empenho nas tarefas que fogem das atividades cotidianas. Ainda, de forma indireta apareceu muito o trabalho multidisciplinar, a Educação continuada e a abertura para novas ideias para o pleno desenvolvimento das potencialidades tanto dos alunos com AH/SD como para os demais alunos das turmas regulares.

Neste sentido, o estado do conhecimento traz a importância desta pesquisa proposta que levanta a discussão da relevância do EC como meio de inclusão, facilitador para a identificação dos alunos com AH/SD, para a criação de enriquecimento de atividades, quebra de mitos e crescimento dos propósitos pedagógicos. Entretanto, cabe citar as palavras encontradas em Diez e Fernandez (2019), de que mesmo depois de se criar leis e normas para o atendimento de um segmento de alunos, faz-se necessário o trabalho de reforço e reconstrução diária das práticas pedagógicas para que as novas ideias possam de fato se tornarem realidade.

Desta forma, torna-se relevante questionar-se como se constituem os cenários e as práticas colaborativas no contexto escolar de nossas escolas? Como os diferentes elementos se relacionam e inferem a importância do processo de identificação das AH/SD, não somente para o estudante como também para uma efetiva escola e sociedade inclusiva?

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A escola, por constituir-se em um local de construção de conhecimento e aprendizagem, enfrenta grandes desafios. Dentre eles, as questões que envolvem a diversidade e as peculiaridades de cada aluno que faz parte dessa instituição que devem ser efetivamente consideradas, pois “todas as crianças precisam de um bom ensino que leve em conta os padrões individuais de aprendizagem” (MITTLER, 2003, p.20).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) aponta que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado (AEE) e disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento.

A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o AEE também é assegurado pelo Decreto 7611/2011, pela Resolução nº 04/2009 – CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação /Conselho de Educação Básica) e pela nossa Constituição de 1988.

O Parecer número 17 do Conselho Nacional de Educação /Câmara da Educação Básica, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirma que o serviço de apoio à inclusão deve ser desenvolvido pelo AEE na sala de recursos multifuncionais (SRM), sendo esta entendida como:

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço é realizado em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos (...) Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (BRASIL, 2001, p.50).

É neste serviço de AEE oferecido na SRM que será identificado o perfil do aluno, bem como a natureza do problema e estabelecidas ações específicas que contribuirão com o desenvolvimento e aprendizagem do mesmo, bem como, com a sua inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL,2008) estabeleceu quem é o público-alvo do AEE:

- Alunos com deficiência: Aqueles com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial (deficiência visual ou auditiva), que podem ter obstruída/dificultada sua participação efetiva na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: Aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou atividades motoras. Estão incluídos nessa definição alunos com autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil) e Transtornos invasivos sem outra especificação;
- Alunos com altas habilidades/superdotação: Alunos que devem ter a oportunidade de participar de atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas em suas escolas e também em parceria com instituições de ensino superior, institutos voltados ao desenvolvimento e promoção de pesquisas, artes, esportes, entre outros.

No entanto, ainda é comum que as políticas de Educação Especial foquem mais na identificação de indivíduos que possuem alguma limitação em algum campo. A visão acerca de estudantes com AH/SD ainda é permeada por muitos mitos, sendo assim, pouco considerada numa perspectiva de Educação inclusiva, com o olhar de alguém que necessita da identificação e atendimento.

Helena Antipoff, psicóloga, pesquisadora, educadora russa, veio para o Brasil em 1929, foi uma pioneira na defesa da Educação de crianças *excepcionais*. Teve grandes contribuições para a concretização de Políticas Públicas no Brasil, como a promulgação da lei nº 4024/61 deu início às práticas oficiais no campo da Educação Especial.

Nesta revisão básica da política para AH/SD, identificou-se que elas aparecem pela primeira vez nas Políticas Públicas, mesmo que ainda numa perspectiva do paradigma da integração, na Lei 5692/71 em que apresenta no capítulo I o seguinte artigo a respeito do ensino de 1º e 2º graus:

Art.9º- os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber

tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de Educação (BRASIL, 1971, s.p).

Sabe-se que nesta visão, a integração não passaria de inserção das diferenças na escola, sendo a escola somente receptora destes, não se responsabilizando pela adaptação e direitos de aprendizagem dos indivíduos.

Em 1988 a Constituição Federal trouxe entre suas garantias constitucionais a igualdade - art.5º, cap. I, título II - e o direito de todos a Educação - art. 205º e seguintes do cap. II -, a qual deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho -art. 205º -. O direito à Educação, segundo à Constituição, tem ainda, como princípio, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola - art. 206º, inciso I - (BRASIL, 1988)

Nesse contexto, o termo *Educação para todos*, utilizado a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida também como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990, deve pressupor a ausência de distinções entre os indivíduos, colocando à margem qualquer significado de exclusão.

A Declaração de Salamanca de Princípios Política em Prática para Necessidades Educativas Especiais originou-se de um encontro realizado em 1994, em Salamanca, na Espanha. O objetivo maior foi promover a Educação para todos, considerando e analisando as transformações que viessem a ser necessárias para que realmente se alcançasse uma Educação integradora, que capacitasse as escolas e fossem realizadas políticas de práticas específicas (BRASIL, 1997).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) traz em seu artigo 59 a garantia de:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; **II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; **III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; **IV** - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; **V** - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, s.p)

É a partir do início dos anos 2000 que no Brasil passa a se falar mais sobre este assunto e o atendimento aos alunos AH/SD passa a se organizar como uma proposta pedagógica estruturada.

Em 2005 o Ministério da Educação (MEC) implementou os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S (BRASIL, 2005) em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Com isto, houve uma mudança na Educação, dando origem ao movimento de inclusão escolar.

No ano seguinte, em 2006, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) elaborou o documento orientador que versa sobre as práticas e competências do serviço escolar para o desenvolvimento do potencial do aluno com AH/SD (BRASIL, 2006), sob a supervisão técnica de Ângela M. Rodrigues Virgolim e Denise de Souza Fleith. Neste mesmo ano a SEESP convidou especialistas para a organização de um conjunto de quatro volumes de livros didático-pedagógicos (BRASIL, 2007) mais um livro de orientação aos professores e famílias de autoria de Fleith (2007) sobre o atendimento especial aos alunos com AH/SD. Sendo que estas pesquisadoras brasileiras se basearam fortemente na produção do psicólogo Joseph Renzulli.

Em 2008 o Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011) vem estabelecer o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, uma na classe comum da rede pública e outra no AEE, garantia da suplementação de ensino além de instigar a criação de recursos didáticos e pedagógicos que eliminassem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, entre outras providências. Já a Nota Técnica 4/2014, de 23 de janeiro de 2014 do MEC vem esclarecer sobre a polêmica que envolve a necessidade ou não de laudos médicos para que estudante de elevado potencial seja inserido no Censo Escolar como público-alvo do AEE.

[..] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014, p. 3).

Sendo assim, não se faz necessário aguardar a conclusão do processo de identificação para que este estudante inicie tanto o atendimento do AEE, como seja inserido no censo escolar, visto que, este serviço é de caráter pedagógico.

A Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, modificou a LDBEN/96 no que se refere sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de estudantes com altas habilidades/superdotação. Desta forma, o art. 59-A, do capítulo V – Da Educação Especial, diz:

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na Educação básica e na Educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2015).

Sendo assim, professores, com o devido suporte e esclarecimento podem realizar avaliações de cunho pedagógico de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD.

Já a Lei n 14.191 dispões sobre a modalidade de Educação bilíngue de surdos sejam eles surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação bilíngue de surdos, assegurando em seu Art. 60-B que:

Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (BRASIL, 2021).

Todo estudante tem direito a um ambiente propício ao desenvolvimento de suas potencialidades. A legislação que pauta o nosso sistema de ensino no que se refere as AH/SD ainda se mostra rasa, em construção de seus preceitos acerca da temática, por isso a importância das discussões, de novos projetos e estudos que venham cada vez mais dar visibilidade a pessoa com AH/SD e ao seu processo de identificação e atendimento.

3.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO; CONCEITOS; IDENTIFICAÇÃO E ENRIQUECIMENTO ESCOLAR

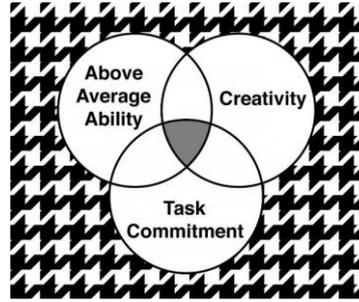
De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, o que caracteriza um estudante com AH/SD é o potencial elevado que ele demonstra, em diferentes áreas “isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2007, p. 9).

No entanto, é preciso ter clareza que esta caracterização não quer dizer que todos sejam iguais, assim como todo ser humano, as pessoas com AH/SD também se diferem umas das outras. Sendo que cada uma possui sua gama de características, singularidade na aprendizagem além de outras especificidades apresentadas juntamente com as AH/SD como a dupla excepcionalidade ou dupla condição. Para Alves e Nakano (2015, p. 347) a Dupla Excepcionalidade se apresenta quando o indivíduo demonstra “alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física”. Desta forma se estabelece uma relação de superdotação com Deficiências Sensoriais; TEA; Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtornos Mentais); traços de personalidade, autoconceito, entre tantas outras.

A partir de sua caracterização, Renzulli (2004) conclui que a superdotação é relativa ao tempo, às pessoas e às circunstâncias, isto é, os comportamentos superdotados têm lugar em determinadas pessoas (não em todo mundo), em determinados momentos e em determinadas circunstâncias (não em todo o tempo). Em geral, os alunos talentosos apresentam perfil heterogêneo, mesmo entre eles mesmos. Neste sentido, destaca Guenther (2001) que embora os alunos superdotados não sejam iguais entre si, eles se igualam ao nível de serem diferentes dos outros. A autora salienta também a importância de se valorizar os fatores de constituição de personalidade, ambiente sociocultural e o próprio desenvolvimento humano para que estes sujeitos possam se constituir como seres únicos.

A teoria de Renzulli (1986) define o comportamento de superdotação na confluência de três fatores definidos por ele como Teoria dos Três Anéis, (Figura 1):

Figura 1 – Teoria dos três anéis de Renzulli



FONTE: RENZULLI, J.S. (1986)

Renzulli (2004) apresenta uma conceituação de superdotação centrada mais nos comportamentos apresentados que na potencialidade, onde sustenta um modelo que não se atém no Quociente Intelectual, mas na confluência de três fatores: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa (motivação) e criatividade elevada, como determinantes para se identificar uma pessoa como superdotada. Ainda, segundo o autor a habilidade acima da média permanece relativamente estável e não necessita ser excepcional; a criatividade se refere à flexibilidade e à originalidade do pensamento e o comprometimento com a tarefa refere-se à persistência, dedicação, esforço e autoconfiança. Neste modelo, busca-se a identificação e registro de um pool de talentos, numa versão livre de tradução seria mensurar o quanto e em que áreas o estudante apresenta características dos três anéis (RENZULLI, 2004).

Sendo assim, os estudantes com AH/SD exigem empenho por parte dos professores e escolas. Antes de mais nada, é preciso detectar e identificar o aluno. Para isto, faz-se necessário avaliações, testes, questionários, que nem sempre estão disponíveis nas escolas públicas ou os profissionais que lá estão não se sentem preparados para aplicá-los.

A forma de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação não é simples. A avaliação destes, sempre que possível, deve ser feita por uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar como professores, especialistas, supervisores, psicólogos (BRASIL, 1995).

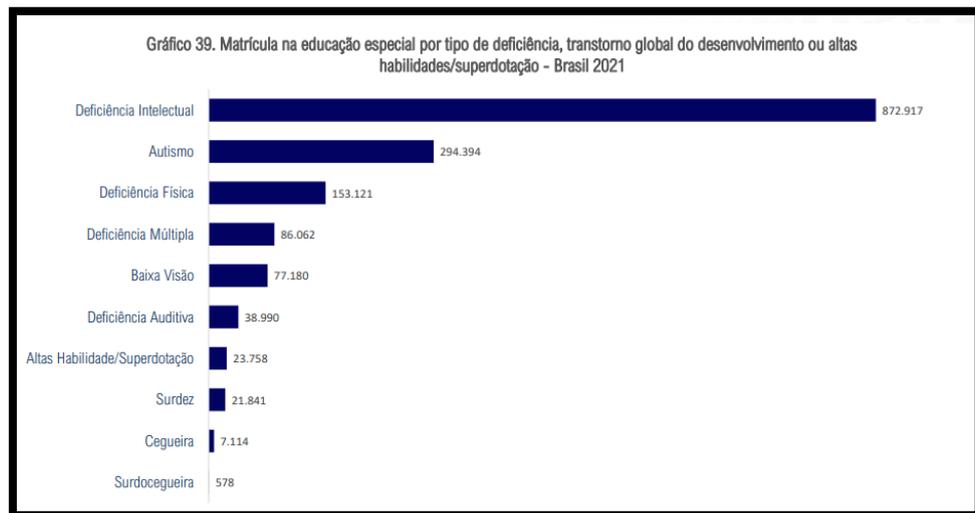
Neste sentido, Vieira (2005) traz que os principais objetivos da identificação dos sujeitos com AH/SD devem ser o de fomentar a própria ação educativa, valorizar a singularidade da pessoa e, principalmente, que a identificação estimule a investigação na área de forma que se possa ampliar e melhorar o atendimento das pessoas com AH/SD.

É a partir da identificação que o estudante terá a oportunidade de ter o atendimento adequado de ter acesso ao enriquecimento curricular e assim usufruir com qualidade do seu potencial.

Segundo o censo escolar realizado em 2021, as AH/SD aparece num percentual

oficialmente pequeno de alunos incluídos comparados com os demais, o que pode significar uma baixa taxa de alunos com AH/SD ou o mais provável uma baixa taxa de identificação destes alunos. Seja como for é preciso elucidar este dado do censo. Observa-se os dados mencionados na Figura 2.

Figura 2 - Censo Escolar



Fonte: INEP, 2021.¹

Não basta apenas fazer o mapeamento e dizer que os índices de identificação estão baixos. É preciso ir além, descobrir o que causa, o porque isto acontecendo e agir com práticas que sejam efetivas. O reconhecimento e a intervenção precoce, em tenra idade, é importante para a auto realização e bem estar da pessoa com AH/SD, sendo fundamental a orientação também dos pais, num tripé configurado pelo estudante com AH/SD, família e escola, com um suporte de apoio para todos. Numa perspectiva de escuta ativa durante a conversa com os professores, famílias, identificando nas falas as características, mas para isso, é preciso conhecer bem os indicadores e indícios das Altas Habilidades/superdotação; o perfil, seja ele acadêmico ou produtivo criativo, este segundo, às vezes, fica prejudicado porque nem sempre aparece, nem sempre, tais indivíduos, possuem boas notas e têm a oportunidade de demonstrar

¹ Figura do gráfico do Censo do site do INEP, disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em outubro de 2022.

suas habilidades.

Para isto, faz-se importante o papel dos professores e dos pais destes indivíduos, pois a identificação é fundamental para a criação e aplicação de instrumentos que podem confirmar e estimular sua potencialidade. Para Oliveira; Capellini e Rodrigues (2020, p.126), as Altas Habilidades/Superdotação são caracterizadas pelo elevado potencial de “aptidões, talentos e habilidades”, confirmadas em um alto nível de desempenho em diferentes áreas de atividades humanas, que incluem “as áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes”.

Sobre isso, Renzulli (2004) destaca inúmeras características que podem estar presentes na pessoa com AH/SD, entre elas: vocabulário avançado para a idade, interesse por informações para além das esperadas para a sua idade, ótimo observador, motivação além do normal, interesse por problemas políticos e sociais, não se satisfaz com explicações simples, gosta de trabalhar sozinho, defende suas convicções podendo ser teimoso, muito crítico, curioso, persistente, facilidade de elaborar novas ideias a partir de ideias dadas (RENZULLI, 1986)

Dentre as dificuldades apresentadas por estudantes em função de suas AH/SD, destacam-se, segundo Extremiana (2000), a confiança, resistência a instrução dos demais o que pode levar a desobediência, dificuldade para aceitar o que não é lógico, exige demais de si e dos demais o que pode gerar constante insatisfação, resiste a ser interrompido quando algo é de seu interesse, por isto, pode ser vulnerável ao fracasso.

A partir dos trabalhos de Renzulli pode-se citar alguns autores que ajudam a compreender estes estudantes e a pensar estratégias de atendimento para eles. Para Virgolim (2014) o modelo de enriquecimento escolar busca informações sobre o status de talentos do aluno, a saber sobre área, interesses, desde antes da entrada e durante as aulas regulares ou programas de estímulos ao talento.

Além disto, pode-se trazer para a discussão autores que são importantes para a discussão da identificação e atendimento do aluno com AH/SD. Um deles é Gardner, o qual já foi apresentado na introdução e agora pode ser mais amplamente discutido no que se refere a suas produções e relações aos conceitos de Renzulli. Nas palavras de Renzulli (2004) em seu texto sobre os 25 anos de sua obra, o autor fala sobre a obra de Gardner (1983) que busca uma alternativa a concepção de inteligência que até então vinha sendo vista pelo critério da quantidade de inteligência, num sentido puramente de segregação. Gardner (2000) não nega a importância dos testes de inteligência, apenas destaca que tal teste mede apenas um aspecto da inteligência.

Neste tipo de trabalho proposto por Renzulli (1986, 2004), é possível acomodar as ideias de autores como Gardner (2000) que se empenha no estudo da inteligência humana e destaca

que o ser humano pode ter múltiplas inteligências e capacidades criativas que aparecem associadas e em diferentes maneiras. Gardner (1995), ainda diz que cada um aprende de forma diferente e cada forma é um canal de estímulos para outras áreas de aprendizagem. Em sua obra, destaca as grandes personalidades e suas habilidades que não poderiam ser medidas por um teste de inteligência. Destes fatos, iniciou seu trabalho destacando a existência de 8 tipos de inteligência que podem ser únicas ou múltiplas para cada indivíduo e que devem ser estimuladas para serem descobertas, são elas: Lógico-Matemática, Linguística, Interpessoal, Intrapessoal, Corporal-Cinestésica, Espacial, Musical e Naturalista.

Outro autor que pode ser associado às práticas inclusivas é Vygotsky (2007) por defender o aprendizado como um mecanismo de interação social. Sua tese central é de que a pessoa aprende na interação com o outro e com o meio em que vive, e neste sentido, o professor e os pais precisam garantir que a criança tenha um ambiente social, interacional e rico em experiências de buscas individuais e trocas interpessoais. Defende que a formação da mente é um processo social, sozinho o ser humano não se torna humano. É na relação mais primária com o outro que vai se estruturando a personalidade.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Seja qual for a disciplina, a criança já teve algum modelo familiar ou intrapsíquico prévio. Assim, teremos um nível de desenvolvimento real que varia entre as crianças mesmo com igual idade, pois as crianças possuem níveis de idade mental diferentes. Entretanto, quando a criança é acompanhada por um professor, adulto ou colega colaborador ela realiza tarefas que sozinha não conseguiria, este é um nível de desenvolvimento potencial.

À esta distância entre nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal. O que significa que é na relação entre alunos, professores e demais pessoas da sociedade que conquistamos o conhecimento, e aumentamos o potencial de aprendizado (VIGOTSKY, 2007).

Deste fato justifica não somente os projetos de enriquecimento para alunos como a ligação e cooperação entre professores para o ensino de crianças sob qualquer circunstância. O artigo 8º item IX, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 salienta a necessidade deste enriquecimento a fim de promover “[...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares [...]” (BRASIL, 1996, p.73). Neste sentido para Rech (2012)

O enriquecimento no caso dos alunos com AH/SD pode ser realizado de diferentes formas, no contexto curricular, com flexibilização dos conteúdos curriculares, adaptações, alterações nos objetivos e metodologia, como também extracurriculares, disponibilizando programas de desenvolvimento pessoal do sujeito, que podem ser realizados individualmente ou em pequenos grupos. Estes programas de enriquecimento visam a aumentar e/ou aprofundar os conteúdos, a extensão do conhecimento e a utilização de novas estratégias e métodos de ensino para os diversos níveis de escolaridade. (RECH, 2012, p. 12)

Desta forma, no contexto de enriquecimento intracurricular, mesmo com a alteração dos objetivos educacionais, é preciso não perder de vista conteúdos básicos, numa perspectiva de ampliar e aprofundar o que o currículo comum já oferece, de acordo com a área de destaque e interesse do estudante. De acordo com Freitas e Perez, este enriquecimento

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

Já no enriquecimento extracurricular o estudante tem a possibilidade de um olhar mais individualizado, de desenvolver habilidades pessoais e mais específicas. No entanto, os dois partem das necessidades e interesses do estudante.

No modelo triádico, criado por Renzulli (2004), o professor é fundamental, uma vez que tais talentos dos alunos são percebidos ao longo do tempo e muitas vezes precisam ser estimulados. O enriquecimento é visto pelo autor como uma tarefa para toda a sala de aula, todos os alunos, porém, aquele com AH/SD tem a tendência de se destacar neste processo, seja num sentido mais acadêmico de produção ou num sentido mais produtivo criativo. Por esta razão, o enriquecimento pode-se dividir em três tipos. Tipo I (Experiências Exploratórias Gerais) o Tipo II (Diferentes métodos e técnicas a respeito de determinado assunto e Atividades) e o Enriquecimento tipo III (Investigação de problemas reais). No Modelo triádico, a influência da interação pode ser relativamente limitada ou pode ter um efeito altamente positivo e extremamente motivador sobre determinados indivíduos. Se a influência for suficientemente forte e positiva para promover uma exploração maior e a continuidade por parte de um indivíduo ou um grupo de alunos com um interesse comum, então, pode-se dizer que ocorreu uma interação dinâmica (REZULLI, 2004).

Ainda sobre a identificação e enriquecimento do aluno com AH/SD Renzulli (2004) destaca a técnica da porta giratória. No modelo das portas giratórias, desenvolve-se alguns

procedimentos psicométricos, sociais, produção, indicação dos professores, conversas com os pais para a formação de indivíduos selecionados para programas de desenvolvimento, para a identificação de talentos e assim encaminhamento dos alunos para as áreas mais relacionadas a cada um.

Outra estratégia de cunho administrativo e pedagógico é a aceleração ou reclassificação escolar, que também pode favorecer o estudante com AH/SD a avançar em sua trajetória escolar, sendo desta forma possível a conclusão antecipada dos estudos. Este termo aparece na LDB9394/96, Art. 59, inciso II quando diz que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (Brasil, 2013).

Sabe-se que algumas vezes é desgastante e desinteressante para o aluno com AH/SD permanecer numa sala de aula que não se mostra atrativa e desafiadora, com uma proposta que não vem contribuir em seu crescimento ou atende as suas expectativas, com conteúdo já saturados e explorados. No entanto, é necessário também a cautela de não se utilizar apenas da aceleração como forma de atender um pedido da família, da escola ou da lei e disponibilizar o suporte necessário e mediação deste estudante, o que acaba por continuar apenas trazendo prejuízos para ele, pois “O conteúdo, os processos didáticos e os produtos esperados permanecem os mesmos para todos os alunos, tenham AH/SD ou não; somente o acesso e o ritmo mudam. Parte-se do conceito equivocado de que todos devem aprender o mesmo” (PÉREZ, 2014, p. 464).

Salienta-se aqui a importância da formação de professores para que se tenha noção da abrangência que envolve a temática das AH/SD e de sua relevância, pois o estudante com esta especificidade é cercado de mitos e pré-conceitos que dificultam o seu desempenho, sua saúde mental e aceitação como aluno de necessidades especiais, além da diferença econômica e social que podem apresentar.

Dentre estes fatores, existem mitos culturais e escolares ao qual tais alunos são rotulados. Drulis (2021) destaca que os mitos sobre estas pessoas são bastante antigos, muitas vezes associados a crenças religiosas, e, assim, estas pessoas eram alvo de perseguição, castigo. Muitos indivíduos com superdotação acabaram pagando com a vida por ter mostrado talentos que outros não compreendiam e não aceitavam. Na verdade, a própria ciência nasce deste

embate entre o religioso e o contraponto do pensador que passa a seguir normas racionais para basear seu pensamento.

Voltando sobre os mitos, Drulis (2021) ainda faz uma defesa de alguns educadores menos informados, de que todos os alunos tem o mesmo potencial e assim todos podem ser superdotados, outros mitos referem-se a crença de que só pessoas ricas podem ser superdotados, de que os homens são mais que as mulheres ou de que não existe superdotação em classes pobres, e de que pessoas superdotadas sempre tiram as melhores notas.

Percebe-se, assim, o quanto é importante tirar este aluno de um rol de classificações que o colocam num campo de invisibilidade. Renzulli (2021) destaca que uma problemática a ser resolvida no campo escolar para a AH/SD são as diferenças culturais e sociais que impactam nos modelos de identificação já existentes, que é preciso incluir nos modelos de identificação as crianças de baixa renda e pensar em como se pode enriquecer estes alunos nas suas potencialidades.

Para isto, a identificação é o meio de dar um caminho e um projeto de estudo mais adequado para cada indivíduo. Martins, Chacon e Almeida (2020) destacam a importância da participação dos professores no processo de identificação, apoio e acompanhamento das ações educacionais voltadas a esse público. Ressaltam que, independentemente das diretrizes adotadas para o incentivo às AH/SD, é preciso investir em formação desde a graduação para o trabalho destes alunos para que estes evidenciem a capacidades e potencial excepcionais além da importância da inclusão escolar para os alunos com necessidades especiais e destacam o EC como uma ferramenta para este fim (CAPELLINI, ZERBATO, 2019).

