



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio de Janeiro  
Campus Mesquita

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)**

**Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação**

**Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

**TERTULIANO SOARES E SILVA**

**ORIENTADORA:**

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MAYLTA BRANDÃO DOS ANJOS**

**MESQUITA**

**2023**

**TERTULIANO SOARES E SILVA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maylta Brandão dos Anjos

Mesquita-RJ

2023

S586f

Silva, Tertuliano Soares e.

A Formação de Professores e a Inclusão de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. – Rio de Janeiro: Mesquita, 2020.

145 p., Il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ) – do Programa de Pós-Graduação) do IFRJ/Campus Mesquita, 2023.

Profª Drª Maylta Brandão dos Anjos.

1. Formação de Professores. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Altas habilidades ou Superdotação. 4. Políticas Públicas. 5. Inclusão I. Brandão, Cristiane da Silva.. II. Instituto Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

DISS./IFRJ/CMesq EDC/PG

**TERTULIANO SOARES E SILVA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.**

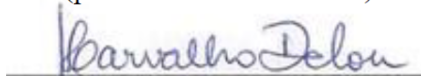
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 31 de março de 2023

**COMISSÃO EXAMINADORA**



**Dra. Maylta Brandão dos Anjos - IFRJ**  
(presidente e orientadora)



Participação remota  
**Dra. Cristina Maria Carvalho Delou - IFF**

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

ALDA MARIA COIMBRA AGUILAR MACIEL

Data: 11/04/2023 15:35:58-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Participação remota

**Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel - IFRJ**

Dedico este trabalho a minha querida mãe, Eurides Soares e Silva, que nunca deixou de acreditar;  
a minha esposa Viviane de Carvalho Hillen, que nunca deixou de me apoiar;  
e a minha orientadora, Maylta Brandão dos Anjos, que tornou a fé e a ação em uma grande realização.

## AGRADECIMENTOS

No livro de Eclesiastes da Bíblia Sagrada, Salomão afirma que na vida tudo tem seu tempo determinado e há tempo para todo propósito debaixo do céu. Fico feliz por chegar a este momento de agradecimentos. É o meu tempo de refletir sobre como foi possível chegar aqui, como cheguei, quem me ajudou, quem me socorreu e quem me apoiou.

A jornada para a produção desta pesquisa começou em 2006 - 17 anos atrás. A Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes foi minha primeira companhia nesse caminho e também a primeira a me acolher com tanto amor, carinho e conhecimento, como faz e sempre faz com os estudantes que a procuram. Como estudante voluntário de iniciação científica, ela me deu a oportunidade de fazer pesquisa no Núcleo de Educação Inclusiva da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Então, com todo zelo, buscou abrir meus olhos para enxergar o talento e as altas habilidades ou superdotação no mundo em que eu fazia parte.

A convivência no Núcleo de Educação Inclusiva da UERJ foi importante porque pude conhecer o trabalho e as pesquisas da professora Dra. Marsyl Bulkool Mettrau e da professora Dra. Cristina Maria Carvalho Delou.

A professora Marsyl se tornou orientadora da minha monografia de graduação e me conduziu aos aprofundamentos teóricos sobre os temas do universo da inteligência humana e das altas habilidades ou superdotação. Essa orientação acadêmica foi essencial não apenas para prosseguir nos estudos após a graduação, mas também para a realização de projetos sociais. O ideal que ela me ensinou, dele nunca desisti.

Após 17 anos, um reencontro poderoso com a professora Dra. Cristina Maria Carvalho Delou, cujo trabalho e pesquisa, eu passei a acompanhar desde os tempos de graduação na UERJ. Creio que sonhos mútuos para com os alunos com altas habilidades ou superdotação foram às forças que fizeram nossos caminhos cruzarem. Agradeço muito à professora Delou pelo profissionalismo, sensibilidade e voluntariedade para participação nesse trabalho de pesquisa. Suas colaborações nas etapas decisivas deste estudo são como um norte para eu não me perder no meu caminho. E há muito caminho pela frente...

