

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A IDENTIFICAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO

CONTINUED TEACHER TRAINING FOR THE SCHOOL IDENTIFICATION OF EARLY STUDENTS WITH BEHAVIORAL BEHAVIOR

Andrea Alves da Silva SOARES¹
Miguel Claudio Moriel CHACON²

Resumo: Atualmente, as escolas regulares têm recebido estudantes público alvo da educação especial, entre eles os Superdotados. Entretanto, os estudantes precoces com comportamento de Superdotação, que estão frequentando as escolas regulares, nem sempre têm sua condição especial identificada. Um dos motivos da falta de identificação escolar é o despreparo das equipes escolares, em especial dos professores, dificultando assim o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado e do Enriquecimento Escolar, necessários aos referidos estudantes. Assim, o objetivo geral deste estudo é apresentar parte de um estudo de doutorado que pretende investigar em que medida a formação continuada, quando oferecida em forma de intervenção temática, pode capacitar o professor para a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de Superdotação. Trata-se de um estudo amparado nos pressupostos da Pesquisa Colaborativa, pelo fato de a mesma possibilitar a construção de teorias sobre a prática profissional.

Palavras-chave: Educação especial. Precocidade. Superdotação. Formação de professores. Identificação.

Abstract: Currently, regular schools have received the special education target group students, including the gifted. However, early students with giftedness behavior, who attend regular schools do not always have a special condition identified. One reason for the lack of school identification is the underpreparedness of the school staff, especially teachers, making difficult to offer the Specialized Educational Care and the Educational Enrichment needed to the referred students. Thus, the aim of this study is to investigate the extent to which continuing education, when offered in the form of thematic intervention can enable the teacher to the school early identification of students with giftedness behavior. It's a study on the assumptions of Collaborative Research, because of it be anable the construction of theories of professional practice.

Keywords: *Special Education. Precocity. Giftedness. Teacher training. Identification.*

¹ Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Marília/SP. Professora I do Curso de Pedagogia -d Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC-FEA), Araçatuba/SP.

E-mail: andreaassoures@yahoo.com.br

² Pós-Doutor pela Universidade Federal de Santa Maria. Professor Assistente Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP. E-mail: profmcmchacon@gmail.com

Introdução

Nas últimas décadas a educação brasileira tem passado por diversas transformações, surgindo a necessidade de se abrir a escola para *todos*, tornando-a um espaço de inclusão, especialmente para os estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades (AH)/superdotação (SD).

A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso a escola e visa a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem para todos, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2006, p. 23).

Este novo paradigma aponta para a necessidade das escolas regulares revisarem suas práticas escolares, o currículo, as concepções pedagógicas, as estratégias de ensino, os recursos didáticos utilizados e, especialmente, o processo de formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2006).

Em muitos casos a escola regular tem promovido somente o processo de integração do estudante público alvo da educação especial, inserindo-os no universo escolar, sem de fato incluí-los.

Mantoan (1998) ressalta que incluir é mais do que integrar os estudantes na educação regular, a qual lhe é de direito, mas é possibilitar o acesso aos diferentes saberes, que resultará no exercício da cidadania. Assim, a inclusão não pode e nem deve se limitar a ajudar somente os estudantes que apresentam limitações, mas apoiar a toda a comunidade.

Buscando a efetivação da inclusão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada no ano de 1996, determinou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na escola regular, para estudantes que apresentavam alguma deficiência. Naquele momento, não foi feita nenhuma mensuração a situação dos estudantes com TGD ou com AH/SD (BRASIL, 1996).

No ano de 2008, o Ministério da Educação publicou um documento intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, fazendo menção aos estudantes com AH/SD, mesmo sem a LDB mensurá-los, conceituando-os como aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

Somente em 2013 foi feita uma mudança significativa na LDB, através da Lei 12.796, apresentando uma nova redação para a mesma, no sentido de garantir o AEE aos estudantes com deficiência, TGD e AH/SD, preferencialmente na rede regular de ensino, ampliando assim a concepção anteriormente apresentada.

Renzulli (1978) e Guenther (2000) indicam que para atender adequadamente o estudante com AH/SD na escola regular é preciso identificá-lo, pois somente assim será possível o planejamento de práticas e estratégias pedagógicas adequadas, passando a considerá-lo como pessoa que se desenvolve e aprende em ritmos e tempos diferentes.

Segundo Renzulli (1978), para um estudante ser considerado superdotado ele deve apresentar três grupamentos básicos, aos quais ele denomina de concepção de Superdotação dos Três Aneis.