Quando uma criança apresenta um grande talento ou extrema facilidade de aprendizado, isto desencadeia uma euforia nos pais e parentes que veem na criança um adulto brilhante e *bem sucedido*. Entretanto, a capacidade de elaboração da criança a respeito desta euforia e projeção de seus pais é limitada. Em geral, os pais estimulam que a criança estude mais e que demonstre suas habilidades e sua diferenciação dos demais alunos. Mas, ser diferente é tudo que a criança não quer ser, pois isto lhe distância dos outros colegas. Muitas vezes, exige destes esforços para se adaptar ao meio social, visto que, eventualmente, as preferências e gostos da pessoa com AH/SD são diferenciados e não recebem reverberação social.

Tendo em vista a escola como uma ferramenta potente de identificação de indicadores em AH/SD visto que neste espaço é possível acompanhar, observar a produção e desempenho dos alunos, os números mostram ainda um baixo percentual de alunos identificados. Por isto, então, a relevância da formação continuada, visto o papel fundamental dos professores, tanto de turma regular como do AEE, neste processo de identificação dos estudantes com AH/SD,

que poderá esclarecer conceitos e dúvidas, que poderão reverberar em suas práticas, principalmente naquelas voltadas para uma Educação inclusiva.

3.4 O ENSINO COLABORATIVO E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Sabe-se que a formação continuada, a busca pelo conhecimento se faz necessário em todas as instâncias, principalmente para aqueles que querem fazer a diferença, que almejam atender com maior qualidade as necessidades de seus alunos, partindo muito mais de iniciativas próprias e de interesse particular. Sendo assim, busca-se por ações e estratégias de trabalho que, de preferência devem estar respaldadas na Políticas Públicas e no PPP da escola, que vem a ser o documento que traz a identidade desta, sua proposta enquanto grupo, portanto “ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos” (BUSSMANN, 1995, p.38).

O EC surge como um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos (CAPELLINI, ZERBATO, 2019).

Com o Estado do Conhecimento sobre as variáveis presentes no projeto, o EC foi a que menos tinha referenciais para a identificação das AH/SD. Neste sentido, mostra que a temática foi pouco explorada com a variável AH/SD, com isso, um diferencial para este estudo. O EC vem também como proposta de melhoria na relação e/ou criação de uma relação de cooperação entre professores da turma regular e o professor da Educação Especial, justamente no ponto onde mais se precisa, no atendimento de alunos com AH/SD, que é o compartilhamento de experiência e aumento de conhecimento sobre estes alunos de forma a atendê-los melhor.

Desta maneira, enfoca Buss e Giacomazzo (2019) que o trabalho dos profissionais que atuam no ambiente escolar exige um compartilhamento dos conhecimentos em busca de um objetivo comum, que é o acolhimento, a escolarização e o sucesso de todos os alunos. As propostas de inclusão escolar pressupõem a construção de uma rede de apoio que envolve profissionais, formação e capacitação permanente, articulado ao trabalho colaborativo. Dessa forma, as decisões isoladas de professores, pais ou especialistas deverão ser evitadas.

De acordo com Peterson (2006), para que a Educação de crianças seja eficaz, deve envolver a colaboração entre educadores, profissionais, alunos, familiares e comunidades. Pinto

e Fantacini (2018) destacam a dificuldade de se construir um EC, mesmo tendo orientação para uma prática colaborativa, em várias cidades brasileiras essa prática ainda não está consolidada. Em muitas escolas, o profissional da Educação Especial ainda permanece isolado em seu trabalho, quer pela impossibilidade demarcada pelos tempos pedagógicos formais, quer pela cultura do isolamento que caracteriza o trabalho docente.

A colaboração entre os diversos profissionais da escola, tanto por meio do EC quanto pela consultoria colaborativa, desenvolvida no âmbito escolar rompe com a cultura do trabalho isolado, pois os saberes e responsabilidades passam a ser compartilhados entre todo o grupo, inclusive pela gestão escolar. A estratégia da colaboração no contexto escolar tem favorecido a escolarização dos alunos com e sem deficiência e promovido o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. (CAMPOS, LAGOS E FLORES, 2021, p. 57).

Para Campos, Lagos e Flores (2021) o princípio da colaboração tem se revelado uma importante estratégia para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos com e sem deficiência, pois nessa parceria os professores não trabalham sozinhos, necessitam compartilhar responsabilidades e desenvolver habilidades visando o objetivo comum que é escolarizar todos os alunos. Contudo, é preciso entender que os envolvidos no trabalho colaborativo devem ser todos aqueles que fazem parte da cultura escolar: professores, administradores, comunidade e o próprio sistema escolar (VILARONGA e MENDES, 2014). Essa abordagem permite também que os professores se tornem mais atentos à necessidade de melhoria quando se viabiliza para eles a análise e a observação e aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (ZANATA, CAPELLINI, 2013). Mendes menciona que:

[...]para promover uma parceria colaborativa é preciso que ocorram reformulações na escola que ainda está voltada para o individualismo. É necessário que a cultura colaborativa se desenvolva e se difunda dentro do contexto escolar. Desse modo, o trabalho, com base na colaboração e envolvimento de todos da comunidade escolar, poderá alcançar resultados mais positivos do que se realizado individualmente (MENDES, 2016, p.130).

Sendo assim, uma perspectiva de proposta escolar inclusiva deve estar respaldada no Projeto Político Pedagógico da escola, que vem a ser o documento portador da essência cultural da escola, e basear-se em seus princípios e seu contexto. No entanto, sabemos que, um PPP corretamente construído não garante à escola que a mesma se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas, certamente, permitirá que seus integrantes tenham

consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas (RESENDE, 1995).

Uma prática escolar de qualidade perpassa as quatro paredes da sala de aula, necessita inclusive, de forma bastante potente, do apoio e comprometimento da gestão escolar com as questões que permeiam a inclusão escolar. Desta forma, trabalhando lado a lado, o professor de Educação Especial tem a oportunidade de estar inserido em sala de aula e, assim, conhecer melhor os estudantes que ali estão, observando comportamentos, falas, dificuldades, habilidades e nesse contexto tendo a possibilidade de observar crianças com possíveis indicadores de AH/SD.

Indo além, despertando no professor da turma também este olhar e conseqüentemente um maior conhecimento deste público. Entretanto, é preciso estar atento a definição de papéis de cada professor e de não haver distinção entre os alunos identificados e não identificados com altas habilidades, de modo que todos os alunos da turma sejam de responsabilidade dos dois professores (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2023).

O desenvolvimento da parceria colaborativa entre os professores não se dá por acaso, pois se trata de um movimento adaptativo que leva algum tempo. Para Gately e Gately (2001) e , existem três estágios diferentes, com graus variados de interação e colaboração entre os profissionais da Educação regular e da Educação Especial, que ocorrem após a implantação da proposta de coensino. O primeiro é considerado o *Estágio Inicial*, no qual os dois profissionais se comunicam na tentativa de estabelecer relações, criando limites e parcerias. Essa comunicação é formal e infrequente, corre-se o risco de estagnar no primeiro estágio.

O segundo é nomeado como *Estágio de Comprometimento*, pelo qual a comunicação entre os profissionais se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração e gradualmente o educador especial começa a assumir o seu espaço da sala de aula. E na terceira e última etapa, conhecida como *Estágio Colaborativo*, os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo a comunicação, o humor e um alto grau de conforto vivenciados por todos - como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro.

Ainda, segundo as autoras, as condições necessárias para que, realmente, ocorra um trabalho colaborativo entre os profissionais são: existência de um objetivo comum; equivalência entre participantes; participação de todos; compartilhamento de responsabilidades; compartilhamento de recursos; voluntarismo. Este contexto de aproximação acaba desta forma se estabelecendo não somente entre profissionais, mas como também principalmente entre professores e seus alunos possibilitando assim um olhar mais próximo, aguçado que aliado a

troca de conhecimentos e aprendizagens podem tornar visíveis aqueles que muitas vezes passam despercebidos (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2023).

Sendo assim, o EC na prática escolar, entre tantos benefícios para todos os estudantes, surge como um possível propulsor para a identificação de indicadores de AH/SD em seus estudantes, o que pode vir a resultar em um aumento da identificação deste público e, conseqüentemente, um trabalho de enriquecimento curricular, atendendo assim estes alunos em suas necessidades e individualidades. Contudo, é preciso ter esta percepção, este olhar para este público e que todos os profissionais envolvidos queiram fazer parte desta prática.

Nesta perspectiva de atuação pautada na formação continuada, propõe-se nesta pesquisa, descobrir e discutir como o EC se constitui no meio escolar. Sabe-se que a prática do EC vem, mesmo que a passos lentos, se fazendo presente no contexto escolar, vinculado principalmente a uma perspectiva de Educação inclusiva, no entanto ainda com limitações relacionando ao público com indicadores de AH/SD, o que vem firmar ainda mais a invisibilidade destes estudantes e suas necessidades como o processo de identificação e o enriquecimento curricular para AH/SD. Desta forma Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p. 89), citam que:

Alguns dos obstáculos para o trabalho colaborativo entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial são culturais, e romper com essa lógica requer a superação de grandes desafios, inclusive na definição dos papéis que cada profissional deve assumir para o real aprendizado desse aluno.

Neste sentido, é relevante conhecer como professores de AEE e de turma regular se percebem e compreendem seu papel no processo de aprendizagem e com que olhar realmente *olham* para os estudantes durante uma prática de EC.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este estudo teve como objetivo identificar as experiências de Ensino Colaborativo entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino comum e suas inferências para o processo de identificação de estudantes com Altas Habilidade/Superdotação. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, conforme destacado por Minayo (2001, p. 22): "a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas." Nesse contexto, buscou-se desvendar o objeto de estudo por meio da compreensão de como se estabelecem as relações e práticas do EC enquanto ação inclusiva, refletindo, por conseguinte, na identificação de estudantes com AH/SD.

Diante da constatação da necessidade de uma maior exploração no campo das práticas de EC e suas implicações na inclusão de estudantes com (AH/SD), é pertinente afirmar que esta pesquisa adota uma abordagem exploratória. Tal escolha metodológica fundamenta-se na intenção de investigar, analisar, refletir e compreender o contexto em questão. Seguindo a perspectiva de Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como principal objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, proporcionando maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Isso envolve a realização de levantamento bibliográfico e entrevistas, contribuindo para um aprofundamento significativo no entendimento das práticas de EC e sua relação com a inclusão de estudantes com AH/SD.

O desenvolvimento desta pesquisa deu-se com o seguinte protocolo:

Primeiramente, foi encaminhado à Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino (RME) um conjunto de documentos relacionados à pesquisa. Inclui uma Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice A), na qual se encontra o resumo do estudo e uma descrição dos passos a serem seguidos. Essa carta tem o propósito de contextualizar e fornecer uma visão geral do escopo da pesquisa.

Além disso, o Documento de Autorização Institucional (Anexo A) foi devidamente assinado, formalizando a autorização necessária para conduzir a pesquisa de maneira ética e legal. Outra parte do envio consistiu em uma solicitação de indicação de escolas da rede que já estejam envolvidas em iniciativas de práticas de EC. A escolha deliberada por escolas com experiências prévias nesse contexto visa explorar casos nos quais essas práticas já estejam em andamento. A Coordenação da Educação Especial da RME/SM foi responsável por indicar as escolas, dada sua familiaridade e acompanhamento das práticas do serviço de Educação Especial nas instituições de ensino. Essa estratégia busca enriquecer a pesquisa ao incorporar

vivências em práticas colaborativas que já foram iniciadas.

Do total de doze escolas indicadas como desenvolvendo iniciativas de práticas de EC entre os professores de Educação Especial e de ensino comum, cinco foram excluídas. Essa exclusão ocorreu devido ao fato de que os professores de Educação Especial responsáveis pelas práticas colaborativas não faziam mais parte do quadro efetivo da escola durante o ano em questão. Das sete escolas restantes, foi realizado um processo de seleção, observando o critério de abranger diferentes níveis de ensino, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e os diferentes contextos educacionais existentes na rede, sendo eles: Educação Infantil em todas as suas etapas, do berçário ao Pré B; Ensino Fundamental I e II e escola do campo. Essa abordagem visou enriquecer a investigação ao contemplar diferentes perspectivas e experiências nas práticas de EC. A partir da indicação das escolas, os sujeitos da pesquisa foram nove professores de três diferentes escolas sendo três professoras do AEE, três professoras de ensino comum (uma professora de Educação Infantil, uma professora de Anos Iniciais e uma professora de Anos Finais) e professores gestores (duas professoras Coordenadoras e uma professora Diretora).

Em segundo lugar, o contato com essas professoras foi estabelecido por meio de e-mail institucional, no qual foram enviados tanto o convite para participação na pesquisa quanto o documento de autorização. Dos nove convites encaminhados, houve uma recusa, sendo necessário direcionar esse convite a outra professora da mesma escola, que prontamente aceitou participar do estudo. Essa adaptação foi efetuada para garantir a representatividade e a participação ativa de profissionais da instituição no desenvolvimento da pesquisa. Este estudo teve como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas, então, num segundo contato foram agendadas as entrevistas de acordo com a disponibilidade e preferência de cada um sendo realizadas de forma online, via Meet, em que o link foi enviado pela pesquisadora.

Por fim, foram elaborados três roteiros específicos direcionados para diferentes perfis: um para o professor do ensino comum (Apêndice D), outro destinado ao professor de Educação Especial (Apêndice E), e um terceiro voltado para o professor gestor (Apêndice F).

Após um agendamento prévio e observando rigorosamente todos os aspectos éticos, as entrevistas foram conduzidas. Das nove professoras contatadas, cinco optaram por realizar as entrevistas durante o horário e no ambiente de trabalho, enquanto outras quatro escolheram conduzi-las em casa, fora do horário de trabalho. Essa flexibilidade proporcionou um ambiente propício para as entrevistas, respeitando as preferências e disponibilidades das participantes.

Conforme afirmado por Lakatos e Marconi (2003, p. 195), a entrevista é concebida como um encontro entre duas pessoas, com o propósito de que uma delas obtenha informações

específicas por meio de uma conversação de caráter profissional. Essa abordagem visa coletar e produzir dados que possam identificar as percepções, crenças, ideias e pensamentos do indivíduo participante sobre o tema abordado. Esse processo se inicia com questionamentos principais que, longe de restringir as respostas, buscam abrir novas ponderações e contribuições.

Nesse contexto, Triviños (1987) endossa a abordagem da entrevista semiestruturada, destacando que ela "favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade". Além disso, ressalta a importância dessa modalidade de entrevista em manter a presença consciente e ativa do pesquisador no processo de coleta de informações (1987, p. 152). Essa abordagem mais flexível permite uma exploração mais aprofundada das percepções e pensamentos dos participantes, contribuindo para uma compreensão mais rica e abrangente do fenômeno em estudo.

A partir das características específicas desta pesquisa e das particularidades da amostra envolvida, os dados foram submetidos à análise por meio do método de Análise de Conteúdo Temático, conforme proposto por Bardin (2016). Este método de pesquisa visa à compreensão dos conteúdos presentes em entrevistas ou observados pelo pesquisador, permitindo um aprofundamento nas percepções e experiências dos participantes em sua prática diária, especialmente em relação às questões associadas as Altas Habilidades/Superdotação e ao Ensino Colaborativo, isoladamente ou em inter-relação. Essa abordagem permite a especificação mais precisa do corpus do estudo, facilitando uma análise e interpretação mais aprofundadas dos dados. A análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) é estruturada em três fases, as quais serão detalhadas a seguir:

1) Na fase de pré-análise: ocorre a organização do material coletado, realizando-se a primeira leitura com uma abordagem aberta e receptiva aos dados, sem julgamentos prévios ou preconceitos. Durante esse processo, permite-se ser envolvido pelas informações, o que propicia a emergência das primeiras hipóteses. Subsequentemente, à medida que outras leituras são realizadas, surgem respostas e se torna possível identificar quais teorias podem contribuir para a compreensão dessas hipóteses. A pré-análise desempenha um papel crucial ao preparar o material para explorações mais detalhadas nas fases subsequentes da pesquisa, garantindo uma base sólida para análises mais aprofundadas.

2) Análise do material, categorização e codificação: a partir das primeiras leituras do material de pesquisa, aprofundamos nas relações emergentes do conteúdo. Agora é o momento de identificar conexões entre os códigos do documento e discernir de maneira mais precisa as recorrências de ideias, conteúdos predominantes e contextos relevantes para a pesquisa. Nessa

fase, é crucial examinar com maior detalhe as categorias e a codificação dos dados para assegurar a robustez dos resultados. Procuramos categorias intermediárias que ofereçam uma representação mais abrangente do que é expresso nas entrevistas. Ao analisar os dados, buscamos atingir um nível de compreensão profundo do corpus da pesquisa, garantindo as categorias finais que servirão como base para a interpretação dos dados.

Neste estudo, a análise dos dados se baseou em conceitos orientadores alinhados ao referencial teórico no qual os dados foram interpretados. Para isso, foram estabelecidas regras que não apenas auxiliam na criação de categorias e hipóteses, mas também evitam possíveis vieses na pesquisa.

Então, após a leitura exploratória, as leituras subsequentes devem ser conduzidas de maneira exaustiva, revisando os dados repetidamente para abranger todo o universo de significados presentes nas entrevistas. Esse processo visa assegurar a representatividade do material pesquisado, evitando a exclusão de categorias importantes. Conforme destacado por Bardin (2016), essa abordagem minuciosa contribui para a integridade e abrangência da compreensão dos dados.

Para auxiliar na compilação dos dados, a autora segue, como já mencionado, algumas diretrizes. Além da representatividade, que foi anteriormente abordada, destaca-se a importância da homogeneidade. Esta regra avalia o quanto o conteúdo reflete o corpus da pesquisa, não se limitando a uma representação individual, mas buscando identificar elementos presentes de forma significativa nas respostas de diversos indivíduos, visando resultados considerados globais da pesquisa.

Outra regra de igual importância é a pertinência. Em entrevistas com perguntas abertas ou fechadas, os informantes podem abordar diversos tópicos e compartilhar experiências diversas, muitas vezes extrapolando o tema inicial. Nesse contexto, cabe ao pesquisador discernir o que é ou não relevante para os objetivos da pesquisa.

Por essa razão, a leitura exaustiva se torna imperativa. Em um universo textual, é necessário extrair conteúdos pertinentes à pesquisa, eliminando elementos que fogem ao escopo. Para facilitar esse processo, o pesquisador pode utilizar ferramentas simples, como recortar e separar as categorias por cores distintas, atribuindo o devido registro ao informante. Dessa forma, é possível criar diferentes codificações para os achados, facilitando a análise focada no conteúdo relevante para a pesquisa.

Inicialmente, é comum identificar um grande número de categorias. Por meio de um processo de refinamento, estabelecido a partir da relação dos resultados com os objetivos e leituras mais detalhadas, desenvolvem-se categorias que agregam significados mais

abrangentes. Nesse processo, são excluídos conteúdos repetidos ou semelhantes que não atendem à regra de representatividade.

Para avançar à fase de tratamento dos resultados, é essencial organizar o material de pesquisa de maneira que facilite a análise e interpretação dos achados. Uma abordagem mencionada anteriormente, por exemplo, envolve o uso de cores para cada categoria que se mostra representativa das entrevistas.

A estruturação de cada comunicação escrita deve permitir a identificação da entrevista específica e da parte correspondente do questionário selecionada. Nesse sentido, é crucial lembrar que o texto original das entrevistas deve ser preservado, enquanto as categorizações são aplicadas em uma cópia. Essa abordagem garante a preservação da integridade do texto original, possibilitando retornar a ele em caso de dúvidas sobre a autenticidade ou a origem do conteúdo selecionado.

3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação: Esta etapa, de extrema importância para a análise dos dados, ocorrerá de maneira segura e ética apenas se as etapas anteriores forem seguidas com o rigor orientado pela autora. Nesse ponto, as categorias iniciais serão codificadas de maneira sistemática em unidades definitivas, proporcionando uma descrição precisa das características do conteúdo da pesquisa. A partir desse momento, as categorias finais delimitadas servirão como base para toda a discussão e interpretação dos dados.

A validade dos achados da pesquisa resultará da coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação elimina ambiguidades e se constitui como uma premissa fundamental. Neste momento, os dados foram interpretados por meio de inferências relacionadas às categorias finais, utilizando como base os referenciais teóricos do EC e das AH/SD. Em todas as etapas desta pesquisa, foi priorizado o cuidado e a preservação dos quesitos éticos, visando à proteção do sigilo dos participantes e à segurança dos dados.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM através do Parecer Consubstanciado nº 5.996.735 (Anexo B). Todos os participantes tiveram acesso e assinaram os termos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para os participantes. Além disso, a Secretaria de Educação está ciente da participação desses sujeitos, uma vez que foi obtida a Autorização Institucional (Anexo A), que foi enviada junto com a Carta de Apresentação (Apêndice A) desta pesquisa. Da mesma forma, os pesquisadores comprometeram-se assinando o Termo de Confidencialidade (Apêndice C).

É relevante ressaltar que essas informações foram utilizadas exclusivamente durante a

execução do presente projeto, e serão divulgadas de maneira anônima, preservando a privacidade e confidencialidade dos participantes. A participação nesta pesquisa foi voluntária, portanto, os participantes não receberam nenhum benefício financeiro e não houve nenhum gasto necessário para sua participação na pesquisa.

Como produto final desta pesquisa de mestrado profissional, foi realizada uma Roda de Conversa abordando as temáticas de EC, Identificação e AH/SD. Além disso, foi elaborado um folheto contendo PISTAS, destinado às escolas interessadas em construir práticas colaborativas, com um enfoque também na identificação das AH/SD.

O produto da pesquisa transcende a mera entrega de resultados, devendo ser verdadeiramente útil, considerando seu impacto tanto no âmbito pessoal quanto social. Os participantes da pesquisa demonstraram disposição para compartilhar suas práticas e perspectivas, tornando essencial que o produto final não seja apenas uma resposta à pesquisa realizada, mas que possua significado e valor para a comunidade de professores.

É fundamental reconhecer que a energia de transformação não está apenas no pesquisador, mas reside naquilo que é instigado, na busca por uma escola justa e inclusiva que funcione como um espaço de produção de conhecimento. Nesse sentido, o produto da pesquisa deve contribuir para impulsionar essa transformação, promovendo uma visão mais ampla e enriquecedora no contexto educacional.

5 ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram conduzidas no início de junho de 2023, com um conjunto diversificado de professoras envolvidas, desempenhando distintas funções, possuindo variadas formações e experiências profissionais. Participaram do estudo nove mulheres que atuam em três escolas distintas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Este grupo inclui três profissionais de Educação Especial, outras três integrantes do corpo docente, com representantes da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais. Além disso, o grupo conta com três professoras em funções de gestão, compreendendo duas coordenadoras pedagógicas e uma diretora.

A participante com maior experiência profissional acumula 33 anos de carreira, enquanto aquela com menor tempo de atuação possui 4 anos. Todas as educadoras apresentam qualificações de pós-graduação, com três delas atualmente cursando mestrado e quatro já tituladas com o grau de mestre. Uma das participantes concluiu seu doutorado, enquanto outra encontra-se em fase de doutoramento. O tempo de serviço na escola atual varia entre um e catorze anos.

Observa-se que se trata de um grupo de educadoras empenhadas na busca pela formação continuada, indo além do ponto em comum que as tornou o perfil para esta pesquisa. Em outras palavras, são profissionais de instituições de ensino que estão explorando alternativas para práticas inclusivas, incluindo o EC.

Cada professora foi designada por uma letra, sendo identificadas como Professora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E, Professora F, Professora G, Professora H e Professora I. A partir das expressões e da discussão desenvolvida durante as entrevistas, as participantes não apenas compartilharam relatos sobre suas práticas profissionais, mas também se envolveram em reflexões mais profundas. Em várias ocasiões, transformaram esse momento em uma oportunidade de avaliação e análise de suas vivências docentes, algo que, até então, não tinham tido a chance de realizar.

Neste capítulo, abordarei a discussão das falas coletadas durante as entrevistas, analisando sua interseção com a teoria e sua contribuição para os objetivos da pesquisa. As quatro categorias emergentes do estudo são:

A Construção do Ensino Colaborativo na Escola: Exploração de concepções, iniciativas, organização, benefícios e desafios associados.

Altas Habilidades/Superdotação no Ambiente Escolar: Relevância do processo de identificação e suas implicações no contexto do EC.

Inclusão, Ensino Colaborativo e Altas Habilidades/Superdotação: Possibilidades e estratégias diante dos desafios inerentes a essas temáticas.

Produto do Mestrado Profissional: Sabe-se que há muito a ser discutido sobre as temáticas das AH/SD e EC. No entanto, neste estudo, visando atender aos objetivos delineados, serão abordados especificamente esses dois temas e sua convergência no contexto educacional. Desta forma foi proposto uma ação formativa entre os professores da rede municipal acerca da temática do EC e das AH/SD e elaboração de um material formativo com ‘pistas’ para a organização de práticas de EC numa perspectiva de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD.

5.1 A CONSTRUÇÃO DO EC NA ESCOLA: CONCEPÇÕES, INICIATIVAS, ORGANIZAÇÃO, BENEFÍCIOS E DESAFIOS.

A caminhada em direção a uma escola inclusiva tem sido extensa, repleta de aprendizados, obstáculos e desafios. Envolvendo políticas públicas, formação continuada e diversas realidades, cada instituição escolar está forjando sua própria trajetória, desenvolvendo estratégias e trilhando caminhos que podem afastar ou aproximar a escola da concretização de uma Educação Inclusiva.

Como destaca Fernandes (2011, p. 142), "[...] as escolas devem estar preparadas para trabalhar com todos os alunos, independentemente das diferenças ou características individuais de cada um, e a inclusão proporciona a oportunidade de todos receberem uma Educação de qualidade em salas heterogêneas, onde se aprende com as diferenças, limitações e habilidades, com respeito".

O EC se destaca como uma prática educacional que promove a colaboração entre professores do ensino comum e da Educação Especial, buscando integrar conhecimentos e esforços em benefício de todos os estudantes. Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p. 45) também é conhecido como coensino, é definido como "um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes".