Para o autor a:

[...] superdotação consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. (RENZULLI, 1978, p. 11-12).

Guimarães e Ourofino (2007) acrescentam que os instrumentos mais utilizados para a identificação dos estudantes superdotados têm sido os testes psicométricos, escalas de características, ou seja, os testes de escores, sendo que a escola acaba tendo um papel secundário nesta identificação.

Renzulli (1978) pontua que é preciso que os profissionais que atuam nas escolas conheçam os instrumentos de identificação qualitativos, que englobam informações de várias fontes (a própria pessoa, os professores, os pais, os pares, etc.), evitando a subjetividade que pode afetar o processo de identificação quando um único instrumento é utilizado. Além disto, os referidos instrumentos qualitativos ajudam a detectar o estudante que possui a SD do tipo produtivo-criativa, enquanto os testes psicométricos detectam mais especificamente a SD acadêmica.

Fleith (2007, p. 17) ressalta que:

[...] o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média e o superdotado, além de ser deixado de lado neste sistema, é visto com temor por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que muitas vezes o questiona, pressionando-os com suas perguntas, comentários e mesmo críticas.

A afirmação de Fleith (2007) aponta para uma lacuna discutida nas pesquisas atuais, que é a ausência de formação de professores para identificar, avaliar e trabalhar com os estudantes precoces com comportamento de SD, sendo que por não saberem identificá-los, não consideram suas especificidades, o que desencadeia dificuldades inclusive na relação pedagógica.

A formação continuada do professor, capacitando-o para a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de SD precisa oferecer as bases conceituais, teóricas e práticas da educação inclusiva e o conhecimento dos instrumentos escolares disponíveis e que podem ser utilizados pela escola, tais como os criados por Renzulli (1978)³, a partir da Concepção da Superdotação dos Três Anéis.

Cabe destacar que no ano de 2015 foi publicada a Lei 13.234 de 29 de dezembro, que fez novas alterações na LDB, referindo-se mais especificamente a identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e no ensino superior dos estudantes com AH/SD.

Assim, o artigo 9º, inciso IV, passou a ter o seguinte texto:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

.....
IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

A referida alteração deixou evidente a responsabilidade imposta ao poder público, no sentido de adotar as medidas necessárias para que os estudantes com AH/SD possam estar inseridos de fato no universo escolar, em suas diferentes instâncias, pelo reconhecimento de sua condição especial.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar parte de um estudo de Doutorado, que pretende investigar em que medida a formação continuada, quando oferecida em forma de intervenção temática, pode capacitar o professor para a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de SD.

Percurso Metodológico

³ Renzulli (1978) criou um instrumento de identificação nomeado por ele de Modelo das Portas Giratórias, que promove a seleção de estudantes que formarão o grupo do “Pool de Talentos”.

Como abordagem metodológica optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, que é caracterizada pela interação entre pesquisadora e sujeitos participantes.

Para Ibiapina (2007, p. 114 - 115), ao propor uma pesquisa colaborativa:

[...] o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Neste sentido, esta pesquisa caminhará na direção de conceber a formação continuada como mediação necessária para a construção do conhecimento, veiculando a teoria e a prática; o refletir; a ação.

Cabe destacar que para a realização da pesquisa foi selecionada uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) do SME de Araçatuba, que atende estudantes do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) em período integral, tendo aproximadamente 180 estudantes matriculados. Esta EMEB conta com dezesseis (16) Professores de Educação Básica (PEBI), sendo que oito (8) atuam nas salas comuns; cinco (5) nas oficinas curriculares e três (3) são PEB II (Artes, Educação Física e Educação Especial). Há uma diretora efetiva e uma coordenadora pedagógica.

Ela foi selecionada considerando alguns fatores. O primeiro é o fato de funcionar em tempo integral, com cumprimento do currículo formal no período da manhã e o oferecimento de atividades complementares (oficinas curriculares) no período da tarde. Este formato permitirá à equipe escolar, após a identificação escolar dos alunos precoces com comportamento de SD, implantar o enriquecimento escolar proposto por Renzulli (1978).

O segundo é que esta escola, em virtude de sua localização mais centralizada e por ser integral, não tem clientela própria do bairro onde está situada, recebendo estudantes de diferentes bairros. Entretanto, apesar desta diversidade, apresentou o melhor resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas do município, divulgado neste ano de 2015.

Para desenvolver a referida pesquisa colaborativa, serão utilizados alguns dispositivos sugeridos por Ibiapina (2008), sendo eles: Diálogo Face a Face (entrevista); Narrativa Autobiográfica; Sessões Reflexivas e Observação Participante.