A partir dessa abordagem, é preconizado que os professores desenvolvam práticas colaborativas adaptadas a todas as formas de aprendizado. Conforme destacam as autoras

Zerbato e Mendes (2018, p. 148), "[...] a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial requer uma reconstrução do ensino e das formas de ensinar para que se efetive atendimento e Educação de qualidade para todos". Com esse entendimento, foi estabelecida uma conexão com o panorama do EC identificado no campo de pesquisa, especificamente nas escolas participantes do município de Santa Maria. Os resultados obtidos revelaram-se abrangentes e serão discutidos nas próximas seções.

Inicialmente, buscou-se compreender o contexto no qual as práticas colaborativas são implementadas. Investigou-se a perspectiva e o entendimento que os educadores têm ao guiar suas práticas, identificando quem foi o responsável por iniciar essa abordagem, como ocorre a organização para o planejamento e execução das práticas, bem como a dinâmica dos participantes, envolvendo professores do ensino comum, de Educação Especial e gestão educacional. A compreensão desse cenário revelou-se crucial nesta pesquisa, pois um dos critérios de participação era estar inserido em uma escola com iniciativas em EC. Dessa forma, explorar como essa prática é construída tornou-se fundamental para compreender a trajetória em andamento e entender como os envolvidos conduzem, se posicionam e se organizam.

Cada participante apresentou sua própria concepção de EC que permeia suas práticas, revelando diferentes interpretações e assimilações da literatura. No entanto, todos compartilham a perspectiva de um trabalho coletivo em benefício dos estudantes. De maneira geral, as concepções de EC surgiram de forma imprecisa, destacando a importância de iniciativas de formação docente para esclarecer o que é e como se constitui o EC (EC). A respeito da concepção de EC e da relação com a colega da Educação Especial, a Professora I menciona:

“Ela está ali, ela tem aquele olhar específico, ela tem aquele conhecimento, ela estudou mais a fundo do que eu, mas o colaborativo pra mim não é somente elas (professoras de Educação Especial), são as minhas outras colegas que também passam por isso. Que nem eu digo assim, por exemplo, ela (educadora especial) não está todos os dias comigo, então ela às vezes fica uma hora, uma hora e meia, trinta minutos ...ela não consegue ficar o tempo todo comigo porque são várias turmas. Então ela tem aquele olhar daquela criança, ela tem o conhecimento específico do que se pode fazer, tentar isso, tentar aquilo, mas é a minha colega de turma, minha colega ali de chão que já passa por isso, que diz tenta isso, tenta aquilo, vamos fazer assim, a gente pode juntar as turmas... Então o colaborativo pra mim não é só com ela, eu sei que é muito falado nisso, né? Que é a Educação Especial junto, mas pra mim é um pouco mais, é maior.”

Na visão da Professora I, o EC vai além da colaboração com a Educadora Especial, estendendo-se às demais colegas da turma regular. Ao mencionar isso, ela mesma ressalta que o termo é comumente empregado quando há cooperação entre professores do ensino regular e de Educação Especial. Essa percepção é compartilhada pela Professora A:

“Eu parto sim da concepção de três autoras que eu considero referência no EC aqui no Brasil a Enicéia Mendes, Ana Paula Zerbato se eu não me engano e a Vera Lúcia Capellini, de uma forma geral elas apontam isso, né? Que o EC é quando o professor de Educação Especial e o professor de sala de aula regular juntos então vão planejar, vão desenvolver e vão avaliar uma prática pra toda aquela turma da sala de aula regular. Então, essa é a minha premissa e a minha concepção do EC.”

Para complementar a fala da professora, Capellini e Zerbato (2019) ponderam que tal modelo de coensino envolve uma abordagem colaborativa entre professores do ensino regular e da Educação Especial, visando criar um ambiente inclusivo e propício ao aprendizado de todos os alunos. Esse método não apenas compartilha responsabilidades, mas também integra diferentes expertise, promovendo uma experiência educacional enriquecedora e adaptada às necessidades individuais de cada estudante:

[...] como uma alternativa aos modelos de salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente, para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes PAEE, pois, uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que estar junto dele para o contexto da sala de aula, incluindo o professor especializado. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 36)

No que diz respeito ao EC e suas características, é válido citar o estudo de formação realizado por Vilaronga e Mendes (2014). Eles descrevem como um processo de aprendizado que se desenvolve em diferentes etapas. Essas fases, também discutidas por Gately et al (2001), podem ser resumidas em: estágio inicial, estágio de comprometimento e estágio colaborativo. Esse enfoque destaca a progressão gradual e o desenvolvimento de habilidades colaborativas ao longo do tempo, promovendo uma compreensão mais profunda e efetiva do EC entre os educadores.

No estágio inicial, estabelecem-se relações profissionais entre os educadores, e a comunicação é predominantemente formal e frágil. À medida que avançam para o estágio de comprometimento, a comunicação torna-se mais frequente, aberta e interativa, possibilitando a criação de um contrato de confiança essencial para uma colaboração ativa entre ambos. Se esse processo transcorre de maneira bem-sucedida, chega-se ao estágio colaborativo, onde os professores comunicam-se abertamente e passam a trabalhar em conjunto, complementando suas práticas. Na fala a seguir, destacam-se iniciativas de (EC) na mesma escola, com experiências que perpassam pelos três estágios. Por isso, a Professora A salienta que este é um momento de construção:

“Os colegas se colocam à disposição pra fazer, né? As práticas de EC. Claro que pra eles, embora a gente tenha começado ano passado, era muito novo o EC. O que que é EC? E eu falo que é uma construção na escola porque se a gente for pegar o que tá posto na literatura, os professores planejam juntos, desenvolverem juntos e avaliam juntos, com alguns professores eu consigo desenvolver essas três etapas, com outros professores o planejamento fica mais pra mim, o desenvolvimento é junto, e a avaliação é junta. Outros professores tem uma dificuldade maior de desenvolverem atividades juntas. Eu percebo que eles ficam inseguros. Mas eu vejo isso como a construção de uma cultura mesmo, sabe? Que isso ainda está sendo construído, não é algo que está consolidado, mas eu percebo assim né que com a professora de artes eu consigo fazer essas etapas do EC de uma forma mais efetiva mesmo, percebo que com a da Educação Infantil também. A gente consegue fazer essas três etapas.”

Neste momento de construção prática, é comum que alguns desafios e dificuldades surjam, conforme confirmado pela Professora A ao abordar as dificuldades enfrentadas com alguns colegas. Este é um percurso em direção ao terceiro estágio com todos os profissionais, uma vez que o principal benefício destacado pelos autores de EC é a oportunidade de trocar conhecimentos e vivências pedagógicas, possibilitando que os professores aprendam uns com os outros.

Nesse contexto, destaca-se a contribuição de Freitas e Pacífico (2020), que, ao buscar a reflexão entre prática e teoria, afirmam que a troca de experiências entre os professores pode ser o caminho para superar desafios comuns. A interação entre os docentes, aprendendo uns com os outros, leva à resolução de problemas compartilhados. Essa perspectiva é respaldada pela fala da Professora E, que em sua concepção destaca que:

“o EC ele não é compartimentado, ele ultrapassa as questões assim das gavetinhas, é minha função, é tua função, é todo mundo ensinando, aprendendo ao mesmo tempo e estando atento sim ao que está acontecendo no momento, e parte da premissa assim que se eu ensino, eu estou aprendendo, no momento que eu estou aprendendo eu também posso estar ensinando. É um compartilhamento de saberes que tem o propósito de construir novos saberes, ninguém aqui da escola é uma ilha que as pessoas com suas funções distintas têm os seus propósitos, cada uma tem, porém as funções, o trabalho de uma e outra se cruzam, é uma trama.”

Nesta implementação da Educação Colaborativa (EC) na escola, que envolve professores do ensino comum, da Educação Especial e a gestão escolar, Barbosa e Dal Forno (2019, p. 04) afirmam que "cada um possui funções bem definidas e, por meio da ação conjunta, compartilharão a responsabilidade de planejar, encaminhar e avaliar o trabalho educativo para os alunos, buscando intervir de maneira adequada e atender às necessidades específicas dos educandos". Após uma análise das concepções presentes no cotidiano do professor sobre Educação Colaborativa, é positivamente observada uma visão de que esse método pode ser uma

grande vantagem dentro do conjunto de procedimentos disponíveis aos professores como uma estratégia de inclusão.

Buss e Giacomazzo (2019) ressaltam novamente a importância de compreender a Educação Colaborativa como um processo que passa por estágios de evolução na prática entre professores, os quais dependem de tempo e esforço para a efetivação da Educação Colaborativa. Dessa forma, podem-se identificar falas de professores que, mesmo sem uma formação formal sobre Educação Colaborativa, estão tomando iniciativas no sentido de colocar em prática, mesmo que de forma incipiente, o trabalho de coensino. Essas iniciativas podem ser observadas na perspectiva da Professora B, que destaca que as práticas de Educação Colaborativa devem ser contínuas e, até o momento, têm partido mais das iniciativas da professora de Educação Especial:

“Então, pra mim, elas são contínuas. Eu as vejo sempre acontecendo. Às vezes eu nem via acontecer. Lógico que quem acompanha isso são mais as coordenadoras pedagógicas. Quando eu vejo já está acontecendo. Estão todos os alunos envolvidos, está lá, a educadora especial, dentro da sala com todos. É uma história, é um trabalho ou às vezes eu já vejo o resultado no mural, o que aconteceu, uma produção, enfim. Então, pra mim está sempre acontecendo. Eu acho que vem mais da Educação Especial. A gestão eu acho que como equipe a gente procura fomentar criar espaços pra isso, tempos pra isso desde as nossas formações, das nossas reuniões juntas, mas eu sem dúvida eu acho que parte a iniciativa muito da nossa educadora especial.”

A Professora B destaca a professora de Educação Especial como responsável pelas iniciativas, mas também ressalta o papel crucial da gestão nesse processo. Nessa perspectiva, a gestão é vista como aquela que 'permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui uma ação conjunta de trabalho participativo em equipe' (LÜCK, 2006, p. 43). Neste contexto, onde se destaca o trabalho de professores pioneiros abertos a novas práticas pedagógicas, a Professora F também destaca a professora de Educação Especial como responsável pelas iniciativas em sua escola: *“desde que eu estou aqui, a (professora de Educação Especial) já estava aqui. Isso já faz uns cinco anos, ela que trouxe essa prática. Mas a gente ali não trabalhava com EC, a gente foi trabalhar com ela.”*

Conforme mencionado anteriormente, a abordagem da Educação Colaborativa é impulsionada por iniciativas mais específicas das professoras de Educação Especial, as quais enxergam nessa prática a oportunidade de potencializar o ensino e aprendizado tanto dos estudantes quanto dos professores. Essa premissa também é evidenciada na seguinte declaração da Professora H:

“A gente vem nesse processo do EC, a alguns anos e até acredito que sem ter o nome do EC. A gente acreditava que esse trabalho da professora regente, referência da turma, com educadora especial, isso é muito mais retorno muito mais importante principalmente para as crianças do que a retirada por exemplo dessa criança da sala ou num turno oposto, algum atendimento assim. Então a professora (de Educação Especial), junto com as outras educadoras trabalharam muito nesse caminho e do ano passado, dois mil e vinte e um, vinte e dois pra cá que efetivou mais esse trabalho. E foi daí que a gente começou a realmente estudar mais sobre. Porque a gente vinha com uma prática que a gente não tinha um conhecimento sobre o nome específico dessa prática né?”

A Professora H observa que a colaboração sempre fez parte da identidade da escola, mesmo sem uma formação formal e conhecimento da literatura especializada. No entanto, destaca que o trabalho desenvolvido segue as orientações das estudiosas Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), as quais afirmam que:

É importante considerar que o apoio desses serviços profissionais especializados na escola ou em sala de aula pode não partir de um princípio de via de mão única, em que pessoas experts tratam do assunto como se os profissionais que já se encontram na escola não tivessem nada a oferecer. Ao contrário, o trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de todos os alunos (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2023, p. 43).

Nesse contexto em que profissionais se unem e compartilham conhecimentos, também surgem dificuldades para que esses professores realmente colaborem em todas as etapas da Educação Colaborativa, a fim de garantir a continuidade desse trabalho. A respeito desse desafio, a Professora A comenta:

“Então, inclusive lá no planejamento nas práticas de EC, que tem os objetivos, a metodologia, eu trago essa referência do EC e cito, né? E menciono que é uma prática que está em construção na escola porque nem sempre a gente consegue. Na verdade, assim, não acontece de mim e a professora a gente sentar e planejar juntos. O que acontece, assim oh, é no intervalo né? É no horário do almoço, a gente fala, ah, estamos pensando, tanto eu quanto outro professor, né? De desenvolver tal atividade na turma, o que que tu achas? acho que pode ser assim, pode ser daquele outro jeito que a gente conversa ali rapidinho ou a gente conversa rápido no WhatsApp, abre o arquivo no drive e às vezes um vai registrar mais, planejamento, outros vão registrar menos, né? Outros vão fazer um comentário, da mesma forma que às vezes, né?”

Diante dessas dificuldades, que foram também compartilhadas pelas demais participantes, principalmente no que diz respeito à limitação de tempo para o planejamento, as escolas estão buscando criar alternativas para dar continuidade às suas práticas. Nesse contexto,

Lehr (1999) destaca a importância desse momento de planejamento conjunto para os professores, considerando-o um dos fatores essenciais para a eficácia do modelo de coensino.

Apesar de o educador especial desempenhar um papel fundamental na implementação da Educação Colaborativa, percebe-se a disponibilidade também por parte dos gestores e professores do ensino comum. Nesse sentido, este estudo revela uma descoberta significativa ao evidenciar o interesse de todos os atores da Educação em favor da implantação de um modelo de EC. A Professora B destaca que:

“Pra mim o EC, ele é uma certa novidade, né?[...] começamos a falar em EC aqui na escola há uns três, quatro anos mais ou menos? Por iniciativa de uma supervisora dos anos iniciais, né? Então ela que me apresentou o EC e foi trazendo outras formas da Educação Especial trabalhar com a escola, com os alunos, enfim pra mim aquilo foi uma novidade. E aí a partir disso a gente foi também, fazendo movimentos junto a educadora especial que nós tínhamos na época. E ali os primeiros movimentos, então começaram a acontecer, né? Foram os ensaios. Nós tivemos uma troca de educadora especial e aí então que realmente assim o EC tomou forma, eu o vi acontecendo bem pontualmente, foi no ano de dois mil e vinte e dois.”

Outra dificuldade pontuada que interfere para que esta prática não seja tão frequente, segundo a Professora C, é a carga horária da Educação Especial na escola. Ela destaca que a distribuição limitada do tempo dedicado à educadora pode ser um obstáculo para a implementação mais abrangente da EC. A Professora C ressalta:

“Uma vez no mês geralmente a educadora entra em sala comigo né? porque nós estamos com muita demanda de diagnóstico de aluno, depois então se encarrega. Então a gente vai bem, é bem sincronizado assim, bem frequente. Infelizmente a gente a tem só às vinte horas, na nossa escola, se ela tivesse quarenta com certeza seriam mais intervenções junto comigo.”

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023) endossam as observações da Professora C ao destacarem a necessidade de mudanças na organização escolar, sendo uma delas a expansão do quadro de professores de Educação Especial nas escolas. Na Rede Municipal de Educação (RME), as escolas contam com esses profissionais; no entanto, nem sempre a carga horária é suficiente para atender a todas as demandas do público-alvo.

Apesar das dificuldades, torna-se evidente que os benefícios superam os desafios, impulsionando a prática e motivando a continuidade. Essa perspectiva é perceptível nas palavras da Professora A:

“então às vezes uma prática, uma intervenção que dá tão certo lá no AEE a gente consegue adaptar com o professor da sala de aula regular, desenvolver com toda a turma e toda aquela turma se beneficia, né? E vejo também, assim, essa questão do

EC, quanto que muda positivamente, quanto que qualifica a interação social, né? E o relacionamento interpessoal dos alunos, dos colegas. Quando a gente planeja uma prática colaborativa, a gente planeja pensando que todos vão fazer aquela atividade, né, aquela proposta, lá em igualdade e equidade de condições ...então eu vejo que esse é o benefício do EC, um dos benefícios do EC e é por isso que eu acabo insistindo e não me importo de tomar a frente. Eu vejo que alguém precisa tomar à frente, né? E se eu, professora A, que tenho acesso ao conhecimento e sei criar EC, se eu não levar isso pra escola onde eu estou trabalhando, quem é que vai levar, sabe? Então, bom, não é tal e qual está posto lá no conceito na literatura, mas é uma construção. Talvez ano que vem eu tenha, nós tenhamos, práticas ainda mais de EC.”

Fica evidente que, em muitos casos, não é sempre possível implementar o ideal ou seguir à risca as recomendações dos estudos, e, portanto, essas práticas se organizam de acordo com a realidade de cada contexto educacional. A Professora D compartilha sua experiência sobre como inicialmente se organizou para se sentir mais segura nesse processo. Demonstrando confiança no potencial da Educação Colaborativa como uma abordagem inclusiva, ela relata:

“comecei a entrar na sala de aula quando eu sugeria assim alguma estratégia pro professor e eu via que aquilo não acontecia, porque às vezes o professor não acreditava que aquilo lá pudesse dar certo. Então eu ia pra sala de aula e trabalhava junto com o aluno ali, sabe? E daí foi por ali que foi iniciando até pra eu me sentir mais segura em sala de aula... E outro dia tu via assim o professor fazendo luz daquela estratégia que naquele primeiro momento ele não fez, mas depois que tu foi lá e que ele viu né que foi acontecendo, ele fez também.”

Ela salienta a importância da troca com o professor da turma regular sobre as dificuldades que tanto o professor quanto o estudante enfrentam nesta relação de ensino-aprendizagem. A Professora D destaca que, ao compartilhar experiências e desafios, é possível criar estratégias mais eficazes para lidar com as demandas específicas de cada aluno. Ela enfatiza o papel crucial da comunicação aberta e colaborativa entre os professores, visando melhorar a adaptação do ensino às necessidades individuais dos estudantes:

“Então sempre quando a gente vai organizar o plano de atendimento especializado a gente conversa com os professores e ver quais são as demandas de sala de aula além das demandas que a gente vai trabalhar em sala de recursos, e a partir disso a gente organiza as práticas previstas no plano de atendimento personalizado. Então essas práticas podem se estabelecer no recreio, elas podem se estabelecer no refeitório, pode se estabelecer na sala de informática e pode se estabelecer também em sala de aula através do EC, se aquele aluno tem demandas para sala de aula é na sala que a gente vai trabalhar.”

A Professora D, ao abordar a frequência dessas práticas, relata que a cada ano é possível desenvolvê-las de forma mais consistente em algumas turmas. Ela destaca o processo gradual de aprimoramento, indicando que a implementação da Educação Colaborativa requer tempo e experiência para alcançar uma integração efetiva nas práticas pedagógicas. Além disso, enfatiza

a importância de uma abordagem gradual e adaptativa para alcançar o sucesso e a aceitação dessas práticas ao longo do tempo:

“Em dois mil e dezenove quando eu cheguei a gente já sentiu a necessidade de prática colaborativa em sala de aula. Então quando eu cheguei aqui a gente desenvolveu na turma de segundo e terceiro ano em dois mil e vinte, dois mil e vinte e um muito em função da pandemia, a gente fazia uma organização de uma prática no drive para colaborativo. Ano passado que foi vinte e dois a gente estabeleceu na turma da Educação Infantil com pré a. Então nesse ano a gente ainda não teve. [...] e eu não sei se isso é específico da nossa escola ou não, mas a demanda de encaminhamentos está muito grande, é uma consequência da pandemia. Então nós conversamos e sistematizamos que um dos atendimentos dele (estudante PEE) seria em sala de aula com EC e a gente desenvolveu essa proposta de forma sistemática semanalmente toda semana ia entrando em sala de aula desenvolvendo lá em um momento juntamente com ela, as propostas pra toda turma, mas envolvendo o interesse da turma, mas também interesse específico desse aluno.”

A Professora A destaca que em algumas turmas foi possível estabelecer uma frequência mais sistemática das práticas colaborativas. Apesar da receptividade positiva por parte de alguns colegas, ela aponta que diversos obstáculos, como a escassez de tempo para atender a todas as demandas da Educação Especial na escola, dificultam a manutenção dessa regularidade em todas as turmas. Nas palavras dela:

“No ano passado, no quinto ano, eu e professora trabalhamos semanalmente juntas, a gente conseguia de fato ir ao encontro do que estava posto na literatura sobre o EC e nos outros é isso né? Mas uma forma geral todos são muito receptivos e nenhum diz não eu não quero fazer”.

A Professora reforça a ideia de que, apesar da receptividade, a aceitação da proposta colaborativa e o envolvimento com os colegas de ensino regular perpassam pelos diferentes estágios: o inicial, de comprometimento e colaborativo. Sobre a frequência das práticas colaborativas que costuma desenvolver, a Professora C comenta:

“A (professora de Educação Especial) trabalhava uma vez por mês se eu não me engano. Ela tentava né? Entrar com a gente. No início a gente não sabia como ia funcionar..., mas a gente planejava no drive mesmo né, a organização da proposta e aí eu organizava o dia e ela vinha junto na sala de aula com a gente, pra nortear.”

Ao comentar sobre onde obteve os primeiros conhecimentos acerca da temática do EC, a professora compartilha sua trajetória de aprendizado e destaca as fontes que a influenciaram. Ela enfatiza a importância de cursos de formação, workshops e literatura especializada como fundamentais para adquirir uma compreensão mais aprofundada sobre os princípios e práticas:

“totalmente da (professora de Educação Especial), porque antes eu pedia algumas vezes algum auxílio pra educadora (outra), mas nunca um trabalho junto, ela em sala de aula, trabalhando com a turma toda, sabe? Não, antes não tinha. Foi a (a professora de Educação Especial) que trouxe esse termo, ela falou bastante que é em São Paulo, né? Que tem gente que trabalha bastante com EC, ela também trabalha com essa prática e aí ela foi nos apresentando e a gente foi gostando e entrando junto, vendo como que se desenvolve na turma, como que é importante o todo. Aí depois o reflexo das atividades com ela.”

A professora também destaca que esse trabalho remonta ao ano anterior, e o conhecimento prévio sobre o funcionamento tornou a execução mais leve e fluida. Com a experiência acumulada, a equipe já sabia como se organizar e enfrentar algumas dificuldades, o que contribuiu para a eficiência e eficácia do EC. Essa familiaridade com as práticas e a antecipação das possíveis adversidades proporcionaram um ambiente mais preparado para o sucesso do trabalho conjunto:

“Abre um DOC no drive, a gente conversa um pouco e depois vai ali, a gente vai começar a organizar ali, data, que vão ser as atividades, a temática principal, porque agora eu estou em duas escolas e a (professora de Educação Especial) só tem vinte horas. Então às vezes a gente não consegue esse tempo pra conversar e planejar. E como a gente já tem essa prática do ano passado, esse ano está mais tranquilo, está mais leve. A gente já sabe como funciona, o drive funciona bem. Tem as adaptações quando a gente precisa das adaptações, a gente tem as pastinhas, a gente coloca ali quando uma tem tempo a outra olha assim, né?”

Percebeu-se também a importância do apoio e organização da gestão para que as práticas acontecessem, pois sem este apoio, o (EC) não avança. É necessário contar com a participação e aceitação de toda a comunidade escolar. Conforme destacado por Capellini (2004) e reforçado por Rabelo (2012), não há uma cultura colaborativa consolidada nas escolas, e devido ao modo tradicional de funcionamento da educação, há uma resistência significativa às práticas coletivas.

A Professora H descreve alternativas encontradas pela gestão para driblar as dificuldades, permitindo que os professores realizem as trocas necessárias para o planejamento. Isso evidencia a importância de estratégias administrativas eficazes na promoção de uma cultura colaborativa e na superação das barreiras tradicionais que podem impedir a implementação bem-sucedida do EC:

“Essa troca acontece desde o planejamento das professoras, fazem esse planejamento conjunto, esse planejamento junto pra depois dentro da sala também. Então acontece também na atuação com a com a turma, mas não que aconteça somente com essa professora. Nós temos aqui uma organização da escola que o planejamento das professoras é um planejamento colaborativo, então a gente fala que nós trabalhamos, nós temos um trabalho colaborativo, planejamento colaborativo e a questão do EC também, que é uma proposta em si da escola.”

A Professora B relata que tem aprofundado seu entendimento sobre as práticas de Ensino Colaborativo. A partir dessas experiências, ela construiu sua própria concepção sobre a EC, destacando a importância do aprendizado prático e da troca de conhecimentos no desenvolvimento de uma compreensão mais sólida e fundamentada:

“Eu achei realmente uma proposta ampla e então o que eu tenho aprendido é muito na prática mesmo, com as conduções que a nossa educadora faz nas nossas formações, ela é muito presente, trazendo também, dividindo conosco os conhecimentos que são importantes da área da Educação Especial. o que eu percebo hoje do EC, ao meu ver eu o vejo como uma prática ampla, que dá uma maior potência não só para os nossos alunos que são da Educação Especial, mas para todos os nossos alunos. Eu acho que pra todo mundo. Porque assim, entra numa escola, numa forma de trabalho que nós vemos a inclusão de todos, dos nossos professores, dos alunos, de quem integra a gestão, quer dizer, quando eu falo em gestão, pra mim é todos. Todos, a gestão dentro da escola, mas me referindo aos membros da equipe diretiva também, nas suas funções específicas, então pra mim é um olhar muito amplo e que busca fazer esse olhar com as individualidades as características de cada um.”

A declaração da Professora B encapsula um dos resultados fundamentais desta pesquisa, destacando a importância do papel da professora de Educação Especial como catalisadora do debate sobre práticas inovadoras numa perspectiva inclusiva para todos os alunos. Enfatiza-se, assim, o papel mediador desse professor ao compartilhar conhecimentos adquiridos e fortalecer os laços com os demais educadores para a construção de novas abordagens na Educação, como o EC, e a percepção e reconhecimento de indicadores que identifiquem estudantes com AH/SD.

Nas próximas falas, as dificuldades para a efetivação e ampliação das ideias apresentadas continuam sendo destacadas, como exemplificado pela Professora B. Ela ressalta a falta de tempo como um grande obstáculo para a implementação efetiva de práticas colaborativas. Nesse contexto, a Professora D aborda esses desafios:

“Assim as práticas colaborativas elas ocorrem pra além do EC aqui na escola. Mas no EC em si a gente não, eu não desenvolvo em todas as turmas que eu tenho alunos, e isso muito não em função de eu não entender que não seja importante do colaborativo para todos os alunos, eu acho que seria importante para todos, mas em função da demanda do tempo que a gente tem na escola, não só da necessidade do atendimento, mas também da necessidade de acompanhamento, avaliação que a gente tem que realizar esses encaminhamentos. Acaba que a gente não consegue estruturar em todas as turmas para todos os alunos”.

Neste sentido, a Professora G observa que, frequentemente, é necessário estabelecer prioridades e organizar o ambiente para dar um próximo passo. Ela destaca a importância de definir claramente as metas e identificar as ações mais urgentes, reconhecendo a necessidade de uma abordagem estratégica diante das limitações de tempo e recursos:

“então com alguns professores a gente tinha necessidade maior bem com aqueles que tinham alunos mais comprometidos. Eu tinha uma prof.^a de uma menina autista nível três, então com ela eu conseguia fazer mais práticas colaborativas. Só que daquele daquela maneira, né? Porque a gente não tem o planejamento. Então a gente, a gente vai fazendo meio no tato, no escuro, por vezes eu ficava um pouco chateada porque parece um serviço de monitoria praticamente, A gente inicia assim. Só que eu consegui habilitar mais os profissionais que estavam atendendo aquelas crianças e isso que é o bacana. Esse ano eu não iniciei o ano enquanto eu não deixei os meus monitores alinhadinhos, sabe? Pra eles conseguirem dar esse suporte para as crianças e auxiliei os professores também porque eu acho que isso seria o EC também, conseguir dar suporte de qualidade pra esses outros profissionais pra que todos consigam, né, trabalhar com essas crianças.”

A questão do tempo emerge como um elemento marcante nas falas de algumas professoras, referindo-se ao tempo de planejamento e à adaptação a essa nova prática, sendo, de fato, um fator crucial para a implementação do EC. Neste sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), bem como Buss e Giacomazzo (2019), destacam que o desenvolvimento da parceria colaborativa entre os professores não ocorre de maneira instantânea, sendo um movimento adaptativo que demanda tempo para ser efetivado. A introdução de novas práticas de ensino exige a ruptura com o estabelecido, a adaptação a novas ideias e depende do empenho coletivo de todos os professores e gestores.

Além disso, como discutido por Gately e Gately (2001), o EC passa por pelo menos três estágios para ser incorporada à realidade escolar: o estágio inicial, o estágio de comprometimento e o estágio colaborativo. Com base nas falas presentes no estudo, é possível inferir que as professoras estão no estágio inicial, experimentando tentativas e erros, participando de trabalhos colaborativos que ainda não possuem uma estrutura sólida e persistente. A fase é justamente aquela em que práticas são estruturadas como parte integrante do projeto pedagógico da escola, com todos os professores devidamente formados, engajados e conscientes das dificuldades e desafios que demandam. Em relação a esse desafio cronológico, a Professora F destaca que:

“O EC é uma soma que só vem ajudar o professor porque daí a educadora está junto contigo tá vendo as necessidades que ele tem junto ao grupo, ela consegue te dar ideias do que fazer, tu sabes as necessidades também que ele tem e a equipe é uma troca, né? Então eu acho que assim é muito satisfatório o trabalho colaborativo. claro, demanda tempo, demanda planejamento, coisa que a gente não tem, né? E que a gente precisaria. Então, a gente às vezes a gente até pensa e sonha e quer fazer mais coisas às vezes esbarra na barreira do tempo, tempo para fazer o que a gente quer. Mas a gente tá sempre dando um jeito.”

Com a falta de tempo, os gestores têm adotado estratégias para contornar essa limitação, promovendo encontros virtuais por meio de recursos como *Meet*, *Google Docs*. e *WhatsApp*. A

Professora E ressalta que essas ferramentas digitais têm se mostrado valiosas para facilitar a comunicação e a colaboração entre os membros da equipe, permitindo discussões e planejamentos mesmo diante de agendas apertadas e desafios temporais:

“dentro do que é possível, sim, a proposta é que esse EC seja efetivado dentro da escola. Nós temos as nossas reuniões que fizemos pelo Meet...nos facilita bastante então dentro das nossas reuniões pedagógicas que a gente faz a gente consegue muito, e também nas nossas reuniões aqui. Eu só acho que elas têm que ser mais sistemáticas. mas também nos falta o tempo pra se conhecer e pra saber assim quem é aquela colega que está ao meu lado, né? o que que ela pensa sobre, e questões assim que que muitas vezes tu te surpreendes, o que é importante pra mim dentro duma sala de aula, na relação com o meu aluno..., mas eu não tenho uma ideia do todo, do teu grupo, onde todo mundo possa se conhecer e facilita o trabalho colaborativo. É a base, entendeu? Quando existe a confiança nesse grupo, porque se esse grupo não é um grupo mutante, não é um grupo que tem uma rotatividade muito grande e se abre um espaço pra esse grupo confiar, né? haver confiança eu acho que as coisas são mais sólidas pra serem construídas.”

Ainda em relação à gestão do tempo para a organização do trabalho, a Professora D enriquece a discussão ao salientar que:

“Aqui na escola os professores de sala de aula não têm tempo previsto para planejamento então...a gente conversa nos nossos momentos de intervalo. carga horária também, mas às vezes quando a gente tinha necessidade de uma proposta maiorzinha assim que a gente via que precisava de dois de um tempo a mais aí a gente pedia uma troca de horário com o colega né? Que desse pra trocar então de pegar e fazer dois ou três períodos na sequência digamos assim né? E trocar com algum outro colega daí o outro colega ficava com a disciplina, às vezes você consegue fazer, às vezes dá pra fazer um jogo assim, né? ou senão tem que ser uma proposta ainda mais de aos pouquinhos, de passinho em passinho.”

A questão do tempo pode ser compreendida como uma representação de vários desafios enfrentados pelos professores em relação ao EC. Os educadores demonstram abertura para essa ideia, a gestão se posiciona como apoiadora, mas há falta de organização e estrutura curricular, bem como de formação adequada dos docentes sobre o que significado real. A concepção de EC precisa se tornar um plano viável e objetivo de trabalho, delineando claramente como, onde e por que deve ser aplicada.

Afinal, trata-se de uma proposta importante e de grande benefício para o ensino, este estudo já evidenciou por meio de diversas falas. Mesmo diante dos desafios cotidianos, os professores destacam os benefícios encontrados na experiência com a EC. A pesquisa de Miltenienè e Venclovaitè (2012) sobre a percepção dos docentes em relação ao trabalho inclusivo e à EC reforça essa visão, revelando que os professores mostram uma atitude positiva e disposição para aprender práticas mais colaborativas. Essa postura é corroborada nas falas

subsequentes das Professoras E e H, respectivamente, e está alinhada com as conclusões deste estudo em andamento:

“Inclusive assim eu já a vi (educadora especial) pontuando coisas que não eram vistas pelas professoras e que ainda não tinha sido observado. Porque mesmo quando não solicitava ela sempre se faz presente em todas as atividades da escola, eu estou nomeando ela está falando da Educação Especial né? Então ela participa ativamente de todas as atividades atenta às crianças que são atendidas pela Educação Especial, mas também com um olhar assim atento, no sentido de estar sempre integrando aquelas crianças que apresentam necessidades mais especiais, mas também integrando os que não possuem as necessidades especiais.”

“Como a gente trabalha com Educação Infantil, são crianças muito pequenas, às vezes esse diagnóstico precoce faz muita diferença na vida dessas crianças. Então, o EC também ajuda nisso também consegue ter o olhar do profissional, com o olhar de sua referência pra esse entendimento depois dessa conversa e pra conversar com as famílias, pro acolhimento, né? Pra gente poder também saber a quem a gente recorre quando a gente tem algumas características nas crianças, então acho que tudo isso vem do EC. Entender o que que é importante pra essa criança na sala de aula da visão do educador especial, na visão do professor referência, só se troca.”

A visão positiva sobre a Educação Especial e os benefícios das relações de trabalho conjunto se destacam nas falas, porém, aqui, enfrentamos uma situação delicada relacionada à dicotomia presente no trabalho da Educação Regular. Como enfatizado por Rabelo (2012), a educadora especial muitas vezes é percebida como uma profissional externa que vem resolver os problemas da turma, uma prática que não deve ser aceita, pois todos devem estar engajados na problematização da Educação e inclusão.

É ressaltada também a importância do EC como uma ferramenta para superar esse paradigma de separação entre 'regular e especial'. Nessa perspectiva, a Professora C expressa sua opinião:

“Eu acho que, tipo, trazer a educadora pra sala de aula pra mostrar né, que os alunos não são separados, que é o todo e trazer alguns assuntos, que tenham mais domínio, que atinja a turma inteira, né? Que às vezes a gente tem que trazer algumas coisas e falar pro todo, não apenas pra alguns alunos então eu vejo isso, que é a questão de conseguir atingir a turma.”

A Professora B também destaca que:

“à presença constante, o trabalhar com a educadora especial, traz, eu vejo assim mais segurança, mais apoio, não é o professor trabalhando isoladamente, aí a gente fica inseguro, não sabe se tu tá fazendo certo, se tu tá fazendo errado, o que mais que tu podes fazer. Então, eu percebo assim deles, é muito boa e eles se sentem realmente bem amparados e apoiados eu acho que contemplados também, sabe?”

Neste contexto, Capellini e Mendes (2008) corroboram ao afirmar que: “A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro” (CAPELLINI et al, 2008, p. 110).

E quando falamos em todos, entendemos que este é um ideal almejado pelo grupo escolar, conforme os princípios que orientam o trabalho desenvolvido. Dessa forma, reitera-se a importância de constar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Nesse sentido, destaca-se a relevância de incorporar essa prática e perspectiva de trabalho no PPP da escola. Como afirma Veiga (2004), trata-se de uma iniciativa intencional, com um propósito explícito e um compromisso definido coletivamente. Por essa razão, todo projeto educacional da instituição escolar é, simultaneamente, um projeto político, pois está estreitamente vinculado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da maioria da população.

Sua natureza política decorre do compromisso com a formação do cidadão para um determinado modelo de sociedade. Na perspectiva pedagógica, reside a viabilidade da concretização da intencionalidade da escola, que visa à formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as práticas educativas e as características necessárias para que as escolas cumpram seus propósitos e sua intencionalidade. Sobre isso a Professora A diz:

“na nossa última reunião pedagógica foi pontuado que o PPP da escola está antigo E que este ano seria um ano que iria ser dedicar a reorganização do PPP. Então neste PPP antigo eu acredito que não esteja o EC. Porque a coordenação fala, né? Que a colega anterior a mim não tinha essa... não desenvolvia práticas de EC, tinha assim uma articulação com professor em sala de aula regular fazia alguns acompanhamentos do aluno em sala de aula regular, mas não da forma do EC onde está registrado no plano de ação. No plano de ação do ano passado ali onde aparece as intervenções.”

Vemos a professora G ressaltar a relevância de incorporar o EC no PPP, indicando um alinhamento com a necessidade de atualização mencionada na fala anterior. Isso destaca a importância de documentar e formalizar práticas pedagógicas colaborativas no plano institucional, reconhecendo o EC como parte integrante das estratégias educacionais da escola. A reflexão sobre a atualização do PPP e a discussão sobre a inclusão do EC mostram uma consciência crítica em relação às práticas educacionais e à necessidade de alinhamento entre teoria e implementação:

“No início desse ano, a nossa coordenadora já enviou o arquivo pra gente tá pensando no PPP e é a minha proposta do mestrado, né? É conseguir fazer essas

formações em contexto, pra depois desse estudo a gente conseguir colocar no nosso PPP as práticas colaborativas porque não tá contemplado ainda, por mais que, imagina! Quantos anos, né? eu achei bacana da gente realizar primeiramente esse estudo porque não se tem toda a teoria sobre a gente tem isso que eu digo sempre, que a gente vai tateando, mas a teoria que é necessária mesmo a gente não tem. Então eu queria que as gurias também junto comigo estudassem mais sobre pra gente conseguir colocar na nossa proposta.”

Nesta declaração, percebe-se claramente a influência das contribuições de Vilaronga e Mendes (2014) sobre a formação necessária para a implementação efetiva do EC. A Professora G destaca em sua fala a importância da formação específica nessa área, reconhecendo que um embasamento sólido é crucial para contribuir de maneira mais fundamentada na elaboração dessa proposta no PPP da escola. Continuando a discussão sobre organização e formação dos professores, a Professora H enfatiza que:

“[...] a questão da reformulação do PPP, pra gente pode trazer isso mais pra nossa escola, colocar as práticas que a gente vem tendo no nosso documento, que nos norteia dentro da escola e aí nós começamos a organizar isso, começamos nessa questão do estudo quanto ao EC, ter mais clareza do que que é e buscar sobre isso. Está sendo contemplada nessa nova escrita que a gente está fazendo na escola esse ano. O PPP ele já vem sendo organizado com o EC. Eu acho que é um processo de construção porque a gente acredita que nada que é imposto ele tem realmente um valor na ação com as crianças. Então é uma coisa que é construída, vem sendo construída há muitos anos esse trabalho, essas trocas, esses trabalhos junto com as das professoras referência com as educadoras especiais. Então ele vem sendo construído e as educadoras que chegaram agora também entraram nessa organização.”

A Professora conclui sugerindo que a prática do EC seja uma proposta trabalhada nas formações oferecidas pela Rede Municipal de Ensino. Desta forma, a integração de estratégias e abordagens colaborativas poderá enriquecer significativamente o ambiente educacional, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e adaptada às diversas necessidades dos estudantes.

A inclusão do EC nas formações contribuirá para o aprimoramento das habilidades dos educadores, capacitando-os a implementar práticas mais flexíveis e personalizadas, que atendam efetivamente às demandas diversificadas encontradas nas salas de aula. Ademais, essa iniciativa busca fortalecer o senso de comunidade e cooperação entre os profissionais da educação, consolidando a Rede Municipal de Ensino como um ambiente que valoriza a diversidade e a equidade no processo educativo:

“porque eu acho que isso é o mais rico, eu acho que a gente podia também pensar como rede né? Na questão do EC como formação da rede porque a gente vê assim que tem professores que não entendem o que que é o EC, e a gente vê as nossas professoras aqui chegarem e conversarem com outras colegas até nesses movimentos

que tão tendo, sindicato, chegar e dizer: “elas não sabem o que é isso” e aí a gente pensa que como rede seria importante porque hoje estou aqui amanhã eu posso não estar na escola eu posso ir para outra escola. Aí a gente recebe professoras que não conhecem, não entendem o que que é o EC, não tem formação pra isso. E aí chegam aqui, a nossa proposta da escola é essa, eu acho que começa do zero, aí tu voltas, aí tu para tudo o que tu já vens de novo e começa do zero a construir de novo.”

Reforçando a importância da formação para os professores, cita-se Freitas e Pacífico (2019), que destacam a necessidade de formação continuada para os professores como um elemento fundamental para promover uma mudança de posturas e práticas no ambiente educacional. Neste contexto, a Professora H traz à tona sua observação, ressaltando que algumas formações, especialmente aquelas que abordam o EC, deveriam ser estendidas a todos os educadores, independentemente do nível de ensino em que atuam.

A observação da Professora H enfatiza que a temática do EC parece estar mais concentrada entre os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais. Ela destaca a importância de ampliar essa discussão e capacitação para todos os docentes, reconhecendo que as práticas colaborativas podem beneficiar alunos em todas as etapas do percurso educacional:

“Nesse sentido também de estar expandindo algumas temáticas que são pra todos e não só pra uma pra um público específico, né. E essa questão do colaborativo também ela está nas nossas temáticas de formação também da Educação Especial, mas pra além também das coordenações que os de anos iniciais pros profissionais finais porque no contexto da Educação infantil ainda podemos dizer que é algo um pouquinho mais corriqueiro assim, acontece um pouquinho mais ainda, mas conforme vai aumentando o nível ali a gente vê com menos frequência. Então exatamente essa questão de rede, de se inserir nas formações também dos demais níveis, não só pra Educação Infantil ou só pras educadoras especiais.”

Dessa maneira, endossa a afirmação de Capellini e Zerbato (2019) ao salientarem que, o desenvolvimento da cultura colaborativa e a implementação do EC não se restringem somente aos professores das disciplinas convencionais e aos docentes de Educação Especial. Abrangem também profissionais especializados que atuam na instituição escolar, administração escolar, colaboradores em geral, familiares, comunidade externa e os próprios alunos engajados no processo educacional.

Percebe-se, portanto, que a implementação do EC é um processo que deve ser construído nas escolas. Embora já esteja presente de forma incipiente nas práticas dos professores, é necessário realizar alterações na estrutura institucional, na formação docente e na disposição para enfrentar os desafios de criar uma proposta pedagógica que promova o trabalho conjunto dos educadores.

Nesse contexto, não estamos mais tratando apenas do reforço de um professor para um ou mais alunos da sala de aula, mas sim da ideia de os professores planejarem e estudarem em conjunto o que será oferecido aos alunos, sob uma perspectiva de verdadeira inclusão. Para isso, é essencial que os professores aprendam, por meio de formação continuada, o que é o EC e como podem utilizá-lo como ferramenta de ensino, compreendendo suas fases e reconhecendo as dificuldades associadas a essa abordagem.

Aqueles professores que anteriormente mencionaram a dificuldade de tempo para implementar o EC precisam compreender que demanda tempo para ser efetivado. Como mencionado anteriormente, trata-se de uma abordagem inovadora e ainda desconhecida, que envolve a aceitação do trabalho em equipe, o compartilhamento de conhecimentos e desafios, além do reconhecimento de que, na Educação, muito pouco ou quase nada é feito individualmente, sendo sempre um esforço conjunto e em equipe.

5.2 O CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO MEIO ESCOLAR: RELEVÂNCIA DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E SUAS INFERÊNCIAS COM O ENSINO COLABORATIVO.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), o que caracteriza um estudante com AH/SD é o potencial elevado que ele demonstra em diferentes áreas, conforme descrito: "isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (BRASIL, 2008, p. 9). A forma de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação não é simples. A avaliação destes, sempre que possível, deve ser feita por uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, composta por professores, especialistas, supervisores e psicólogos (BRASIL, 1995).

Neste contexto, Vieira (2005) destaca que os objetivos primordiais da identificação dos sujeitos com AH/SD devem ser o estímulo à ação educativa, a valorização da singularidade da pessoa e, sobretudo, a promoção da investigação na área, visando a expansão e aprimoramento do atendimento. Diante da necessidade de novos instrumentos de identificação, este estudo propõe a reflexão sobre o EC como um instrumento impulsionador no processo de identificação de alunos, proporcionando ao aluno a oportunidade de receber o atendimento adequado, acessar o enriquecimento curricular e, assim, usufruir plenamente de seu potencial com qualidade.

Para isso, assume papel crucial a atuação dos professores e dos pais desses indivíduos, uma vez que a identificação é essencial para a concepção e implementação de instrumentos que possam confirmar e estimular seu potencial. Nesse contexto, é imperativo estar atento às

características a serem investigadas. Renzulli (2004) destaca diversas características que podem estar presentes em pessoas com AH/SD, incluindo vocabulário avançado para a idade, interesse por informações além do esperado, habilidade de observação apurada, motivação acima da média, interesse por questões políticas e sociais, insatisfação com explicações simplistas, preferência por trabalhar de forma independente, defesa firme de suas convicções, propensão à teimosia, atitude crítica e curiosidade (RENZULLI, 2004).

Devido a essas características singulares em relação aos colegas, os estudantes com AH/SD muitas vezes são marginalizados, rotulados como indisciplinados por não se contentarem com respostas superficiais, o que, com o tempo, os lança na invisibilidade. Renzulli (2021) destaca a importância de retirar esses alunos da categoria de invisíveis por meio da capacitação adequada dos professores sobre as características e necessidades específicas desses estudantes. É essencial discutir entre os docentes os mitos que cercam esses alunos, como a crença equivocada de que não necessitam de atenção especial ou de que podem receber menos atenção que os demais. Em relação à identificação, Renzulli (2021) aponta uma problemática no ambiente escolar relacionada às diferenças culturais e sociais que afetam os modelos de identificação existentes. É crucial incorporar crianças de baixa renda nos modelos de identificação e desenvolver estratégias para enriquecer esses alunos em suas potencialidades, equiparando-se aos estudantes de maior poder aquisitivo.

Assim, a identificação se torna o meio para proporcionar um caminho e um projeto de estudo mais adequado para cada indivíduo. Nesse contexto, as escolas públicas precisam desenvolver estratégias de identificação mais eficientes e embasadas em evidências científicas, o que demanda investimentos financeiros e formação contínua para os professores.

Martins, Chacon e Almeida (2020) sublinham a relevância da participação ativa dos professores no processo de identificação, apoio e acompanhamento das ações educacionais direcionadas a estudantes com AH/SD. Eles enfatizam a necessidade de investir em formação desde a graduação, capacitando os professores para lidar com esses alunos e destacando a necessidade de evidenciar suas capacidades e potenciais excepcionais. Além disso, uma vez que possibilita o acompanhamento e observação da produção e desempenho dos estudantes, é preocupante constatar que os dados evidenciam um percentual ainda baixo de estudantes identificados (MACHADO, PEREIRA e TEIXEIRA, 2019).

Embora a população superdotada represente 2% da população, existe uma lacuna significativa na identificação dessas pessoas. Entre os fatores que contribuem para essa baixa notificação e identificação, destacam-se os custos associados à identificação por meio de testes, a limitação da identificação apenas ao domínio lógico-matemático, a escassez de profissionais

capacitados para realizar a identificação na rede pública e a ausência de um protocolo único de identificação para orientação dos professores (QUEIROZ, 2023).

Adicionalmente, a política pública de inclusão escolar tem direcionado seu foco principalmente para as deficiências, negligenciando as altas habilidades e perpetuando mitos prejudiciais, como a crença de que esses estudantes são autossuficientes e dispensam apoio e atenção especial. Uma possível solução para esse desafio reside na necessidade de desconstruir o imaginário social que associa a criança superdotada a superpoderes, ignorando seus potenciais, dificuldades emocionais e sociais. Em relação ao atendimento, destaca-se a abordagem multiprofissional como um caminho essencial para lidar com a identificação e as necessidades individuais dessas crianças em idade escolar, independentemente de estarem matriculadas em escolas públicas ou privadas (QUEIROZ, 2023).

Diante disso, destaca-se a importância da formação continuada, considerando o papel fundamental dos professores, tanto na turma regular quanto no AEE, no processo de identificação de estudantes com AH/SD. Essa formação pode esclarecer conceitos e dissipar dúvidas que, por sua vez, têm o potencial de influenciar positivamente suas práticas, especialmente aquelas voltadas para uma Educação Inclusiva (BOURSCHEID e WENZEL, 2022).

Nessa perspectiva, algumas contribuições desta pesquisa são apresentadas. A professora A compartilha suas experiências em relação às iniciativas para atender os estudantes com AH/SD, com foco na prática do EC. Ela discorre sobre sua experiência na escola, seu ponto de partida e os encaminhamentos adotados:

“Ano passado então quando vim assumir em Santa Maria e comecei a trabalhar nesta escola, não tinha nenhum aluno com indicadores de altas habilidades identificadas. E aí daí eu pontuei assim pra gestão que uma das funções da Educação Especial, quando se tem a formação e o conhecimento na área, é realizar o processo de identificação de altas habilidades.”

A Professora A traz uma consideração relevante sobre a formação dos professores e sua preparação. Ela está ciente de seu papel e contribuição, como profissional habilitada, para retirar esse público da invisibilidade, especialmente diante da grande defasagem de profissionais habilitados ou com formação adequada. Nesse contexto, Farias e Wechsler (2014) destacam a dificuldade em identificar talentos na realidade brasileira, pois os professores frequentemente se deparam com falhas educacionais significativas.

Tanto em escolas públicas quanto particulares, os professores muitas vezes se sentem desorientados, sem saber como atender e auxiliar no desenvolvimento das capacidades

específicas de cada aluno. Desse modo, assumindo plenamente a responsabilidade, a Professora A decide conduzir o processo de identificação com todos os estudantes da escola. Ao colocar essa decisão em prática, ela se depara com alguns desafios:

“Então, organizei todo o cronograma, pra identificação das altas habilidades, resolvi fazer essa triagem, o processo de identificação da Educação Infantil ao nono ano. Então são onze turmas, e hoje eu confesso que eu me arrependi por terem onze turmas e eu tenho vinte horas. Mas assim, é um processo de identificação que vai demorar, ele vai levar dois anos. Eu comecei no ano passado com uma triagem, com os instrumentos da triagem, com a análise dos instrumentos de triagem e este ano agora, até junho com as observações do EC. Claro que somadas as observações do EC que já vinham sendo realizados, mas esse ano até junto com as observações do EC e uma reunião com os pais. Um preenchimento das fichas que os responsáveis preenchem, são os dados que eu tenho coletado até agora, pra que eu consiga realizar com eles, né? que apresentam os indicadores, atividades envolvendo as diferentes áreas das inteligências múltiplas, pra confirmar ou descartar esses indicadores, e organizei de forma quinzenal porque assim eu consigo manter o EC intercalado que daí eu consigo também observar eles com os pares na turma”.