Ibiapina (2008) destaca que a Entrevista, a qual denomina de “Diálogo Face a Face”, permitirá aos professores participantes se expressarem, colocando suas concepções, seus sentimentos, enfim, o que pensam sobre determinado tema.

Conforme sugerido por Ibiapina (2008) as entrevistas devem ser realizadas de maneira individual e coletiva. No caso deste estudo, as mesmas serão realizadas seguindo um roteiro previamente organizado, em momentos preestabelecidos, contemplando as demandas que vierem a surgir e que precisem ser mais detalhadas.

No caso das Narrativas Autobiográficas favorecerão os professores participantes repensarem as questões de sua formação, fazendo-os refletir sobre o “ser e tornar-se professor”. (IBIAPINA, 2008, p. 84).

Assim, os professores participantes descreverão suas narrativas, possibilitando que pensem sobre aspectos de sua formação, tais como: “*os conhecimentos que possuem em relação à Educação Especial; seu papel enquanto professor na escola inclusiva; suas experiências profissionais em relação aos estudantes, público alvo da educação especial; as limitações que enfrentam para a realização do trabalho pedagógico junto aos estudantes público alvo da educação especial; a vivência pedagógica em relação aos estudantes precoces e/ou com comportamento superdotado*”, entre outros aspectos que julgarem necessários.

A análise das narrativas dos professores participantes e a discussão coletiva das mesmas oportunizarão ao grupo “[...] encontrar as contradições vivenciadas, o que propicia a construção da consciência das contradições e das possibilidades de superação da realidade instituída” (IBIAPINA, 2008, p. 89).

Será também utilizado um dispositivo importante e sugerido por Ibiapina (2008), as “Sessões Reflexivas”, que promovem o processo de formação continuada nas pesquisas colaborativas.

Para a autora:

[...] as sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Ibiapina (2008, p. 95) acrescenta que as Sessões Reflexivas se traduzem em momentos que permitem aos professores refletirem sobre suas ações. Para a autora, elas criam oportunidades de “reflexão crítica sobre a prática docente”.

No caso deste estudo, as Sessões Reflexivas nortearão os momentos destinados à formação continuada, mais especificamente nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) previstas no Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do Município de Araçatuba/SP (Lei Complementar 204/2009), permitindo assim a capacitação em serviço. Estas horas para formação continuada acontecem nas escolas semanalmente, com uma carga horária de duas horas. (ARAÇATUBA, 2009).

Ainda possibilitarão os estudos teóricos, a reflexão interpessoal e intrapessoal, a análise da prática, sendo que os textos utilizados serão previamente selecionados e apresentados aos professores participantes e conterão informações sistematizadas que ajudarão na compreensão do objeto deste estudo (IBIAPINA, 2008).

Por fim, será utilizada a Observação Colaborativa. A autora sugere dois momentos para a efetivação da Observação Colaborativa, sendo o primeiro o da pré-intervenção. Nesta fase haverá reunião com os professores participantes para negociar os objetivos e o plano de observação, que deve se basear nas ações de “[...] descrever, informar, confrontar e reconstruir [...]” as etapas da coleta de dados (IBIAPINA, 2008, p. 92).

A fase de intervenção e pós-intervenção será acompanhada da aplicação dos instrumentos de identificação, com posterior reunião para refletir sobre o que foi observado, sobre o resultado da coleta realizada, num exercício de reconstrução das teorias e das práticas analisadas.

Os procedimentos acima auxiliarão os professores participantes a “[...] lembrar sua prática por meio do diálogo volitivo com a realidade e ajuda-o a se apropriar do conhecimento e do saber-fazer [...]”. (IBIAPINA, 2008, p. 94).

A utilização de todos os dispositivos de coleta de dados selecionados para este estudo, permitirão uma análise mais aprofundada do processo de formação proposto; a reorganização das etapas; o fortalecimento dos conceitos que ainda não foram compreendidos, entre outros aspectos.

Os dados serão analisados qualitativamente e quantitativamente, por meio da verificação minuciosa de todos os dispositivos utilizados e descritos anteriormente.

Discussões iniciais

No que se refere à análise do processo de inclusão do SME de Araçatuba/SP, após consulta ao cadastro geral de estudantes do referido sistema foi possível perceber, até o momento, que os requisitos legais estão sendo cumpridos parcialmente, visto que há aproximadamente trezentos estudantes com deficiência e TGD, frequentando as escolas regulares, para uma média de quinze mil matriculados. Ou seja, a atenção educacional é parcial, pois como verificado, num sistema municipal que atende em média quinze mil estudantes, não há nenhum identificado como precoce com comportamento de SD lançado nos registros oficiais de estudantes da rede pública.