“Nesta escola que eu estou não tem ainda atendimento as altas habilidades porque nós estamos em fase de identificação. Agora pra esta escola e pra estes alunos, para o ano que vem eu confesso não pensei ainda em como vai ser organizado o atendimento, então estou indo por etapas”.

Na sua exposição, a Professora A destaca o EC como um recurso facilitador para a observação dos estudantes em interação com seus colegas, uma dinâmica de grande relevância no processo de identificação. Essa abordagem reforça a ideia de que este ensino contribui significativamente para o processo de reconhecimento de estudantes com indicadores de AH/SD. Em suas palavras:

“conforme eu fui trabalhando eu percebi que de fato, sim contribui, e eu vejo como indispensável porque nessa nossa abordagem da identificação educacional que se fala, o sujeito com indicadores de altas habilidades se a gente for pegar a perspectiva, é aquele que apresenta habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa, criatividade, tudo isso comparado em relação aos seus pares da mesma idade, do mesmo nível socioeconômico, cultural e tudo mais. Então como que a gente vai observar em relação aos seus pares, sem estar realizando práticas no contexto de uma sala de aula regular. E eu vejo isso enquanto benefício do EC. Claro que eu podia planejar sozinha e ir para a sala de aula e pedir o horário do professor, mas quando a gente realiza junto não é só o meu olhar”

Em seu cronograma de organização, a professora inclui também o primeiro contato com as famílias, um elemento de suma importância nesse processo que engloba não apenas os professores, gestores e estudantes, mas também os responsáveis pelos alunos. O inciso segundo do artigo 2º do Decreto 7611 de 2011 estabelece que:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação

dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Considerando o contexto de invisibilidade e os baixos índices, a professora demonstra preocupação em assegurar que esses estudantes estejam incluídos no censo escolar. Além disso, ela ressalta a preocupação em concluir o processo, tendo em mente os desafios que envolvem o contexto escolar, como a escassez de carga horária suficiente para a efetiva realização das responsabilidades do profissional da Educação Especial, comprometendo a oferta de um atendimento de qualidade a todo o seu público-alvo. Nesse sentido, a professora A conclui:

“Agora no próximo censo escolar estes nove alunos que estão em atendimento né? pra confirmar esses indicadores de altas habilidades, eles também vão pro censo. As famílias já preencheram um termo de consentimento. Em função disso também então foi que a escola já fez um pedido de aumento de carga horária pra Educação Especial que ainda não foi atendido”.

Aqui, mais uma vez, destaca-se o papel fundamental da Secretaria de Educação, uma vez que, para atender às demandas do público de Educação Especial, realizar os processos de identificação, enriquecimento e cumprir todas as atribuições necessárias, é crucial contar com disponibilidade de carga horária. Portanto, surge a necessidade de solicitar o aumento de carga horária para o serviço de Educação Especial na escola. A respeito desse aspecto, a Professora A comenta:

“No geral tem uma defasagem de profissionais, não se tem uma carga horária disponível pra fazer identificação. Ou não tem a formação. Eu por ter essa vinculação pessoal com a área também e eu ser apaixonada pela área das altas habilidades, eu acabo fazendo a parte mais quantitativa, de análise quantitativa dos dados, eu acabo fazendo em casa, fora da minha carga horária de trabalho. Mas é algo que é extremamente demorado. Não posso negar que se tivesse as condições básicas trabalho seria feito mais rápido com uma qualidade melhor.”

Neste momento, a Professora D traz sua experiência com as AH/SD que mostra-se bastante restrita e destaca a consciência da invisibilidade que muitas vezes atinge este público:

“Já tive identificado no primeiro ano que eu entrei no município foi dois mil e nove. Eu cheguei a atender um aluno, um aluno com desenvolvimento na área da linguística assim, fantástico, criatividade, produção textual, incrível assim, sabe? trabalhei um ano com ele e ele saiu da escola e vou te dizer assim, que essa é uma questão que a gente sabe que a gente tem, né? Impossível numa escola não ter alunos com altas habilidades, mas nunca fiz o processo de identificação, quando a gente teve na secretaria ali a gente fez, nos chamou muito atenção a questão dos dados do censo.”

A gente tentou organizar com a rede, a questão da formação ali com a (professora da UFSM) de como fazer essa identificação.”

A professora destaca, em suas palavras, a participação em uma formação específica sobre o processo de identificação promovida pela Secretaria de Educação, realizada em parceria com uma professora da UFSM especialista na área, no ano de 2017. Ela ressalta que, caso surgisse uma nova oportunidade, optaria por participar novamente desse tipo de formação, enfatizando a importância e relevância dessa iniciativa para o aprimoramento de suas práticas educacionais e aprofundamento de seus conhecimentos na identificação do estudantes:

“A gente sabe que nem todos os colegas fizeram o processo de identificação, mas ali a troca que tinha com quem estava fazendo era muito enriquecedor, né? Então eu acho que se tiver uma outra formação nessa proposta aí eu sou uma que está com muita expectativa já fiquei aí pensando, meu Deus tomara que venha mesmo pra que eu possa fazer isso de forma simultânea eu acho que isso é uma questão que vai me dar bastante segurança. Então a gente identificar essas habilidades nessas crianças e trabalhar com elas, além dela desenvolver, é uma forma da gente poder potencializar outras questões que muitas vezes não são tão desenvolvidas nessa mesma criança ou trazer essas habilidades pra esse contexto heterogêneo de sala de aula pra potencializar as aprendizagens dessas outras crianças. Só que pra isso a gente tem que identificar isso.”

Quanto à importância da identificação de estudantes com indicadores de AH/SD, a Professora I expressa que em ambas as situações, seja para aqueles que apresentam menos potencial ou para aqueles com habilidades mais avançadas, estamos lidando com crianças, crianças normais que merecem vivenciar uma infância plena. Quando se trata de diagnósticos ou pareceres como o CID, é fundamental porque possibilita a identificação e a compreensão de que essas crianças têm o potencial para ir além. A orientação para as famílias é crucial para garantir um desenvolvimento saudável, reconhecendo que são crianças, mas sem subestimar o potencial, seja para aqueles com habilidades mais limitadas ou para os que têm um grande potencial. É essencial saber como abordar e trabalhar com ambos os grupos.

Neste sentido, ao refletir sobre a convergência do EC com o processo de identificação, a Professora D pontua que:

“cada professor tem um perfil de fazer as coisas, e quando tu unes duas cabeças, dois pensamentos tu vais um pouco além tu sais um pouco daquela tua prática como tu é acostumado. A gente se favorece com as práticas que a gente estabelece junto com o outro professor, a gente vai criando outras estratégias a partir do pensamento do outro.”

“Então ... agora nos anos finais já estou um pouco, ‘meu Deus como que vai ser?’, mas a gente vai construir o nosso caminho, né? até a gente se sentir segura pra fazer a gente fica um pouco pisando numa areia movediça mas logo aquela estabilidade vem, a gente vai aprendendo, aprendendo um pouco mais um professor com o outro e isso favorece com que as crianças possam, demonstrar mais seus potenciais, as suas

dificuldades, como suas habilidades, porque também tu sai daquela tua prática um pouco padronizada, porque tu amplia com o teu outro colega.”

A professora D, ao abordar o tema, destaca que o EC a conduz para além de práticas padronizadas, levando-a a uma abordagem mais abrangente, como visto na colaboração com um colega. Essa citação reflete o papel do EC ao promover comunicação entre professores, troca de experiências e identificação compartilhada. Quanto a essa convergência, a Professora I expõe que ao iniciar o ano, há aquele momento de acolhida das crianças, quando começamos a observá-las. A professora I valoriza as conversas com a educadora especial sobre cada uma dessas crianças. As interações não se limitam a Antônia, Maria ou João; ela discute todas as crianças presentes. Ao compartilhar suas observações, a educadora especial entra na conversa e avalia não apenas a criança, mas também o contexto em que está inserida e as demais, pois a troca é fundamental nesse processo.

Essa abordagem enriquecedora não foca apenas nos estudantes com necessidades específicas, destacando a pertinência do trabalho colaborativo ao considerar aquelas que seguem um desenvolvimento considerado normal e aquelas que se destacam um pouco além desse padrão. Sobre a formação para o atendimento ao direito de identificação a Professora D lembra:

“imagina isso há vinte anos atrás, né, mas eu vejo assim que a identificação é poder tirar esse aluno de fato da invisibilidade, que é um clichê, em quem tem os indicadores, você fala da invisibilidade da pessoa com altas habilidades, né? Porque de fato é uma invisibilidade. Começa que se tem a identificação, se tem a garantia, o aluno tem a garantia do direito à identificação. Ele não é nem identificado. Por quê? Porque não tem profissionais com formação pra identificação.”

E, nesse contexto, Candau (1999) destaca que "na experiência dos professores, o dia a dia na escola é um lócus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação" (CANDAU, 1999, p. 144). Na fala da Professora G, torna-se evidente a dificuldade enfrentada na identificação de estudantes com AH/SD, e ela ressalta a falta de conhecimento de muitos professores para esse processo:

“ainda não apareceu, assim não percebeu, sabe que eu só me recordo de uma eu acho que o ano passado. Eu consigo ver o todo, eu nunca fico com aquele aluno que é público-alvo da Educação Especial, eu fico com todos. Então até eu estava numa turma agora que eu tenho um aluno que ele é muito lógico matemático, sabe? tudo que ele vai brincar eu fico observando-o, mas, eu não vejo algo tão eu acho que é dele assim, não é algo além, sabe? Nada ligado a altas habilidades.”

“Eu acho que essa é uma defasagem bem grande, porque minhas colegas também não têm tanto conhecimento, propriedade pra falar sobre encaminhamento ou pedir uma avaliação, só desse menino que era do ano passado que eu falei, só ele e foi a coordenadora que aí, foi a Prof e a coordenadora que pensaram e que me chamaram.”

Das experiências relatadas, este foi o único caso em que surgiu a indicação de um estudante para avaliação na Educação Especial, específica para as Áreas de AH/SD. Chama a atenção o fato de a coordenação ter tomado a iniciativa, uma vez que as experiências compartilhadas pelos gestores participantes foram nulas nessa área. Em seguida, a Professora F destaca, em sua fala, a relevância da identificação de estudantes com AH/SD, mesmo que de maneira mais abrangente. Ela relata sua escassa experiência nessa área e ressalta a importância do colaborativo com outro professor em sala. Esse trabalho conjunto proporciona uma visão diferenciada e alertas sobre algumas especificidades dos estudantes. Muitas vezes, o professor da turma regular, por estar intensamente envolvido e preocupado com as necessidades globais, não consegue perceber esses aspectos:

“Eu acho que a importância é pra ele, né? Porque se ele tem aquela altas habilidades, tem condições de ir além, tu tem que dar oportunidade pra ele, Então a relevância é oferecer a ele o que ele precisa, Porque é complicado também ter que ficar digamos assim, trancando ou freando a criança, tu tem que fazer o teu papel do professor, da criança ir além e ir pra frente, no pensar, de avançar, de progredir, e tu fazendo esse teste ou encaminhamento tu tá dando a oportunidade dela seguir ,desenvolver a aprendizagem. São olhares diferentes sobre aquelas crianças, porque às vezes tu tá ali focada numa coisa e tu não enxerga que tá diante de ti e vem outra pessoa e diz, não olha, olha ali.”

No que diz respeito a esse "enxergar", é crucial questionar o que leva alguns indivíduos a perceberem com maior ou menor facilidade. A Professora C encontra-se atualmente imersa nesse processo de desenvolver essa habilidade de "enxergar". Ela compartilha um pouco sobre a interação com a professora de Educação Especial e descreve sua primeira experiência ao participar de um processo de identificação, respondendo aos questionários aplicados.

Ela relata que respondeu os questionários de identificação de indicadores das AH/SD, abrangendo do primeiro ao nono ano. Na verdade, não possuía nenhum conhecimento prévio sobre esse tema, e foi a professora de Educação Especial que a orientou nesse processo, explicando como identificar essas características nos alunos. A Professora C nunca tinha direcionado seu olhar para as Altas Habilidades anteriormente. Ainda ressalta que possui vários estudantes envolvidos com desenhos, e certamente, ela não tinha essa perspectiva. A Professora C começou a desenvolver esse olhar mais atento para as AH/SD no ano passado. E continua

contando um pouco de como tem percebido os estudantes com indicadores e como tem conduzido suas aulas nestes casos:

“Se é um tipo de desenho que eles gostam, eles ali se concentram e ficam, se é algo que eles não gostam eles fazem, mas já querem terminar pra fazer entende? Pra ir pro foco né, eu tento alinhar alguma coisa junto, tipo, na questão de trabalhar cores e tudo mais, aí eu consigo alinhar com os interesses deles.”

Observa-se nas declarações da Professora C o movimento que a levou a despertar para a identificação de estudantes com AH/SD. Esse despertar foi impulsionado pelo fato de a professora de Educação Especial da escola possuir um conhecimento mais aprofundado nessa área e colaborar com os colegas, proporcionando formação no ambiente escolar.

A Professora B comenta sobre os processos de identificação em andamento na escola, sendo relevante destacar que não houve encaminhamentos de outros professores para que esse processo ocorresse. A educadora especial tomou a iniciativa de conduzir o processo com todos os estudantes. Quanto à importância do processo de identificação, B ressalta em sua fala que considera essa identificação tão crucial quanto para os demais alunos que possuem alguma outra especificidade:

“A importância de identificar esses alunos pra mim é a mesma importância dos demais, pra que eles tenham um planejamento adequado às especificidades deles, pra que o professor consiga trabalhar melhor, de acordo com as necessidades desse aluno, pra que as práticas pedagógicas sejam readequadas, adequadas. Enfim, então, pra mim eu vejo como a mesma importância, porque se o trabalho não estiver de acordo com aquele aluno, a gente sabe que vai acabar causando outras questões.”

Esta percepção também foi compartilhada por outras participantes, indicando que o EC traz benefícios em vários aspectos, inclusive para a identificação de algumas especificidades de estudantes. No entanto, está claro que, até o momento, ainda não proporcionou experiências diretas relacionadas à AH/SD, onde algum professor tenha identificado indicadores dessas características em algum estudante a partir desse trabalho conjunto e das experiências compartilhadas.

A Professora E enfatiza novamente a necessidade de formação dos professores, pois também percebe a defasagem de conhecimento e vivência nesta área. Ela destaca que, sem uma formação adequada, é difícil afirmar que não há indicação de AH/SD em nenhum estudante em um determinado período de tempo. Pode ser que esses indicadores estejam presentes, mas sem uma formação mais abrangente na área, os professores podem não os reconhecer:

“não tem nenhuma indicação, eu estou acabando de chegar na escola, mas Professora J está aqui nos últimos quatro anos e disse que nunca teve nesses últimos quatro anos. Aqui na escola não temos casos.”

“A educadora especial está sempre na sala de aula, e não é só porque tenho aluna especial, muitas vezes a aluna especial não está ali e ela está presente. Entra na sala pra conversar com as crianças então acho que esse espaço a educadora especial tem, circula muito bem nesses espaços, é garantido pra ela.”

Segundo Sabatella e Cupertino (2007, p. 79), "Ao buscar informações sobre métodos inovadores de ensino e procedimentos indicados para alunos com altas habilidades/superdotados, os professores aprenderão melhores técnicas de planejamento e implantação de estratégias adequadas, afetando a escola como um todo."

Ressalta-se o EC como uma estratégia de formação e identificação, uma vez que é um instrumento que reúne pessoas de diferentes perspectivas para pensar em soluções para o desafio da inclusão do estudante com AH/SD, percebe-se ainda que as experiências dos professores, sejam eles de turma regular ou do AEE ainda são escassas e insuficientes para dar visibilidade a estes estudantes, nestes casos parcerias com outros profissionais e instituições se mostram como um caminho de formação continuada. Embora existam poucos estudos, a maioria das pesquisas sobre EC aborda a inclusão de pessoas com deficiência. Isso sugere que a escassez de trabalhos sobre a inclusão dos estudantes pode ser atribuída ao desconhecimento das dificuldades reais e sérias enfrentadas por esses estudantes em seu processo escolar, com a inclusão de pessoas com deficiência sendo considerada de maior relevância.

No entanto, a própria política de inclusão do Brasil (2008) destaca a importância de incluir todos os alunos que enfrentam dificuldades na inclusão, e o aluno com AH/SD sofre significativamente com a falta de atenção às suas necessidades específicas. Os problemas decorrentes de sua diferenciação dos demais colegas, como medos, sofrimento e inquietação, são evidentes. Destaca-se neste estudo a importância do EC para a identificação dos indicadores de AH/SD, visando garantir maior visibilidade e atenção a esses estudantes que, apesar de possuir maior capacidade para tarefas complexas e resolução de problemas difíceis, não consegue superar a sensação de exclusão e rotulação. Isso muitas vezes resulta em adoecimento e desmotivação, semelhante ao impacto sentido por qualquer outra criança que não recebe a devida atenção.

5.3 INCLUSÃO, ENSINO COLABORATIVO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS DIANTE DOS DESAFIOS.

Num primeiro momento, discutiram-se e apontaram-se as concepções e construções práticas do EC. Num segundo momento, refletiu-se sobre as experiências e os desafios relacionados à identificação do estudante com indicadores de AH/SD. Chega-se, então, a este terceiro momento, no qual se refletem sobre as possibilidades e construções para a identificação e atendimento do estudante numa perspectiva de inclusão.

É fato que o programa de Educação Inclusiva ainda não é uma realidade conforme preconizado pela teoria e pelos programas de governo. A inclusão depende de diversas variáveis, desde a manutenção do sistema de ensino pelo governo até as condições econômicas da população e a formação dos professores. Quando se aborda a inclusão no âmbito da Educação Especial, muitas vezes associa-se a criança com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista, deixando de lado o estudante com AH/SD. Isso ocorre devido a diversos mitos, como a crença de que esse estudante pode seguir o processo educacional sozinho, por ser mais inteligente. Nesse contexto, a criança muitas vezes é avaliada como um ser superior capaz de superar todos os seus problemas e desafios de vida sozinha, o que é um mito. Contrariamente ao que se pensa, trata-se de um estudante que também necessita de atenção adicional. Essas necessidades decorrem de sua própria criatividade e foco nas tarefas, que estão acima da média. Quando aprendem rapidamente, o processo normal de aprendizado torna-se desestimulante para esses estudantes, tornando o tempo um fator de ansiedade.

Além das perspectivas de autores, é crucial considerar as narrativas do cotidiano de quem vivencia essa realidade, ou seja, os professores. A seguir, serão destacadas as falas relacionadas à Inclusão, Ensino Colaborativo e Altas Habilidades/Superdotação: possibilidades e estratégias utilizadas diante dos desafios. Buscamos compreender como as AH/SD são percebidas pelos participantes da pesquisa e como essa temática, assim como esse grupo de estudantes, se insere no contexto educacional e nessas práticas colaborativas.

Em relação ao exposto acima, a fala da Professora A reforça as práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com AH/SD e amplia a discussão sobre os desafios encontrados no ambiente escolar:

"Para além da sala de aula, o sistema educacional não está organizado em prol da Educação Inclusiva; vai muito além do esforço da escola e dos professores. Portanto, ao repensarmos nossa prática pedagógica e metodologia, percebemos que isso exige um tempo maior, um tempo mais extenso de planejamento para que os professores tenham a oportunidade de se articular e dedicar um tempo real para observar cada aluno, não é? Eu percebo que a maior dificuldade não está no aluno, mas sim no sistema educacional brasileiro."

A Educação, numa perspectiva inclusiva, é respaldada pela Constituição Federal (1988), conforme manifestado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, é sabido que as conquistas legais não asseguram, na prática, a efetividade da equidade na qualidade do ensino.

O termo "desafio" parece ser apropriado para descrever o trabalho dos professores, uma vez que as tentativas de aprimorar o ensino extrapolam o tempo na escola, invadindo momentos de descanso, intervalos e até mesmo o tempo em casa. Ao discutir como foram construídas as propostas colaborativas e por qual processo, os relatos foram unânimes ao mencionar o uso de meios informais de comunicação para dinamizar o planejamento conjunto. A esse respeito, a Professora F relata:

“Muitas vezes, planejamos por meio do Meet, fora do nosso horário, ou pelo WhatsApp. Estamos sempre nos comunicando; a Educadora Especial faz o planejamento, envia no WhatsApp, eu reviso, devolvo, acrescento o que farei também, envio de volta, ela revisa, e assim continuamos nos comunicando. Isso acontece porque, no momento, temos apenas vinte horas dela, e a demanda conosco é muito grande. Portanto, nossa principal dificuldade é encontrar tempo para planejar as ações, pois, em si, não há dificuldade na comunicação entre o professor, a educadora e o aluno.”

As três escolas participantes destacaram a necessidade de aumentar a carga horária de trabalho da Educação Especial na escola. Duas delas contam com 20 horas semanais, enquanto uma possui 40 horas semanais para a profissional na escola. Essa demanda é fundamentada pelas inúmeras responsabilidades dessa professora, especialmente quando se busca realizar um trabalho que ultrapasse as quatro paredes da sala, reconhecendo que:

o AEE não deveria se restringir à Sala Multifuncional, mas, sim, poderia ir além, evitando o segregacionismo do alunado PAEE, conhecendo o dia a dia escolar e chegando à sala de aula, local rico de saberes e fazeres. Assim, procurar disseminar novas formas de apoio como possibilidades de favorecer a escolarização tornou-se premente para a realidade contemporânea em que a sociedade se encontra e o EC pode ser um desses aportes, desde que se consiga trabalhar em conjunto, compartilhar responsabilidades e assumir desafios com os atores principais: professores da Educação Especial e da sala comum (SILVA; VILARONGA, 2021, p. 3).

As escolas participantes também enfatizam que o educador especial desempenha um papel crucial no ambiente escolar, facilitando a articulação de um trabalho inclusivo em colaboração com a professora da turma regular. Portanto, há o desejo de que esse profissional esteja presente por mais tempo na escola. Sobre esse aspecto, as professoras C e G se expressam da seguinte forma, respectivamente:

“Eu acredito que as educadoras especiais deveriam ter mais horas na escola. Aumentar a carga horária delas na escola é algo que sempre mencionamos para elas. Elas precisam ter mais tempo para conseguir atender às demandas e nós, como professores, podemos colaborar nesse trabalho conjunto. Elas apreciam um trabalho bem feito, um atendimento de qualidade, pois sabem que os alunos têm esse direito.”

“Estamos explorando o Ensino Colaborativo (EC), embora nem sempre o realizemos da maneira ideal, como deveria ser com uma prática pensada e planejada entre os dois professores. Por vezes, conseguimos realizar alguma atividade, mas não é algo frequente; muitas vezes, eu me integro ao que já está planejado, auxiliando o professor naquilo que ele já preparou.”

Lembra-se aqui que são muitas as atribuições do professor de Educação Especial no contexto escolar. Tanto a prática do EC quanto o processo de identificação de um estudante com indicadores de AH/SD são procedimentos extensos que demandam tempo e dedicação para serem conduzidos com a devida qualidade e seriedade. O artigo 13º das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, elenca as responsabilidades do profissional, que incluem:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade, de estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum no ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizado pelo aluno; Ensinar e usar tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Diante das diversas demandas enfrentadas pelos professores, tanto da Educação Especial quanto da sala regular, percebe-se o considerável esforço dessas escolas em buscar e implementar práticas inclusivas, como o EC, mesmo diante das adversidades. Assim como na categoria 1, o EC tem sido adotado de forma incipiente no contexto geral, ainda que sem um referencial ou embasamento teórico, uma vez que a escola ainda não proporcionou formações nesse sentido para o corpo docente.

De maneira bastante positiva, mesmo sem toda a formação necessária, surge o reconhecimento de que o trabalho isolado deve ser superado. Nesse contexto, a professora B destaca:

“Bom, sendo bastante franca, eu entendo muito pouco sobre o assunto, pois nunca me aprofundei nisso e não me detive na minha formação inicial, já que não se falava sobre EC na época. Nas minhas experiências anteriores como docente, também não tive nenhuma vivência próxima desse tipo de abordagem. Eu conduzia o meu trabalho na sala de aula, enquanto o aluno recebia atendimento da educadora especial. No entanto, esse processo era bastante fragmentado e isolado, sem uma integração efetiva.”

Portanto, é crucial, conforme destacam Rech e Negrini (2019), em meio à era da Educação Inclusiva, é indispensável que os professores tenham oportunidades para aprimorar sua formação inicial, participando de cursos, palestras e programas de formação pedagógica em suas escolas. Além disso, a leitura individual ou coletiva de artigos e livros que abordem a temática da Educação Inclusiva podem enriquecer o conhecimento desses professores. Dessa maneira, a formação continuada se revela essencial para ampliar os horizontes desses profissionais, que buscam reavaliar suas práticas pedagógicas com o objetivo de construir um processo educativo verdadeiramente inclusivo.

Nesse cenário, a Professora B expressa preocupação com a ausência de formação e reconhece sua importância para uma Educação Inclusiva. Por essa razão, ela busca criar oportunidades dentro do ambiente escolar para que os professores participem desses momentos, dentro das possibilidades de organização. Consciente dos desafios enfrentados para cumprir o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/1996, que estipula, conforme o Art. 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a professora D destaca esta pesquisa como um elemento reflexivo para a prática escolar, considerando importante ressaltar que a pesquisa possui um valor bastante significativo para a escola, mesmo nessa fase inicial de coleta de dados. Participar da entrevista proporciona uma análise reflexiva da prática, levando à conscientização de alguns aspectos. Um ponto que merece destaque é a percepção de que a escola nunca teve um processo formativo, especialmente com as professoras em relação ao EC.

A professora também observa que grande parte do que foi realizado se baseou na compreensão de uma prática colaborativa existente na escola, não exatamente ancorada no EC como uma perspectiva teórica que fundamenta as práticas de articulação e colaboração entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial. No entanto, ela reconhece a

pesquisa como uma oportunidade para realizar esse momento reflexivo e, certamente, contar com as novas parcerias que estão se integrando à escola por meio da pesquisa.

Neste e em outros discursos, percebe-se a apreciação do esforço dedicado a este estudo de mestrado, no intuito de ressaltar a relevância do tema e do desafio lançado aos professores ao pensarem o EC como uma estratégia educacional para estudantes com AH/SD. As professoras envolvidas nesta pesquisa demonstraram abertura e disposição para colaborar, evidenciando a compreensão da importância de estudos científicos nesse processo educacional. Elas se mostraram receptivas a parcerias que envolvem pesquisa, trocas de experiências e formação.

Continuando essa linha de discussão, menciona-se a perspectiva de Vilaronga e Mendes (2014), que ressalta que o contexto inclusivo não deve se restringir à retórica; é essencial considerar a formação de recursos humanos, as condições de trabalho para os professores e criar espaços de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola.

Nos seus relatos, as professoras da turma regular destacaram a presença e as interações com a professora de Educação Especial no ambiente escolar como uma oportunidade de trocas e formação, pois contribuem com novos conhecimentos. A Professora B menciona outra profissional com iniciativa colaborativa, a coordenadora pedagógica. O fato de uma integrante da gestão estar interessada em aprender sobre EC reforça o apoio a essa nova abordagem de trabalho, indicando que até a gestão escolar busca maior formação sobre o tema. A professora relata ter tido uma maior aproximação com a temática por meio de uma colega da gestão e da educadora especial, mas reconhece que não se apropriou da literatura e do embasamento teórico.

Mesmo sem perceber, essas professoras estavam implementando o EC nos estágios iniciais, conforme mencionado em outras falas, embora o trabalho não tenha evoluído para os estágios de comprometimento e colaboração propriamente ditos (GATELY e GATELY, 2001). Nesse sentido, observa-se algumas atitudes proativas, mas a maioria das iniciativas ainda parte da professora de Educação Especial. A Professora A destaca:

"Existe, de fato, uma boa receptividade, e alguns colegas, mais proativos, geralmente tomam a iniciativa, embora na maioria das vezes ela parta da Educação Especial. Entendo que é uma jornada, uma construção de uma cultura colaborativa. Se olharmos para a história da Educação Especial, percebo que na escola os colegas não estão acostumados com práticas inclusivas; inclusive, eles mencionam que em outras escolas onde trabalham (sejam privadas, estaduais ou municipais), raramente veem a professora de Educação Especial entrando na sala de aula. É mais fácil e conveniente para nós, professoras de Educação Especial, atuarmos na sala de recursos de forma individualizada. Embora seja mais confortável e demande menos esforço, vejo que a frase de Renzulli, para mim, reflete a máxima de que 'a maré alta eleva todos os navios'."

A professora faz uso, nesta fala, de uma citação de Renzulli: “A maré crescente eleva todos os navios (RENZULLI, 2004, p. 108).” Uma administração consciente dos princípios de inclusão, a iniciativa da educadora especial, o engajamento e a disponibilidade dos professores impulsionam e promovem a inclusão. Embora surjam desafios, estes não são obstáculos para avançar no propósito estabelecido pela escola. Por isso, a Professora B afirma:

"O grupo recebe muito bem, não é? A educadora especial, como eu mencionei, é a pessoa que realmente lidera essa proposta e lida muito bem com isso. Então, eu não vejo nenhuma dificuldade; é toda a escola trabalhando nessa inclusão."

"Antes, posso dizer que o trabalho de inclusão era realizado apenas pela educadora especial, mas agora, com esses processos, vemos todos participando. Então, desde a merendeira até a pessoa da limpeza e os funcionários em geral, é toda a escola."

É importante destacar este segundo trecho da fala da Professora B, pois ainda hoje, em muitos espaços escolares, a responsabilidade pela busca da inclusão parece recair exclusivamente sobre a Educação Especial. Neste processo de construção e caminhada, a Professora F menciona uma estratégia que encontrou, que foi começar com práticas já conhecidas, aquilo que dominam, e flexibilizar conforme as especificidades dos estudantes. As atividades iniciam-se a partir de onde se sentem seguros, pois a proposta do trabalho colaborativo em si já é algo desconhecido a ser explorado:

"Então, geralmente, nós pegamos um gancho; não ficamos criando coisas mirabolantes. Utilizamos o que já usamos com os outros, mas com um olhar diferenciado para aquela criança ou para aquele momento, né? É fica fácil trabalhar assim e gostoso, porque a aula do outro também se torna mais atrativa. Dessa forma, pensamos mais na coisa prática, e todos saem ganhando. Eu vejo de forma muito otimista, muito positiva, porque parece que todo mundo faz esse movimento de buscar entender, de buscar acolher, participar aberto, sabe? Com boa vontade, com abertura mesmo, não aquela participação do tipo "eu vou participar porque tenho que participar" ou "nós vamos falar sobre isso numa formação porque escolheram falar sobre isso". Realmente, os próprios temas são trazidos pelos professores, percebemos pela própria participação que é algo bacana, que tem significado."

A Professora B menciona algumas estratégias adotadas pela gestão em relação à organização para o planejamento entre os professores, sendo que cada educador tem sua hora de atividade, que por vezes não ocorre presencialmente na escola, mas há momentos em que ocorre. Os presenciais na escola são planejados com antecedência em datas específicas, como, por exemplo, nas tardes de sexta-feira. Consegue-se concentrar o planejamento dos anos iniciais nesse horário. Não por acaso, na sexta-feira à tarde, é também o período em que a educadora especial está presente. Assim, de acordo com as demandas, tenta-se organizar para que tudo se encaixe. Além disso, nos sábados letivos, nem todos os professores dos anos finais estão em

sala de aula. Então, aqueles que não estão em sala organizam momentos com a educadora especial para intercâmbio e reflexão. Em cada sábado subsequente, o ciclo se repete com outro grupo, permitindo que se organizem espaços para promover esse diálogo entre eles. Neste sentido a Professora B segue dizendo:

"Eu considero que a organização do tempo faz toda a diferença nesse contexto, porque, se não o otimizarmos, acabamos, de certa forma, desperdiçando nosso tempo e não realizando o que precisa ser feito. Sinto que estou conduzindo processos importantes de inclusão, como mencionei, estamos trabalhando nessa área com todos os alunos, embora não acertemos sempre, de forma alguma. Estamos tentando, estamos dispostos!"

Percebe-se, pela fala da Professora, que a gestão da escola prioriza uma Educação Inclusiva e reconhece a existência de falhas, mas também demonstra disposição para avançar, expandir e buscar melhorias, pois, como destaca Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p. 100), "dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores pedagógicos como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante". A organização do tempo e espaço pela gestão, o estímulo à formação continuada e outras iniciativas se mostram essenciais nessa construção de uma escola que busca relações colaborativas entre seus professores.

Frequentemente, o trabalho é permeado por incertezas e dúvidas, especialmente quando envolve temáticas pouco exploradas e falta de conhecimento. Por isso, as parcerias são tão importantes, podendo se estender além da escola. A Professora A, ao sentir-se insegura, procurou auxílio externo. O fato de ela hoje conseguir desenvolver um trabalho mais qualificado em sua escola é resultado da busca por formação e maior conhecimento em relação ao público que atende, especificamente no caso das AH/SD:

"Quando comecei, necessitei de orientação significativa, e na época, quem me auxiliou nesse processo de identificação e planejamento do atendimento, incluindo o enriquecimento, foi a professora pesquisadora da UFSM. Com o tempo, fui adquirindo uma experiência mais ampla. No ano passado, ministrei uma formação sobre altas habilidades e inteligências múltiplas para os professores. Não recorde a data exata, mas foi no início do segundo semestre, antes deles preencherem os instrumentos de triagem. Durante o processo de identificação, uma aluna estava em andamento, embora não tenha sido a mais citada nos instrumentos de triagem, pois sua inclusão se deu devido à indicação dos professores. Percebemos que ela possui, de fato, uma habilidade e um potencial notáveis na área artística. Professores de diversas disciplinas reconheceram isso e consideraram importante sua participação no processo de avaliação para identificação das altas habilidades. No entanto, esse é um caso isolado, uma vez que nos demais casos, normalmente, a busca ocorre devido à apresentação de alguma dificuldade, notada devido a um atraso no desenvolvimento, e não pela potencialidade. Essa é a única exceção."

No relato da Professora A, ela compartilha um dado relevante: nunca houve encaminhamento por parte dos colegas professores de turma regular indicando um estudante com indicadores de AH/SD. No entanto, após sua exposição e durante o preenchimento dos questionários, os professores de turma regular passaram a indicar uma estudante na qual perceberam habilidades acima da média.

Embora a temática desta categoria seja o estudante com AH/SD, o processo de identificação sob a perspectiva do EC só começa a se destacar de maneira mais consistente neste momento, conforme expresso pela Professora C:

"Quando se trata de identificar AH/SD, certamente eu não tinha esse olhar. Comecei a desenvolvê-lo no ano passado, uma percepção mais aguçada em relação às altas habilidades. Até na outra escola onde estou trabalhando, estou acompanhando uma aluna do segundo ano pelos seus desenhos, porque ela demonstra habilidades muito além dos colegas. Já conversei com a coordenadora e com a educadora da outra escola, indicando que acredito que essa aluna possa ter altas habilidades. Antes, eu não teria esse olhar, mas agora, ao observar seus desenhos, já consigo identificar e reconhecer, então estamos acompanhando de perto."

A fala de A resume de maneira coerente a problemática da invisibilidade dos estudantes com AH/SD.

"Além da invisibilidade, enfrentamos uma série de mitos, e tudo isso justifica, para mim, o processo de identificação. É preciso começar desmistificando o que são as altas habilidades. O aluno pode ter potencialidade, mas também terá dificuldades; precisamos conhecer as características individuais desse aluno. Ele vai necessitar de adequações e flexibilizações curriculares, principalmente no enriquecimento para algumas áreas. No entanto, em outras, ele também pode enfrentar dificuldades, como questões de flexibilidade cognitiva e lidar com emoções, sincronia e instabilidades."

Nesse contexto, Pérez (2003) aborda a importância de diferenciar mitos da realidade, destacando que, até que a sociedade e os educadores compreendam verdadeiramente as necessidades desses alunos e implementem estratégias reais de inclusão, a invisibilidade persistirá.

Enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto esses alunos não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam a construir políticas educacionais continuarem apenas 'falando' deste aluno como alvo da inclusão sem 'pensar' em estratégias reais de inclusão, enquanto não lhe for 'permitido' a este aluno se auto reconhecer e se aceitar como diferente, enquanto não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a sua inclusão não será possível. (PÉREZ, 2003, p.58)

A Professora E, ao constatar essa invisibilidade, destaca a complexidade de identificar esses estudantes, explicando que não é uma dificuldade técnica, mas sim a necessidade de

desenvolver um olhar específico para as altas habilidades, algo que ainda não tinha sido considerado.

Quanto a esse tema, a Professora A sublinha a relevância desse olhar por parte de todos os professores, da escola e da família, no esforço conjunto para remover o estudante com AH/SD da invisibilidade. Ela enfatiza a necessidade de reflexão e planejamento em equipe: "Tornar esse aluno visível é, de fato, desafiador e implica estimular seu potencial, mas também requer uma rede que o motive e o acolha em sua singularidade."

E essa abordagem em rede, baseada na colaboração, revela-se uma alternativa eficaz, conforme atestado pela experiência da Professora C. A partir dos momentos de intercâmbio, práticas colaborativas e reuniões formativas com a professora de Educação Especial, ela passou a se familiarizar mais com as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Como resultado, adquiriu maior confiança, aprimorando sua compreensão desse público de estudantes, seus modos de funcionar e as demandas associadas. Isso ressalta a importância do diálogo e da proximidade para compreender esses estudantes:

"Então, há toda essa importância de ter a professora de Educação Especial junto para auxiliar nessa percepção, não é? Às vezes, eles trazem desenhos, pastinhas escondidas do que fazem em casa, por vezes não querem que os colegas vejam. A escola está com uma proposta de fazer planejamentos colaborativos entre os componentes curriculares. Então os professores agora estão finalizando os planos de estudo e estão vendo aqueles objetos conhecimentos que eles podem aproximar e fazer um planejamento colaborativo. Então eu estou pensando que talvez seja aí que eu possa me inserir. Quando tiver o planejamento colaborativo entre as áreas a gente já pensar colaborativamente como desenvolver. Então tem momentos das nossas reuniões pedagógicas que é pro planejamento colaborativo entre as áreas. Então acho que vai ser por aí. na quinta-feira lá a gente tem o ressignificando aprendizagens que os alunos não são enturmados por ano eles são enturmados por nível de aprendizado. Então aí ele vai pra um dos projetos que trabalhe já mais de acordo com o nível de produção de textos e tem colegas que são de outros de outras turmas."

A formação inicial apresenta suas lacunas, evidenciadas no cenário escolar cotidiano. Diante dessa realidade, é imperativo que o professor demonstre interesse e necessidade em atender às demandas de seus alunos, buscando incessantemente por mais conhecimento e formação que o capacitem a lidar com as diversas necessidades apresentadas pelos estudantes. Ao compartilhar sua experiência na formação inicial, a Professora C destaca que:

"Em relação às disciplinas de Artes, concluí apenas três durante minha formação. Nunca me envolvi ou acompanhei os eventos que estavam ocorrendo, pois geralmente nos concentramos mais em nosso núcleo e cursamos poucas disciplinas fora dele. Acredito que seria benéfico termos mais disciplinas para conseguirmos nos aproximar um pouco mais, pois tive apenas uma disciplina para abranger tudo."

Enfrentamos esses desafios e buscamos soluções, pois é necessário dar conta e, assim, nos apropriamos e aprimoramos cada vez mais."

Com falas como a acima, fica evidente que a gestão assume um compromisso com seus professores, no âmbito de uma perspectiva de grupo de trabalho e identidade escolar. Os participantes da pesquisa foram unânimes ao afirmar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das três escolas está passando por um processo de reformulação este ano. Além disso, o (EC), uma prática que ainda não estava contemplada, será incluída nesta nova versão, o que também implica na intensificação dos estudos na escola acerca desta temática:

Professora B: "É uma proposta que nós, como gestão, abraçamos porque a entendemos como a mais adequada às necessidades dos nossos alunos e da nossa escola. No entanto, ela ainda não está no nosso Projeto Político-Pedagógico (PPP) porque o nosso PPP está desatualizado. Estamos trabalhando nele, tentando avançar, mas o nosso PPP ainda está bem antigo. Nessa nova construção, já estamos pensando que precisamos incluir a nossa proposta de Ensino Colaborativo (EC) para que seja oficialmente considerada como uma proposta de trabalho da escola, e não fique dependendo apenas da diretora, da educadora especial ou da supervisora, né?"

Neste sentido, de estudo e planejamento, a gestão municipal também é mencionada nos relatos das professoras quando destacam a importância dos momentos de formação durante as paradas da rede. A parada da rede pode ser entendida como o dia dedicado, que ocorre mensalmente, para a formação dos professores. No entanto, neste ano, a formação foi intercalada com demandas da Secretaria de Educação do Município, abordando temáticas gerais e momentos formativos dentro do espaço escolar de acordo com as demandas e necessidades específicas de cada uma. Isso inclui discussões sobre novos espaços formativos e novos contextos de educação, bem como espaço para o EC.

Professora A: "Do ano passado para cá, tivemos momentos em que foi solicitado, a gestão pediu que eu conduzisse a formação ou que eu destacasse a importância de apresentar aos colegas algumas práticas da Educação Especial. No entanto, não houve nenhuma formação específica sobre Ensino Colaborativo desde o ano passado até agora. Sempre que ocorre uma reunião pedagógica ou um momento formativo, são abordados temas como as intervenções da Educação Especial, o público-alvo, o Atendimento Educacional Especializado, e o EC. Já foram realizadas formações sobre altas habilidades, incluindo inteligências múltiplas, e no ano passado houve uma formação sobre neurodiversidade. Nessas formações específicas, como altas habilidades e neurodiversidade, surgem discussões sobre as práticas de EC. No entanto, não houve uma formação exclusiva sobre EC no contexto da escola. No ano passado, as paradas eram direcionadas de forma mais geral. Este ano, com a proposta de realizar atividades na escola durante as paradas, há um tempo limitado para cobrir todos os temas, já que as reuniões tratam de diversas questões."

A Professora B observa que a mantenedora tem o potencial de impulsionar as práticas do EC na escola ao proporcionar momentos de formação continuada nessa área. Ela sugere que deveríamos considerar a abordagem em rede para o EC, como uma formação que envolva toda a rede de escolas. Isso se justifica pela constatação de que alguns professores ainda não compreendem totalmente. Além disso, destaca que, como parte de uma rede, é importante garantir que os professores que chegam à escola estejam cientes e capacitados. A ideia é evitar começar do zero a cada vez que um novo professor se junta à equipe, proporcionando uma base sólida de formação prévia.

Ela reconhece que, dada a fase inicial do processo de EC na escola, não se espera que todos saiam da formação totalmente alinhados com os princípios. No entanto, enfatiza a importância de facilitar o entendimento da proposta da escola e do EC, tornando mais eficiente a abordagem às crianças e suas famílias.

A Professora G concorda com a observação da Professora B, mencionando também o momento de Parada da Rede Municipal para formação. Ela avalia que as temáticas abordadas nesses momentos são muito amplas e sugere uma abordagem mais direcionada, visando um melhor aproveitamento desse tempo:

"Então, acredito que é muito positivo termos essas formações... e que as capacitações nas paradas da rede deveriam ser mais direcionadas para a Educação Especial, entende? Para que possamos estudar mais sobre o assunto."

A Professora D destaca a importância da formação continuada diante dos desafios, considerando-a uma estratégia vital e uma oportunidade para uma mudança de mentalidade, maior engajamento e para que o professor se torne um agente eficaz de transformação. Essa perspectiva se alinha com a afirmação de Sabatella (2008, p. 205), que argumenta que "incentivar os professores a tornarem-se mais capazes fará com que exteriorizem o melhor que têm para oferecer às crianças", segundo a professora D:

"Eu realmente acredito na formação. Hoje em dia, a informação está disponível em qualquer lugar; temos acesso à informação na internet, muita literatura e tudo mais. No entanto, aquele tipo de formação em que você vai para a escola e volta como formadora, com a possibilidade de realizar discussões reflexivas, acho que essas coisas potencializam na escola. Você se sente mais segura do que simplesmente buscar informações, ver alguns questionários que pode aplicar, ou ouvir a experiência do seu colega, tipo 'ah, eu fiz assim...'"

A Professora F destaca a notável busca por aprimoramento da colega professora de Educação Especial em sua área e, ao mesmo tempo, atuando como mediadora para compartilhar

as 'novidades' da área com os demais colegas da escola. Ela enfatiza que, além da educadora especial, os professores contam com o suporte da gestão, que se mostra comprometida com as práticas desenvolvidas, segundo F, a educadora especial está constantemente apresentando propostas e mantém-se atualizada com as novidades da universidade. Ela é uma pessoa muito estudiosa. A gestão, representada pela diretora e pela coordenadora, também sempre esteve em salas de aula e lidou com alunos inclusos. Como mencionado, isso vem de uma caminhada, então elas estão sempre dispostas a ajudar, oferecendo suporte, como a disponibilização de materiais diferentes. Elas estão sempre nos bastidores, incentivando os professores também. E a Professora continua sua fala dizendo:

"Quem entra na escola já fica sabendo; nós deixamos claro que trabalhamos dessa maneira. Isso ocorre porque temos um grupo de professores bastante maduro, não apenas em idade, mas também em títulos de carreira e experiência com a Educação Especial. São profissionais altamente qualificados que têm uma longa trajetória de trabalho com alunos inclusos e sempre contribuíram para essa área, mantendo-se abertos a essa abordagem."

Neste ponto abordado pela Professora F, destaca-se a relevância de incluir as novas práticas, como o EC, como parte integrante do PPP para que os professores recém-chegados à escola também possam compreender e se organizar. Sobre isso, a professora H relata que o PPP está sendo estruturado considerando o EC, sendo um processo de construção ao longo de muitos anos, envolvendo o trabalho conjunto com as professoras referência e as educadoras especiais. As educadoras que chegaram recentemente também estão inseridas nessa dinâmica de organização, permitindo reuniões e espaço para planejamento, trocas e construções.

O EC é citado pelas participantes como de fundamental importância para o processo de inclusão, ficando claro também o quanto o posicionamento da Educação Especial dentro da escola interfere nesse processo de inclusão, na medida em que esta professora tem a iniciativa de sair de sua zona de conforto para experienciar práticas colaborativas diante da diversidade encontrada no meio escolar. A Professora F tem essa percepção e valoriza:

"Então, isso torna o trabalho mais leve, uma ajuda a outra, colaborando para entender aspectos que às vezes passam despercebidos, algo que uma não percebe, mas a outra vê. Às vezes, eles realizam atividades isoladamente, mas quando estão em grupo, conseguem encontrar soluções mais facilmente para lidar com certas necessidades dos alunos. Eu vejo que o Ensino Colaborativo (EC) deveria ter sido implementado há muito tempo. Acredito que é de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos, já que passam a maior parte do tempo conosco em sala de aula e algumas horas com a educadora especial durante a semana. Portanto, a presença dela conosco acrescenta muito para os alunos e também para os professores, que recebem mais orientação da Educação Especial. O EC é importante, interessante, possível de ser aplicado e traz resultados. Acredito que seja uma prática

muito positiva. Nem sempre é fácil encontrar uma educadora disposta a entrar na sala de aula com todos. Já passei por escolas em que a educadora não se propunha a isso, pois lidar com um é uma coisa, mas lidar com vinte e oito é diferente. No entanto, é necessário desenvolver atividades que atinjam todos de alguma maneira."

Percebe-se pela fala acima que quando há o envolvimento de todos, os benefícios são estendidos a todos. A Professora C concorda com essa perspectiva e destaca a importância do trabalho colaborativo:

"Eu vou aprendendo junto porque a gente não tem todo conhecimento, e aí, eles, toda turma, vão trazendo essas questões em sala de aula e levantando outras. Então, é muito importante esse trabalho coletivo. Eles gostam muito quando ela vem (a professora de Educação Especial). Às vezes, quando ela passa, eles perguntam quando que ela vai vir, porque é uma proposta diferente com outra temática, e eles gostam de dar uma variada na aula também. Então, eles se interessam por essas temáticas e acaba também refletindo em outros âmbitos além da escola."

Muitos são os desafios reconhecidos nas falas de cada participante, mas também se percebe que estes não permanecem em inércia; ao contrário, buscam por possibilidades para o enfrentamento destes. Assim como a capacitação, a formação foi algo frequentemente também trazido pelas participantes, sendo que para Carvalho “[...] a formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos)” (CARVALHO, 2005, p.163).

Encerra-se esta categoria com a fala da Professora G, pois ela traz este ponto tão importante para auxiliar a responder as questões que envolvem o EC como propulsor para o processo de identificação das AH/SD, que é a formação. É evidente que a formação da professora de Educação Especial é fundamental, até mesmo porque este é um público que é atendido por este serviço. Também percebeu-se nesta pesquisa o quanto potente é quando este profissional possui formação nessa área, o quanto ele consegue movimentar e dar visibilidade a este público dentro do contexto escolar. No entanto, percebe-se que numa perspectiva de Educação Inclusiva, todo esse processo vai além e necessita da formação e conscientização de todo o contexto escolar, o que envolve gestores, professores, funcionários e familiares. A Professora G pontua:

"Eu achei o teu trabalho muito bacana e gostaria de ter mais conhecimento sobre, mais propriedade pra falar. Eu nunca, como eu te falei, investiguei uma criança com altas habilidades. Eu não tenho esse conhecimento, e eu acho que é uma defasagem pra minha prática. Quantas crianças podem ter passado despercebidas por mim?"

A partir desta fala, questiona-se quantas crianças poderão ser vistas e identificadas a partir do momento em que se toma essa consciência, busca-se formação e discute-se sobre as AH/SD no contexto escolar, proporcionando visibilidade à temática.

5.4 PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL

O produto educacional aqui apresentado, foi elaborado a partir dos dados coletados e interpretados na pesquisa da dissertação de Mestrado em Política Públicas e gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, intitulada: “O EC como propulsor para o processo de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD”. Este produto foi construído a partir não somente de referenciais teóricos estudados, mas das experiências trazidas pelos participantes da pesquisa, caminhos e estratégias percorridas até aqui que corroboram com a perspectiva de uma Educação Inclusiva pelo viés do EC, que possa vir a reverberar na identificação de estudantes com indicadores de AH/SD. Participaram da pesquisa nove professoras da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, sendo elas três professoras de Educação Especial, uma professora de Educação Infantil, uma professora de anos iniciais, uma professora de anos finais e três professoras gestoras.

A pesquisa buscou identificar as experiências de EC entre professores de AEE e do ensino regular e suas inferências para o processo de identificação e atendimento de estudantes com AH/SD, e desta forma surge o problema de pesquisa “Como o EC pode reverberar em estratégias para identificação e atendimento de alunos com AH/SD?”

Este produto destina-se a todos os professores que tenham interesse em iniciar com práticas de EC em suas escolas e de forma mais específica tenham um olhar para as AH/SD. Mendes (2006) relata que apesar de existirem muitas pesquisas sobre a teoria do EC, o foco desses estudos ainda se concentrava na defesa de uso desta estratégia e não nas formas de implementá-la. Entre as poucas pesquisas que trazem a prática do EC no Brasil, os primeiros estudos publicados foram de Zanata (2004) e Capellini (2004), os quais, respectivamente, foram realizados com professores de ensino comum que tinham na turma estudantes surdos e com deficiência intelectual. E menos ainda se vê pesquisas relacionando o EC com as AH/SD.