Também foi possível levantar nos Projetos Político Pedagógico das Escolas (PPP) municipais que são entregues ao Departamento de Supervisão de Ensino do SME de Araçatuba/SP todo ano, que grande parte dos professores de salas comuns não tem formação (seja inicial ou continuada) voltada à temática da inclusão.

Somente os professores de Educação Especial⁴, que trabalham nas salas multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), demonstram ter uma formação mais específica para atuar com os estudantes inclusos, em decorrência de serem graduados em Pedagogia, com habilitação para a Educação Especial e/ou de formação em nível de especialização. Cabe destacar que este profissional trabalha com os alunos inclusos no contraturno das aulas, em horários pré agendados, mas, conforme foi levantado somente atendem estudantes com deficiência e TGD, não havendo nenhum registro de atendimento de estudantes superdotados ou precoces.

Também foram realizadas entrevistas junto a alguns professores de salas comuns do ensino regular que atuam nas EMEB, onde se questionou sobre a situação da inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial nas salas onde atuam, tendo sido dito que “fazem o que podem”, mas que “não sabem como trabalhar e o que usar junto a eles”.

Indagou-se ainda se recebiam apoio da equipe gestora da escola e das Orientadoras Pedagógicas (OP) da SME em relação aos estudantes inclusos e os mesmos afirmaram que sim, mas que as orientações são pontuais, geralmente oferecidas pela professora coordenadora (CP) e OP, não sendo suficientes para suprir as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Destacaram somente o apoio que recebem da professora do AEE, que procura ajudar com

⁴ O cargo de Professor de Educação Básica (PEBII) para a Educação Especial foi instituído pela LC 204/2009 que criou o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP.

materiais e sugestões, mas destacaram que isto não é suficiente diante da diversidade de problemas que enfrentam.

Por fim, foi perguntado se possuíam algum conhecimento sobre como identificar estudantes com AH/SD, e os mesmos responderam “que não sabem quase nada sobre esta clientela”.

Cabe salientar que na carga horária dos professores das salas comuns há horas destinadas à formação continuada, distribuídas nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), na Hora de Trabalho no Desenvolvimento de Projetos e Pesquisas dentro da unidade escolar de interesse da comunidade escolar (HTPP), na Hora de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (HTPL), computando 7 (sete) horas semanais (ARAÇATUBA, 2009). Analisando esta carga horária poderia ser concluído, inicialmente, que seria possível implementar na escola um processo eficaz de formação continuada, que auxiliasse na melhoria das práticas escolares realizadas junto aos alunos inclusos, entre elas a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de SD.

Considerações Finais

Por se tratar de um estudo de doutorado em andamento, o que se tem a destacar é que:

I – Apesar da lei brasileira (LDB 9394/96) prever o atendimento educacional especializado para os estudantes público alvo da educação especial há grandes lacunas no atendimento dos alunos com AH/SD nas escolas regulares do SME de Araçatuba/SP;

II – Em entrevista realizada junto aos professores de salas comuns do SME de Araçatuba/SP, verificaram-se grandes dificuldades em relação ao processo de inclusão, bem como a falta de um olhar mais voltado à realidade dos estudantes público alvo da educação especial, entre elas, a ausência de identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de SD;

III – Os dados coletados demonstram a necessidade de um melhor preparo do professor para o sucesso do processo de inclusão por meio da formação continuada. O processo de formação continuada pode preparar o professor, inclusive para identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de SD, na medida em que oferecerá as bases conceituais, teóricas e práticas da educação inclusiva, bem o conhecimento dos instrumentos escolares disponíveis e que podem ser utilizados pela escola, tais como os criados por Renzulli (1978).

Referências

ARAÇATUBA. **Lei Complementar 204/2009, Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências.** Araçatuba: Câmara Municipal de Araçatuba, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão.** Brasília: MEC/SEE, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9394/1996.** Brasília: Senado Federal, 1996.

FLEITH, D. S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

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

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. Estratégias de identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** v.1: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 53-65.

IBIAPIANA, I. M. L de M.; RIBEIRO, M. M. G. e FERREIRA, M. S.(Orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares.** Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

MANTOAN, M. T. E. Integração x inclusão: educação para todos. **Pátio.** Porto Alegre: ARTMED, ano 2, n. 5, p. 48-51, mai/jul 1998.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, v. 60, n. 3, p. 180-184, 261, nov. 1978.

Recebido em: 21/09/2016

Aprovado em: 24/11/2016