Neste sentido as pistas trazidas a seguir são no intuito de contribuir para que o EC, enquanto prática inclusiva possa também reverberar em processos de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD. Inicialmente já havia uma projeção para que o produto da pesquisa acontecesse no formato de formação continuada. No decorrer da pesquisa, das entrevistas e da análise dos dados essa projeção se confirmou, pois ficou clara a necessidade de

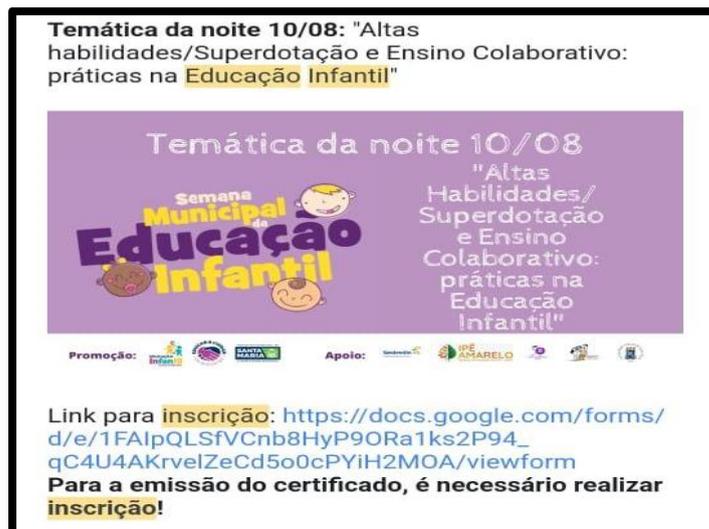
formação na área tanto das AH/SD quanto do EC. Esta constatação é trazida não somente pela pesquisadora, mas também pelos participantes entrevistados que trouxeram a questão da falta de formação e o quanto esta modifica o ambiente e as práticas, da sua importância e relevância.

A ideia inicial era organizar um espaço de formação nas áreas temáticas, sendo um encontro presencial, no entanto o período em que se encontrava a realidade educacional local acabou por mudar esta previsão. Estando devidamente autorizada pela RME, seria organizado um momento de formação, uma Roda de Conversa no dia dez de agosto, “Dia da Superdotação”, de forma presencial envolvendo as temáticas das AH/SD e EC. No entanto, em meio a organização do encontro se deu o estado de greve no município em virtude das reivindicações da categoria pelo piso salarial, e que após assembleia ficou acordado que uma das estratégias adotadas pela categoria seria a não participação em atividades promovidas pela RME. A Roda de Conversa foi organizada em parceria com a Coordenação da Educação Especial do Município, a qual faço parte.

Neste sentido, respeitando o movimento dos colegas professores da rede municipal, a imprevisibilidade de quando se encerraria o movimento e tendo em vista que não atingiríamos o público esperado neste momento, o encontro passou a ser pensado de forma online. Nesta mesma semana do dia dez de agosto estaria ocorrendo outro evento no município, “A Semana Municipal da Educação Infantil”, instituída pela Lei Municipal nº 5.798, de 2013 e a abertura desta semana seria no dia dez também. Desta forma, tendo em vista o momento vivido, optou-se em unir as duas propostas, a Roda de Conversa organizada para acontecer no dia da superdotação e na abertura da Semana Municipal de Educação Infantil, de forma online.

Sendo assim, reuniram-se as duas coordenações, da Educação Especial e da Educação Infantil para organização da Roda de Conversa, desta forma organizou-se da seguinte maneira: A Roda de conversa foi composta por cinco momentos e para isso duas escolas foram convidadas a trazerem suas experiências de iniciativas com práticas de EC e com processos de identificação de crianças com indicadores de AH/SD.

Um link de acesso da transmissão via *Youtube* foi criado e enviado por e-mail da Secretaria de Educação para todas as escolas da rede municipal (<https://www.youtube.com/watch?v=9Y8IUVKLuWo>), pois o convite se estendeu a todos os professores. O horário da roda de conversa aconteceu das 18h30min às 20h 30min no dia dez de agosto de 2023.



(Recorte do e-mail enviado)

Na roda de conversa, cada escola compartilhou suas experiências e trajetórias. Reconhecemos que esses processos são desafiadores, retirando os professores de suas zonas de conforto, exigindo que busquem conhecimento para implementar suas intenções. O relato da escola sobre práticas colaborativas revelou iniciativas nessa jornada, destacando o investimento em estratégias que promovem o planejamento conjunto, a troca de ideias e a formação contínua.

A professora que compartilhou suas primeiras experiências com processos de identificação trouxe à tona seus anseios, destacou as parcerias estabelecidas para sanar dúvidas e expandir seus conhecimentos sobre a temática das AH/SD. Além disso, discutiu as observações que a levaram à percepção dos indicadores na criança submetida ao processo de identificação. Em resumo, essas foram contribuições significativas, poderosas e inspiradoras que deixaram rastros de uma jornada contínua em busca da inclusão de todos os estudantes.

Os momentos organizados para a Roda de Conversa foram:

Primeiramente realizou-se uma apresentação da pesquisa intitulada 'O Ensino Colaborativo como propulsor no processo de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD', conduzida pela pesquisadora mestranda, marcando o início da roda de conversa sobre as temáticas que seriam abordadas posteriormente pelas demais colegas. A apresentação contemplou, de maneira geral, os objetivos, a metodologia, a relevância do tema e os resultados parciais da pesquisa. A pesquisa propõe a discussão do EC e das AH/SD, explorando as interseções entre essas duas temáticas. Observou-se, ainda que com resultados parciais, que cada professor se sente mais confiante em uma ou outra área, o que é totalmente compreensível, considerando a trajetória docente e a organização escolar de cada um, prevalecendo ainda o desconhecimento da área das AH/SD. Foi possível observar que a gestão das três escolas

envolvidas primam pelas práticas colaborativas entre os professores procurando, dentro do possível, viabilizar estes momentos.



(Imagem retirada do link de transmissão do *Youtube*)
<https://www.youtube.com/watch?v=9Y8IUVKLuWo>

Em seguida, ocorreu o relato de uma professora de Educação Especial sobre sua primeira experiência no processo de identificação realizado por ela com uma criança da Educação Infantil em uma escola da Rede Municipal de SM, onde trabalha. Inicialmente, ela expressa que se sentiu insegura e procurou a coordenação da Educação Especial/SMEd em busca de orientações, sugestões de leitura e materiais a serem utilizados nesse processo. Após a aplicação na escola, retornou para análise dos resultados. A partir dessa experiência, passou a realizar a identificação de outras crianças que apresentavam indicadores, tanto na escola em que atuava como em outra unidade da rede.

O trabalho dessa professora alinha-se ao que Vieira (2005) destaca como de suma importância, referindo-se à identificação precoce das AH/SD, que facilita a intervenção no nível da prevenção. Isso ocorre porque fornecer informações e orientações adequadas aos pais e professores interfere positivamente no processo educacional dessas crianças. Dessa forma, a identificação precoce possibilita que pais e professores reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho/aluno conhece, cria, percebe e sente o mundo ao seu redor (VIEIRA, 2005).

O próximo passo consistiu no relato de três professoras: uma professora de Educação Especial, uma professora de Educação Infantil e uma gestora de uma escola da rede municipal de SM, sobre as experiências de Educação Colaborativa (EC) que estão sendo desenvolvidas na escola. Elas compartilharam como se organizam, suas percepções, as dificuldades e os

desafios encontrados. Neste momento, destacaram essa prática como um facilitador da inclusão de forma geral, tanto para todas as crianças quanto para os professores.

Ao final, ocorreu uma mediação de perguntas e discussões, conduzida pelas duas professoras/Coordenadoras da Educação Especial/SMEd, os colegas através do chat agradeceram o momento de compartilhamento de experiências e práticas que vem auxiliar no atendimento das necessidades dos nossos estudantes e por este olhar para os educadores pensando em sua formação e qualificação. Nos relatos apresentados, foi evidente que as escolas já percorreram uma caminhada, encontrando um ponto de partida na busca e no anseio por uma Educação inclusiva. Esta pesquisa, por sua vez, busca unir esses dois pontos, trazendo para a discussão a viabilidade do EC ser um impulsionador também no processo de identificação das AH/SD. Isso se daria na medida em que os professores adquirirem maior formação nessas áreas, destacando a importância da capacitação para ampliar a compreensão e atuação eficaz nesse contexto.



(Imagem retirada da transmissão do *Youtube*)

<https://www.youtube.com/watch?v=9Y8IUVKLuWo>

A partir desta roda de conversa, dos resultados da pesquisa e dos autores estudados, foi organizado uma segunda parte complementar deste produto: a produção de um folheto com PISTAS (Apêndice G) para construção de práticas colaborativas. Além dos benefícios já conhecidos, o folheto propõe um olhar específico para a identificação das AH/SD. Dessa forma, o folheto de PISTAS foi organizado, incluindo:

- Dicas fornecidas pelos professores durante as entrevistas;
- Conceitos apresentados pelos autores pesquisadores nas áreas;
- Sugestões da pesquisadora, de leituras e parcerias com instituições que pesquisam na área e podem servir como referência para trocas, projetos e formação continuada. Entre essas instituições estão a Universidade Federal de Santa Maria, por meio da Graduação e Pós-graduação em Educação Especial, e projetos como o GEIM - Grupo de Enriquecimento das Inteligências Múltiplas, além da Coordenação da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

Com a devida autorização da SMEd, o folheto de PISTAS foi enviado por e-mail e fisicamente para todas as escolas da Rede Municipal.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

MP/PPPG

PISTAS

ENSINO COLABORATIVO:

UM OLHAR PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

PATRICIA SANTOS DA SILVA
ORIENTADORA: PROF. DR. TATIANE NEGRINI

PRODUTO DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado

ENSINO COLABORATIVO

ESTUDO DA TEMÁTICA:
O que é Ensino Colaborativo?

- O Ensino Colaborativo é uma parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, onde eles compartilham a responsabilidade do ensino. Isso envolve considerar as especificidades, ritmos e estilos de aprendizado individuais, a fim de favorecer o acesso e a aprendizagem de todos (CAPELLINI, ZERBATO, 2019)

Etapas do Ensino Colaborativo, de acordo com Gately e Gately (2001): Estágio Inicial, Estágio de Comprometimento e Estágio Colaborativo.

- No Estágio inicial se estabelecem relações profissionais entre si, e a comunicação ainda é mais formal e frágil.
- No Estágio de Comprometimento, a comunicação torna-se mais frequente, aberta e interativa, possibilitando a elaboração de um contrato de confiança necessário para a colaboração ativa entre ambos.
- No Estágio Colaborativo, se tudo ocorrer bem, estabelece-se uma comunicação mais aberta entre os professores, que passam a trabalhar juntos de forma complementar.

Leitura: Um bom começo:

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para Apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014

Organização: Para Pensar!

- Em que dia da semana estão presentes na escola tanto o professor de Ensino Comum quanto o de Educação Especial?
- Quais outros recursos podem ser utilizados para a comunicação entre esses dois professores?
- Qual é o tempo disponível para a realização da atividade colaborativa?
- Quais são as temáticas pertinentes neste momento para serem abordadas com a turma?

Gestão Escolar

A gestão permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto. A partir dessa visão, podem-se desenvolver ações articuladas e mais consistentes, constituindo uma ação conjunta de trabalho participativo em equipe (LÜCK, 2006)

Parcerias para Formação Continuada

- Entre os colegas da Escola e da Rede Municipal de Ensino;
- Secretaria Municipal de Educação/Coordenação da Educação Especial;
- Universidade Federal de Santa Maria;

Altas Habilidades/Superdotação

Ensino Colaborativo



O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPULSOR PARA O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Habilidades/Superdotação constituem um público da Educação Especial. Conforme a Política Nacional de Educação Especial, o que caracteriza um estudante com AH/SD é o potencial elevado que ele demonstra em diversas áreas "isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (BRASIL, 2007, p. 9).



A teoria de Renzulli (1986) define o comportamento de superdotação na confluência de três fatores, os quais ele denominou como a Teoria dos Três Anéis: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.



FORNTE: RENZULLI, J.S. (1986)

É a partir da identificação que o estudante terá a oportunidade de receber o atendimento adequado, ter acesso ao enriquecimento curricular e assim usufruir com qualidade do seu potencial.

A avaliação desses estudantes, sempre que possível, deve ser realizada por uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, incluindo professores, especialistas, supervisores e psicólogos (BRASIL, 1995). O profissional da Educação Especial pode conduzir o processo de identificação.



O que observar nos estudantes durante as práticas de Ensino Colaborativo:



Características que podem estar presentes em uma pessoa com AH/SD incluem: vocabulário avançado para a idade, interesse por informações além das esperadas para sua faixa etária, habilidade de observação apurada, motivação acima do normal, interesse por questões políticas e sociais, insatisfação com explicações simples, preferência por trabalhar sozinho, defesa firme de suas convicções (podendo ser teimoso), alto nível de criticidade, curiosidade, persistência, e facilidade para elaborar novas ideias a partir de ideias dadas (RENZULLI, 2004)

Pelo viés do Ensino Colaborativo, o contexto de aproximação se estabelece não apenas entre os profissionais, mas também entre os professores e seus alunos, possibilitando um olhar mais próximo e aguçado. Aliado à troca de conhecimentos e aprendizagens, esse contexto pode tornar visíveis aqueles que muitas vezes passam despercebidos (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

Referências e Sugestões:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial - Área de Altas Habilidades. Brasília: DF, 1995.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F., & ZERBATO, A. P. (2019). O que é Ensino Colaborativo?. São Paulo: Edicon, 2019.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATELY, S. E., GATELY, F.J., Understand coteaching components. The Council for Exceptional Children, v.33, n.4, p.40-47, 2001.

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. São Paulo: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão, v. III).

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

RENZULLI, J.S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, vol. XXVII, núm. 52, janeiro-abril, 2004, pp. 75-131 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, Susana G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. Revista Educação Especial, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EC emerge como uma estratégia alinhada à política de Educação Inclusiva, representando um esforço conjunto e compartilhado entre professores, gestão escolar e família. Esse trabalho colaborativo visa não apenas a inclusão, mas também a expansão do atendimento aos estudantes da Educação Especial, beneficiando, assim, toda a comunidade estudantil. No entanto, ao refletir sobre o público da Educação Especial, percebemos que os estudantes com AH/SD muitas vezes são tratados de maneira diferenciada e nem sempre têm suas necessidades atendidas, muitas vezes passando despercebidos.

O atendimento especializado frequentemente se concentra nos estudantes com deficiência, deixando aqueles com indicadores de AH/SD na invisibilidade, seja pela falta de identificação ou pela visão, por vezes equivocada, de que esses estudantes são autossuficientes e superiores aos demais. A ausência de atenção a esses estudantes pode desencadear problemas psicológicos, desmotivação escolar e uma sensação de exclusão.

É importante ressaltar que o fato de apresentarem habilidades cognitivas/criativas acima da média não implica necessariamente em maior capacidade de lidar com questões emocionais, equiparando-os, nesse aspecto, aos demais estudantes. Além disso, reconhece-se, que não é uma tarefa fácil para o professor da turma regular lidar sozinho com as demandas desses estudantes, dada a complexidade de suas inquietações e peculiaridades. Isso se aplica tanto ao professor da turma regular quanto ao de Educação Especial.

A partir da percepção e vivência das dificuldades na identificação de estudantes com AH/SD, surgiu o interesse por este estudo, agora concluído, que visa identificar como se constroem as práticas colaborativas nas três escolas participantes e suas implicações na identificação dos estudantes. Mais especificamente, buscou-se compreender como o EC repercute no processo de identificação desses estudantes.

Os resultados da análise das entrevistas revelaram um corpus de estudo repleto de informações valiosas que auxiliarão professores e gestão na criação de um ambiente mais propício para a identificação e atendimento dos estudantes do AEE. Como parte da proposta do produto do mestrado profissional, desenvolveu-se um folheto de “PISTAS”. Esse material serve não apenas como informativo, mas também como um provocador para os professores refletirem sobre as temáticas discutidas neste estudo, ou seja, EC e AH/SD. Além disso, o folheto incentiva a busca por mais informações, conhecimentos e parcerias que possam favorecer uma compreensão mais aprofundada sobre definições, conceitos e propostas.

Abordando de maneira mais detalhada os resultados, destacam-se diversas informações relevantes. De maneira geral, os objetivos do trabalho foram atingidos, o EC foi identificado como um instrumento capaz e efetivamente utilizada para a identificação de estudantes com AH/SD. Vale ressaltar que essa utilização ocorre em diferentes formas e níveis de complexidade no contexto das escolas participantes.

Ficou evidente que a participação ativa da gestão na implementação do EC é essencial para o êxito desse processo. Entre os desafios, a limitação de tempo emergiu como um fator inibidor das atividades colaborativas. Os professores sugeriram a criação de grupos de conversação em aplicativos sociais para discutir e aprimorar estratégias para o ensino. Essa questão revela que, embora as escolas busquem estratégias, enfrentam dificuldades na organização dessas práticas. Destaca-se a importância da organização não apenas pela escola e gestão escolar, mas também pela mantenedora, que viabiliza profissionais e tempo de planejamento. Logo, é perceptível que as três escolas já deram o primeiro passo como grupo na construção de práticas colaborativas, contando com o apoio da gestão. Além disso, incorporam essa prática como parte da proposta da escola, com a intenção de incluí-la no PPP, especialmente neste ano de revisões e adequações. Essa iniciativa favorece que os profissionais, tanto os que já estão lá quanto os recém-chegados, tomem ciência dessa abordagem de trabalho e se engajem na proposta de forma que estas não se construam apenas por ações individualizadas.

As práticas e estratégias que revelam eficácia devem estar devidamente registradas nos planos e projetos escolares. Caso contrário, há o risco de não serem implementadas de maneira efetiva ou serem encaradas apenas como iniciativas isoladas, sem se tornarem uma proposta consolidada para todo o grupo escolar. Na pesquisa, todas as participantes demonstraram apoio ao EC. No entanto, ficou evidente pelos relatos, a carência de uma formação mais estruturada e aprofundada na área.

O EC não é apenas uma abordagem, mas uma conversa sobre trabalho conjunto, troca de ideias e o reconhecimento de que as contribuições dos colegas podem ser enriquecedoras ou complementares. A clareza nas dúvidas e a resolução dos problemas de relação são cruciais para evitar entraves na cooperação. Os participantes enfatizaram que as metas só podem ser alcançadas se todos trabalharem em conjunto, com o suporte da gestão nesse processo.

As professoras de Educação Especial nas escolas adotam uma perspectiva inclusiva ao tomarem iniciativas no ambiente escolar. Há um diálogo constante com os colegas de turma regular e gestores, embora exista a consciência de que cada um tem seu próprio tempo e responde de maneira diferente. Dentro da mesma escola, o EC assume diferentes estágios de

desenvolvimento, influenciado pela formação e experiências de cada professora. A experiência dos professores foi destacada entre as participantes, as professoras de turma regular fizeram questão de sinalizar sobre o quanto as educadoras especiais de suas escolas buscam por qualificação e atualização. Mesmo compartilhando a busca por um espaço inclusivo, elas reconhecem a necessidade de aprofundamento teórico para avançar. Nesse contexto, a figura da profissional de Educação Especial se destaca como guia, liderando as formações na área com o apoio da gestão escolar.

O grupo de professores participantes se destaca por sua dedicação à formação, composto por profissionais que avançaram em seus estudos por meio de especializações, mestrados e, em alguns casos, doutorados. De maneira mais específica, as professoras de Educação Especial dentro desse grupo continuam buscando parcerias e formações com instituições e estudiosos da área.

As AH/SD aguardam sua vez, uma vez que as escolas justificam essa não priorização com base nas grandes demandas enfrentadas pelos professores de Educação Especial. Eles necessitam de uma ampliação na carga horária, tempo sistemático de planejamento para todos os professores e uma maior formação na área para identificar os indicadores e compreender plenamente essas especificidades. Os professores com maior expertise no campo ainda são escassos, muitas vezes embarcando em vivências de formação de maneira mais isolada. Essa realidade reflete a necessidade premente de investimentos mais robustos na formação desses profissionais, visando não apenas atender às demandas imediatas, mas também preparar um contingente mais amplo e qualificado para lidar com os alunos em processo de inclusão.

Na pesquisa, foi enfaticamente ressaltada a importância do papel do professor de Educação Especial como o profissional capaz de mediar a formação e construção do trabalho com o EC, especialmente direcionado aos estudantes com AH/SD. Nessa perspectiva de convergência ficou evidente a necessidade de formação em ambas as áreas de estudo.

Entre os professores participantes, uma delas se dedica aos estudos sobre AH/SD e procura alavancar dentro do espaço escolar o olhar dos demais colegas através do EC e de formação. A professora revelou que inicialmente não se sentia confiante, procurou por respaldo no meio acadêmico com profissionais da área que se dedicam a estudar a temática, com maior apropriação se sentiu-se mais confiante e hoje trabalha num viés de despertar este olhar dos demais colegas. Percebe-se pelos relatos que aqueles colegas professores de turma regular que participam destes momentos de formação que se envolvem com o EC, já demonstram uma ampliação do conhecimento da temática e de sensibilização para reconhecimento de indicadores

de AH/SD em seus estudantes e que inclusive já expandem este olhar para outros espaços de trabalho.

Quando o professor adquire a apropriação da fundamentação teórica, torna-se capaz de identificar na prática esses indicadores, retirando os estudantes da invisibilidade, compreendendo-os em suas especificidades e propondo atividades que impulsionarão seu potencial. Além disso, essa apropriação reduz possíveis problemas dentro da sala de aula derivados da falta de compreensão sobre como lidar com esse estudante, que pode parecer hiperativo e insatisfeito com as atividades propostas pelo professor. Portanto, o EC se revela como um catalisador essencial para promover a inclusão efetiva de estudantes com AH/SD no ambiente escolar.

Ao final, destaca-se também, o papel crucial da mantenedora, que, neste caso, é a Secretaria Municipal de Educação. Essa entidade desempenha um papel fundamental ao fornecer o suporte necessário às condições de trabalho, especialmente no que diz respeito à carga horária do professor de Educação Especial, garantindo adequação para atender a todas as demandas. Além disso, a disponibilidade de tempo para planejamento é fundamental, além da disponibilização de tempos e espaços formativos.

A continuidade e os investimentos nas formações promovidas pela rede também merecem destaque, bem como momentos de Formação em Contexto. Essa abordagem tem sido bem recebida pelos professores, uma vez que atende de forma mais eficaz às necessidades específicas de cada escola.

Com essa pesquisa, conclui-se que as escolas representadas pelas professoras participantes estão em uma caminhada rumo a uma escola inclusiva, atravessando diferentes momentos, contextos e domínios de conhecimento. Apesar das variações, todos estão comprometidos e receptivos a novas práticas e à formação continuada. Este percurso em direção à inclusão reflete não apenas um movimento presente, mas também a aspiração de evolução constante, reforçando o compromisso com uma educação mais equitativa e aberta a possibilidades transformadoras. Nessa perspectiva, vislumbra-se um futuro promissor para essas escolas e para a comunidade educativa como um todo, onde a colaboração, a formação contínua e o comprometimento se tornam elementos fundamentais na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

ABRAMI, M. **As dificuldades encontradas por professores especialistas na identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação.** Mestrado Profissional em Educação. UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté, 2021.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, Educação e ajustamento.** 2. Ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 99 p. 346-360. 2015.

AMARAL, M. **Ampliando o olhar sobre altas habilidades/superdotação: formação para profissionais da Educação.** Dissertação de Mestrado, UNINTER, Curitiba, PR, 2021.

AZEVEDO, T. **Entre o específico e o indissociável: formação docente e EC para a inclusão escolar.** Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2020.

BARBOSA, D. **Ensino Colaborativo: contribuições para a inclusão escolar.** Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional. Universidade Municipal de São Caetano Do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

BARBOSA, M.; FORNO, L. ENSINO COLABORATIVO: A INCLUSÃO ESCOLAR E A PARCERIA ENTRE PROFESSOR DO ENSINO COMUM E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. In: **Anais Eletrônico do XI EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica.** Anais, Maringá (PR) UNICESUMAR, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo:** Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGAMIN, Aleteia Cristina. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades.** Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru, SP, 2018.

BOURSCHEID, R.; WENZEL, J. S. Revisão bibliográfica: formação continuada de professores da Educação Infantil e o ensino de ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, v.16, 2022.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

_____. Constituição (1988) **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. BRASIL.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial - Área de Altas Habilidades.** Brasília: DF, 1995.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** – Parecer CNE/CEB 11/09/2001. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2001.

_____. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação:** 1ª Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,** Brasília, DF, 2009.

_____. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/superdotação. **Documento orientador execução da ação.** Brasília, DF. MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação Fleith, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,** Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 7611/2011: **dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Incorporou os dispositivos contidos no Decreto n. 6.571/2008 e acrescentou as diretrizes constantes do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências,** Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar,** Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (lei de diretrizes e bases da educação nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação**, Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. LEI Nº 14.191 DE 03 DE AGOSTO DE 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**, Brasília, DF, 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2021.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do EC (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, v.25, n.4, p.655-674, out.-dez., 2019.

BUSSMANN, A. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, I. Passos (org.). **Projeto Político da Escola: Uma Construção possível**. Campinas: Papirus,1995.

CAMPOS, D.; LAGO, D.; FLORES, M. **Coleção Educação Especial e Inclusão Pesquisas do Centro Oeste Brasileiro**. Contribuições da consultoria colaborativa para professores que atuam com alunos com deficiência. Coleção Inclusão - Livro 2 - Educação Especial e Inclusão, 2021.

CANDAU, V. O caminho percorrido: dos primeiros cursos de nível superior de formação de professores à situação atual. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, DF: INEP, Rio de Janeiro: PUCRJ, 1987.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2004.

CAPELLINI, V.; MENDES, E. G. (2008). Avaliação das possibilidades do EC no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: M. A. Almeida, E. G. Mendes, & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**, 2008.

CAPELLINI, V.; ZERBATO, A. **O que é Ensino Colaborativo**. São Paulo: Editora Edicon, Araraquara, SP: Junqueira& Marin; Brasília, DF: CAPES- PROESP, 2019.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTILHO, J. **As redes colaborativas na escola sob a ótica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Campinas: PUC-Campinas, Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

CAVALCANTI, M.C.V.Q.; TEIXEIRA, C.T.; FIDLER, D.M. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Uma proposta de intervenção. In: PAVÃO, C. O; PAVÃO, S. M. O; NEGRINI, T (organizadoras). **Espaços entre teorias e práticas em AH/SD / Ana** – Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019.

CHRISTO, S. **Coensino/EC/bidocência na Educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

COSTA, M.; BIANCHI, A.; SANTOS, M. Características De Crianças Com Altas Habilidades/Superdotação: Uma Revisão Sistemática. **Revista brasileira de educação especial**, Bauru, v. 28, 2022.

DIEZ, L.; FERNANDEZ, C. La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 642-671, set. 2020.

DRULIS, P. B. L. **Condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas do ensino comum de campo grande sobre altas habilidades/superdotação**. Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 143 fls. 2021. Campo Grande: UEMS, 2021.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madri: Pirâmide, 2000

FARIAS, E. S. WECHSLER. S. M. **Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados**. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014.

FERNANDES, L. B; SCHLESNER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, 2011.

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

GARDNER, H. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. Needham Height, MA: Allyn & Bacon, 1983.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2000.

GATELY, S. E., GATELY, F.J., Understand coteaching components. **The Council for Exceptional Children**, v.33, n.4, p.40-47, 2001.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo, Atlas. 2002.
- GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 1, p. 53-65, 2007.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, Reston, v. 83, n. 611, 1999.
- LIMA, C. **Altas habilidades/superdotação em liderança: identificação e suplementação para o ensino fundamental i**. Mestrado em Educação Especial (Educação Do Indivíduo Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- LIPPERT, V. **Práticas educativas de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2021. 141 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. São Paulo: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão, v. III).
- MANZINI, E. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturadas. **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.
- MARTINS, B.; CHACON, M.; ALMEIDA, L. Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMinho. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.
- MARTINS, B. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre Educação comum e especial**. 3ª reimpressão. São Carlos: UFSCar, 2023.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Dec. 2006a, p. 387-559.88
- MENDES, M. **EC na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- MENDES, E.; ALMEIDA, M.; TOYODA, C. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 81-93, 2011.
- MINAYO, M. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes,

2001.

MENDONÇA, L. D; RODRIGUES, O. M. P R; CAPELLINI, V. L. M F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. **Revista Educação Especial**, v.30, n.57, 2017.

MITTLER, P. **Educação inclusiva- contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

OLIVEIRA, A. P; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.1, p.125-142, jan.-mar., 2020.

OLIVEIRA, F. **É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PÉREZ, S. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. Dissertação de mestrado, PUC/RS, 2004.

PÉREZ, S. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, 2003.

PÉREZ, S. Aceleração: mais rápido não é sinônimo de melhor. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014.

PERON, C. **Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos**. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

PETERSON, P. J. (2006). Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 12(1), 3-10, 2006.

PINTO, P.; FANTACINI, R. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. *Research, Society and Development*. v.7. 2018. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/327938857_Ensino_colaborativo_na_escola_um_caminho_possivel_para_a_inclusao. Acesso em novembro de 2022.

QUEIROZ, C. Número de pessoas superdotadas é subnotificado no Brasil. **Revista Pesquisa FAPESP**. Edição 333, 2023.

RABELO, L. **Collaborative teaching as a strategy continued formation of teachers to promote school inclusion**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAZALLI, A. R., HASHIM, A. T., MAMAT, N., & ARIFFIN, A. (2020). Collaborative Teaching between Special Education Teachers and Mainstream Teachers in Inclusive Education Program. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**. 10(8), 1055-1065, 2020.

RECALDES, D. **Propostas e práticas de EC entre professores do ensino comum e especializados em Educação Especial**. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

RECH, A. J. D. **Altas habilidades/ superdotação e inclusão escolar**. In: FREITAS, S. N. Altas habilidades/ superdotação: atendimento especializado. Marília, 2012.

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

RESENDE, L. **Escola: espaço do Projeto Político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1995.

RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Connecticut: **Creative Learning Press**, p. 2-19, 1986.

_____. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, vol. XXVII, núm. 52, janeiro-abril, 2004, pp. 75-131 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2004.

_____. Avaliação para aprendizagem: O elemento ausente para identificar alto potencial em grupos de baixa renda e minorias. **Gifted Education International**, 37. n.2, 199–208, 2021.

_____. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: umavisão multidisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. **Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. IBPEX: Curitiba, 2008

SILVA, R. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. Mestrado em Educação Especial (Educação Do Indivíduo Especial), Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVA, R.S.; VILARONGA, C.A.R. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista eletrônica de Educação**, v.15 (2).2021.

SIRLEY, L. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020.

SOARES, Andréa Alves da Silva. **Identificação de estudantes precoces com comportamento de Superdotação**: desafios para a formação de professores em serviço. Universidade Estadual Paulista (Unesp), SP, 2019.

SOUSA, E.; FERNANDES, R. Ensino Colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, vol. 7, n. 3, 2018. Universidade Federal de Itajubá, Brasil.

SUÁREZ, J.; WECHSLER, S. Identificação de talento criativo e intelectual na sala de aula. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

VEIGA, I. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: SP. Papyrus, 2004.

VELOSO, J.; DO MONTE, P. Psicoterapia de crianças com altas habilidades/superdotação. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, 2022.

VIEIRA, N. **Viagem a “Mojave-Óki”!** Uma trajetória na identificação das AH/SD em crianças de quatro a seis anos. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2005.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para Apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139 -151. 2014.

VIRGOLIM, Â. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papyrus, 2014.

VYGOTSKY, L.; DA MENTE, A. **Formação Social. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANATTA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

ZANATA, E. M; CAPELLINI, V. L. M. F. **A construção de uma escola inclusiva por meio da colaboração**, Dourados: Editora UFGD, 2013.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação**, Unisinos. v. 22, abril-junho 2018.

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Prefeitura Municipal de
SANTA MARIA

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Solange Mainardi de Souza, abaixo assinado, responsável pela Assessoria de Relações Interinstitucionais – SMed Santa Maria/RS, autorizo a realização do estudo "O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPULSOR PARA O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO", a ser conduzido pelas pesquisadoras PATRÍCIA SANTOS DA SILVA E TATIANE NEGRINI.

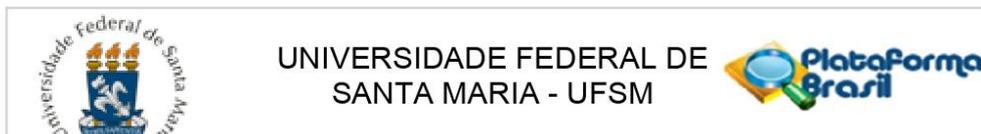
Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 28 de dezembro de 2022.


Solange Mainardi de Souza
Matricula 17244-8
Assessora de Relações Interinstitucionais

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPULSOR PARA O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

Pesquisador: Tatiane Negrini

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67969423.9.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.996.735

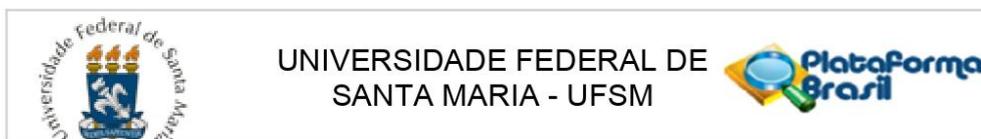
Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado: O ensino colaborativo como propulsor para o processo de identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação, vinculado a Linha de Pesquisa em Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Programa de Pós-graduação em políticas públicas e gestão educacional da UFSM, parte da seguinte questão: como o ensino colaborativo pode reverberar em estratégias para identificação e atendimento de alunos com AH/SD? Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa que tem como objetivo geral identificar as experiências de ensino colaborativo entre professores de AEE e do ensino regular e suas inferências para o processo de identificação e atendimento de estudantes com AH/SD. Participarão desta pesquisa professores da Rede Municipal de Santa Maria/RS, indicados pela Secretaria Municipal de Educação-SMED por já atuarem com a prática do ensino colaborativo. Como instrumento será utilizada uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio, realizadas de forma presencial nas escolas e os dados analisados pela Análise de Conteúdo Temático de Bardin.

Objetivo da Pesquisa:

Como o ensino colaborativo pode reverberar em estratégias para identificação e atendimento de alunos com AH/SD?

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 725 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@ufsm.br



Continuação do Parecer: 5.996.735

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tendo em vista as características do projeto, a descrição de riscos e benefícios pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

Recomendações:

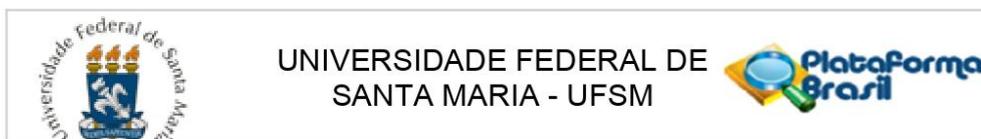
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2103567.pdf	14/03/2023 21:13:47		Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_patricia.pdf	14/03/2023 21:13:30	Tatiane Negrini	Aceito
Outros	carta_apresentacao.pdf	13/03/2023 23:39:38	Tatiane Negrini	Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	13/03/2023 23:38:34	Tatiane Negrini	Aceito
Outros	projeto_gap.pdf	13/03/2023 23:38:22	Tatiane Negrini	Aceito
Outros	autorizacao_institucional.pdf	13/03/2023 23:38:09	Tatiane Negrini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/03/2023 23:37:30	Tatiane Negrini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_dissertacao.pdf	13/03/2023 23:37:08	Tatiane Negrini	Aceito

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 725 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@ufsm.br



Continuação do Parecer: 5.996.735

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 12 de Abril de 2023

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 725 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@ufsm.br

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Santa Maria, 22 de dezembro de 2022.

Prezada Secretaria Municipal de Educação.

Por meio desta, apresentamos a pesquisadora Patrícia Santos da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, que está realizando a pesquisa intitulada “O EC como propulsor para o processo de identificação de estudantes comindicadores de Altas Habilidades/Superdotação”.

Vimos através desta solicitar sua autorização para execução e coleta de dados a partir desta secretaria.

Por meio desta pesquisa pretende-se: Identificar as experiências de EC entre professores do Atendimento Educacional Especializado/AEE e turma regular e suas inferências para o processo de identificação e atendimento de estudantes com AH/SD.

Acreditamos que esta pesquisa é pertinente pois visa conhecer e compreender como se constituem os cenários e as práticas colaborativas no contexto escolar e como os diferentes elementos se relacionam e inferem no processo de identificação das AH/SD, o que vem favorecer não somente o estudante em si, como também uma efetiva escola e sociedade inclusiva.

Para o desenvolvimento deste estudo contamos com a colaboração e parceria desta Secretaria para:

- Indicação de escolas da rede que estão desenvolvendo um trabalho efetivo com práticas de EC. Os sujeitos da pesquisa serão professores de AEE e de turma regular das escolas da rede Municipal de Santa Maria que atualmente trabalham com práticas colaborativas em seu contexto escolar. O número exato de professores e escolas participantes será definido a partir das indicações realizadas.
- Estabelecer uma parceria com a SMED na organização de uma ação formativa colaborativa (Roda de Conversa) ao final da pesquisa, como Produto desta.

Esta ação visa beneficiar não somente os professores presentes na formação visto que eles poderão estar disseminando, ampliando esta rede ao levar suas experiências e

aprendizados para dentro de suas escolas. A partir dos dados coletados e após a Roda de Conversa pretende-se organizar e enviar as escolas uma sugestão de GUIA para iniciar com propostas colaborativas, com algumas dicas importantes para melhor entendimento, condução e sucesso desta prática de EC numa perspectiva inclusiva, que será intitulado: Guia “EC e Altas Habilidades/Superdotação”: Dê o primeiro passo!

Este estudo terá como instrumento de pesquisa as entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas e realizadas de forma presencial nas escolas dos sujeitos participantes. A entrevista semiestruturada se dará de forma individualizada e com a devida autorização do entrevistado atendendo a todos os aspectos éticos.

As instituições de ensino onde serão realizadas as pesquisas estarão cientes da participação desses sujeitos na mesma através da Autorização Institucional. Estas informações serão utilizadas única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima.

Os benefícios que esperamos com o estudo é a compreensão dos contextos em que acontecem as práticas colaborativas e suas implicações para que estas reverberem na identificação e atendimento de alunos com AH/SD. Identificando desta forma se os professores fazem estas inferências ao mesmo tempo que se pretende instigar e despertar esta premissa de (co) relação que poderá ser um viés de visibilidade e inclusão de estudantes com indicadores de AH/SD.

Por este motivo, necessitamos neste momento: A assinatura, pela Secretaria, da autorização institucional (modelo em anexo ao e-mail); Indicação das escolas da rede que trabalham com EC; Sinalização do Aceite para estabelecer uma parceria na organização de Ação Formativa como Produto desta pesquisa.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta pesquisa científica. Colocamo-nos à vossa disposição na UFSM e em outros contatos, conforme segue:

Celular da Mestranda Pesquisadora: (55) 991682757

E-mail: patricia.silva@prof.santamaria.rs.gov.br

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.



Tatiane Negrini
Professora Orientadora



Patrícia Santos da Silva
Mestranda Pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O EC como propulsor para o processo de identificação de estudantes com
Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a. Tatiane Negrini Instituição/Departamento:
UFSM/Departamento de Educação Especial

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-0000. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala
3243A, 97105-970 - Santa Maria - RS

Local da coleta de dados: Escolas da Rede Municipal de Ensino.

Eu, Prof.^a Dr.^a. Tatiane Negrini, responsável pela pesquisa: O EC como propulsor para o processo de identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Por meio desta pesquisa pretende-se: Identificar as experiências de EC entre professores do Atendimento Educacional Especializado/AEE e turma regular e suas inferências para o processo de identificação e atendimento de estudantes com AH/SD; Identificar as experiências dos professores relacionadas as Altas Habilidades/ Superdotação.; Conhecer a visão dos professores acerca da convergência entre a identificação de estudantes com AH/SD e o EC; Analisar os fatores que influenciam no contexto das práticas colaborativas entre professores de AEE e de turma regular e Promover uma ação formativa colaborativa entre os professores da Rede Municipal acerca da temática das AH/SD e EC.

Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: Serão previamente agendadas com os professores participantes as entrevistas semiestruturadas presenciais na escola e em caso de indisponibilidade será enviado, levando-se em consideração todos os aspectos éticos. Sua atuação constará em participar da entrevista de forma presencial e será realizada a gravação da entrevista (áudio), já autorizada quando da assinatura deste termo presente.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos ao realizara entrevista: cansaço, desconforto emocional com algum questionamento ou a partir de alguma pergunta ou expressão. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência da professora pesquisadora, através de agendamento individual para conversa e esclarecimentos de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos como estudo é a compreensão dos contextos em que acontecem as práticas colaborativas e suas implicações para que estas reverberem na

identificação e atendimento de alunos com AH/SD. Identificando, desta forma, se os professores fazem estas inferências ao mesmo tempo que se pretende instigar e despertar esta premissa de (co)relação que poderá ser um viés de visibilidade e inclusão de estudantes com indicadores de AH/SD. E a partir dos dados coletados, organizar uma Roda de Conversa formativa com relatos de experiências dos professores envolvidos na pesquisa e a divulgação de uma sugestão de GUIA para iniciar propostas colaborativas, com algumas dicas importantes para melhor entendimento e condução desta prática de EC numa perspectiva inclusiva.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos².

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu,, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

.....

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, de de 20.....

² Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM – CEP/UFSM
Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900
Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - Web: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep>

APÊNDICE C- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: O EC como propulsor para o processo de identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr^a Tatiane Negrini

Instituição: UFSM

Telefone para contato: (55) 991682757

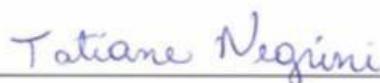
Locais da coleta de dados: Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas presenciais com som gravado, durante o decorrer do primeiro semestre letivo de 2023.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Educação Especial, sala 3243a, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade dos pesquisadores. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, de de 2023.



Tatiane Negrini
Professora Orientadora

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/ PROFESSOR DE ENSINO COMUM

- 1- Qual é e quanto tempo faz sua formação inicial?
- 2- Realizou alguma formação continuada?
- 3- Qual é seu cargo e quanto tempo de atuação nesta escola?
- 4- Qual é sua idade?
- 5- Destaca alguma prática colaborativa realizado em 2022, em algum ano, com algum professor? É realizado cm mais frequência com algum deles, porque?
- 6- Com que frequência essas práticas de EC acontecem? Faz parte da proposta da escola, é contemplada no PPP ou são iniciativas individualizadas?
- 7- De quem partiu a iniciativa dessas práticas?
- 8- Qual sua concepção de EC?
- 9- Como a gestão escolar se posiciona neste processo da construção de práticas colaborativas na escola?
- 10- Como se constroem as propostas colaborativas que executam, qual processo?
- 11- Por que o interesse pelo EC? O que percebe como benefícios? Quem se beneficia?
- 12- Existem dificuldades, desafios para a efetivação desta prática? Quais?
- 13- Dentre a diversidade existente em uma sala de aula tem-se aqueles com AH/SD. Você já teve em sala de aula estudante com AH/SD? Como foi esta experiência? Conseguiu planejar numa perspectiva de enriquecimento? Contou com apoio de quem?
- 14- Você já identificou indicadores de AH/SD em algum de seus estudantes? Já encaminhou para avaliação da Educação Especial?
- 15- Qual relevância você atribui a identificação e atendimento de estudantes com AH/SD?
- 16- Em algum momento você relacionou as práticas do EC como um facilitador para identificação, enriquecimento e inclusão de alunos com indicadores de AH/SD? Caso sua resposta seja sim, como foi este momento? Caso a resposta seja não, acha viável?

APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/ PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 1- Qual é e quanto tempo faz sua formação inicial?
- 2- Realizou alguma formação continuada?
- 3- Qual é seu cargo e quanto tempo de atuação nesta escola?
- 4- Qual é sua idade?
- 5- Destaca alguma prática colaborativa realizado em 2022, em algum ano, com algum professor? É realizado cm mais frequência com algum deles, porque?
- 6- Com que frequência essas práticas de EC acontecem? Faz parte da proposta da escola, é contemplada no PPP ou são iniciativas individualizadas?
- 7- De quem partiu a iniciativa dessas práticas?
- 8- Qual sua concepção de EC?
- 9- Como a gestão escolar se posiciona neste processo da construção de práticas colaborativas na escola?
- 10- Como se construíram as propostas colaborativas executadas, qual foi o processo?
- 11- Por que o interesse pelo EC? O que percebe como benefícios? Quem se beneficia?
- 12- Existem dificuldades, desafios, para efetivação desta prática na tua escola? Quais?
- 13- Dentre o público atendido pela Educação Especial estão aqueles com AH/SD. Você já teve experiência de AEE com este público. Como foi esta experiência? Já realizou um processo de identificação? Já realizou planejamento e aplicou atividades para o enriquecimento? Precisou de orientação? Contou com apoio de quem?
- 14- Os professores de turma regular costumam encaminhar estudantes para avaliação/ identificação de AH/SD?
- 15- Qual relevância você atribui a identificação e atendimento de estudantes com AH/SD?
- 16- Em algum momento você relacionou as práticas do EC como um facilitador para identificação, enriquecimento e inclusão de alunos com indicadores de AH/SD? Caso sua resposta seja sim, como foi este momento? Caso a resposta seja não, acha viável?

**APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTÃO ESCOLAR
/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DIREÇÃO**

- 1- Qual é e quanto tempo faz sua formação inicial ?
- 2- Realizou alguma formação continuada?
- 3- Qual é seu cargo e quanto tempo de atuação nesta escola?
- 4- Qual é sua idade?
- 5- Destaca alguma prática colaborativa realizado em 2022, em algum ano, de algum professor? É realizado com mais frequência com algum deles, porque?
- 6- Com que frequência essas práticas de EC acontecem? Faz parte da proposta da escola, é contemplada no PPP ou são iniciativas individualizadas?
- 7- De quem partiu a iniciativa dessas práticas?
- 8- Qual sua concepção de EC?
- 9- Como a gestão escolar se posiciona neste processo da construção de práticas colaborativas na escola?
- 10- Como se constroem as propostas colaborativas, como é este processo?
- 11- Por que o interesse pelo EC? O que percebe como benefícios? Quem se beneficia?
- 12- Existem dificuldades, desafios, para efetivação desta prática na tua escola? Quais?
- 13- Dentre a diversidade existente em uma escola tem-se aqueles com AH/SD. A escola já teve ou tem estudantes com AH/SD? Como foi esta experiência? Os professores conseguiram planejar com um olhar também para as necessidades deste estudante contou com apoio de quem?
- 14- Você tem conhecimento se algum professor já identificou indicadores de AH/SD em algum estudante e já encaminhou para avaliação da Educação Especial?
- 15- Qual relevância você atribui a identificação e atendimento de estudantes com AH/SD?
- 16- Enquanto gestor em algum momento você relacionou as práticas do EC como um facilitador para identificação, enriquecimento e inclusão de alunos com indicadores de AH/SD? Caso sua resposta seja sim, como foi este momento? Caso a resposta seja não, acha viável?

APÊNDICE G – FOLHETO COM PISTAS PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

MP/PPPG
Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional

PISTAS

ENSINO COLABORATIVO:

UM OLHAR PARA AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.

PATRICIA SANTOS DA SILVA
ORIENTADORA: PROF. DR. TATIANE NEGRINI

PRODUTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ENSINO COLABORATIVO

ESTUDO DA TEMÁTICA: O que é Ensino Colaborativo?

- O Ensino Colaborativo é uma parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, onde eles compartilham a responsabilidade do ensino. Isso envolve considerar as especificidades, ritmos e estilos de aprendizado individuais, a fim de favorecer o acesso e a aprendizagem de todos (CAPELLINI, ZERBATO, 2019)

Etapas do Ensino Colaborativo, de acordo com Gately e Gately (2001): Estágio Inicial, Estágio de Comprometimento e Estágio Colaborativo.

- No Estágio inicial se estabelecem relações profissionais entre si, e a comunicação ainda é mais formal e frágil.
- No Estágio de Comprometimento, a comunicação torna-se mais frequente, aberta e interativa, possibilitando a elaboração de um contrato de confiança necessário para a colaboração ativa entre ambos.
- No Estágio Colaborativo, se tudo ocorrer bem, estabelece-se uma comunicação mais aberta entre os professores, que passam a trabalhar juntos de forma complementar.

Leitura: Um bom começo:

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para Apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014

Organização: Para Pensar!

- Em que dia da semana estão presentes na escola tanto o professor de Ensino Comum quanto o de Educação Especial?
- Quais outros recursos podem ser utilizados para a comunicação entre esses dois professores?
- Qual é o tempo disponível para a realização da atividade colaborativa?
- Quais são as temáticas pertinentes neste momento para serem abordadas com a turma?

Gestão Escolar

A gestão permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto. A partir dessa visão, podem-se desenvolver ações articuladas e mais consistentes, constituindo uma ação conjunta de trabalho participativo em equipe (LÜCK, 2006)

Parcerias para Formação Continuada

- Entre os colegas da Escola e da Rede Municipal de Ensino;
- Secretaria Municipal de Educação/ Coordenação da Educação Especial;
- Universidade Federal de Santa Maria;

Altas Habilidades/
Superdotação

Ensino
Colaborativo



O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPULSOR PARA O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

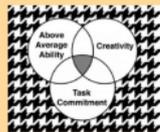


ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Habilidades/Superdotação constituem um público da Educação Especial. Conforme a Política Nacional de Educação Especial, o que caracteriza um estudante com AH/SD é o potencial elevado que ele demonstra em diversas áreas "isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (BRASIL, 2007, p. 9).



A teoria de Renzulli (1986) define o comportamento de superdotação na confluência de três fatores, os quais ele denominou como a Teoria dos Três Anéis: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.



FONTE: RENZULLI, J.S. (1986)

É a partir da identificação que o estudante terá a oportunidade de receber o atendimento adequado, ter acesso ao enriquecimento curricular e assim usufruir com qualidade do seu potencial.

A avaliação desses estudantes, sempre que possível, deve ser realizada por uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, incluindo professores, especialistas, supervisores e psicólogos (BRASIL, 1995). O profissional da Educação Especial pode conduzir o processo de identificação.



O que observar nos estudantes durante as práticas de Ensino Colaborativo:



Características que podem estar presentes em uma pessoa com AH/SD incluem: vocabulário avançado para a idade, interesse por informações além das esperadas para sua faixa etária, habilidade de observação apurada, motivação acima do normal, interesse por questões políticas e sociais, insatisfação com explicações simples, preferência por trabalhar sozinho, defesa firme de suas convicções (podendo ser teimoso), alto nível de criticidade, curiosidade, persistência, e facilidade para elaborar novas ideias a partir de ideias dadas (RENZULLI, 2004)

Pelo viés do Ensino Colaborativo, o contexto de aproximação se estabelece não apenas entre os profissionais, mas também entre os professores e seus alunos, possibilitando um olhar mais próximo e aguçado. Aliado à troca de conhecimentos e aprendizagens, esse contexto pode tornar visíveis aqueles que muitas vezes passam despercebidos (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

Referências e Sugestões:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades. Brasília: DF, 1995.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F., & ZERBATO, A. P. (2019). O que é Ensino Colaborativo?. São Paulo: Edicon, 2019.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATELY, S. E., GATELY, F.J., Understand coteaching components. The Council for Exceptional Children, v.33, n.4, p.40-47, 2001.

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. São Paulo: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão, v. III).

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

RENZULLI, J.S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, vol. XXVII, núm. 52, janeiro-abril, 2004, pp. 75-131 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, Susana G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. Revista Educação Especial, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>