Durante esses 17 anos, esta pesquisa de mestrado foi sendo amadurecida na

dura realidade que existe fora do universo acadêmico, onde milhares de indivíduos com talento e altas habilidades ou superdotação são inviabilizados. Alguns deles eu pude ajudar a sair da escuridão e a descobrir a luminosidade de seu potencial, e junto com eles, me tornei uma pessoa mais feliz. A todos eles agradeço e os guardo em minha memória com muito carinho, pois são uma das minhas maiores motivações.

Nessa peregrinação, um caminho realizado pela fé e na crença de construir um mundo melhor, minha família foi sacrificada. Não foram fáceis os desafios até aqui vividos, e eu nunca teria chegado a esse momento sem o apoio da minha família. Agradeço à minha mãe, Professora Eurides Soares e Silva, pelo sacrifício e fé que nunca se esgota em crer no potencial de seu filho. Agradeço à minha amada esposa, psicóloga e professora de Biologia, Viviane de Carvalho Hillen, pelo sacrifício e apoio incondicional aos mais mirabolantes projetos, inclusive à realização deste mestrado.

O sonho de realizar um mestrado em Educação na área da minha maior paixão tornou-se realidade graças à comunidade do PROFEPT. Quero agradecer aos meus professores, que foram zelosos e dedicados para que cada etapa desta pesquisa pudesse ser realizada com êxito.

Quero destacar o papel da Professora Dra. Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel nesse curso de mestrado, que contribuiu com suas preciosas recomendações para a melhoria deste trabalho. Mais ainda, ela é uma grande referência de excelência na realização do magistério e da pesquisa. Eu seguirei seu exemplo pelo resto da vida.

Aos meus colegas de turma, que marcaram este trecho da minha jornada de vida com companheirismo e espírito de equipe, a amizade com vocês irá durar para sempre. Aos amigos Antônio Eduardo, Alexandre Ornelas e Thais Marinho, um agradecimento especial pelo tempo que dedicaram para me ajudar nas tarefas, ensinar o que eu não sabia e me motivar quando era preciso.

E, por último, mas não menos importante, venho distinguir o papel da minha orientadora, Professora Doutora Maylta Brandão dos Anjos, que surgiu na minha vida como um anjo num momento inesperado para trazer salvação e uma nova chance. Aceitou me orientar nesta pesquisa e me proporcionou um dos momentos mais felizes da minha vida. Agradeço sua orientação e sua determinação para que a ciência faça sonhos se tornarem realidade.

“Bem-aventurada a lágrima que encontra repouso no leito da vitória.”  
(Tertuliano, num momento de ócio criativo)



## RESUMO

O estudo proposto tem como tema a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação (AH ou SD) no Ensino Médio Integrado (EMI), sob a ótica da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Insere-se na linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT, sendo abrigado como macroprojeto de inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT. A pesquisa é qualitativa, documental e bibliográfica, tendo como objetivo geral identificar as bases conceituais para o reconhecimento, identificação e atendimento do talento e das altas habilidades ou superdotação a serem incorporados na formação de professores, técnicos de assuntos educacionais e equipes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EPT da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O produto educacional é uma proposta de ensino na forma de um cine debate para ser aplicado na formação de professores para a inclusão de alunos com AH ou SD. O referencial teórico foi construído com base em autores especialistas em temas da EPT, EMI, Formação de Professores, Inteligência Humana, Altas Habilidades ou Superdotação e Políticas Públicas para inclusão de alunos com AH ou SD. Os resultados alcançados remetem à compreensão e seleção dos conteúdos essenciais para as bases conceituais sobre a inclusão de AH ou SD na formação de professores e dos profissionais da educação da RFEPCT, em conformidade com a legislação atual e o estado da arte no campo da inclusão de AH ou SD.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Profissional e Tecnológica; Altas Habilidades ou Superdotação; Políticas Públicas. Inclusão.

## **ABSTRACT**

The proposed study focuses on the inclusion of gifted students in Integrated High School (IHS), from the perspective of teacher training in Professional and Technological Education (PTE). It is part of the research line on Educational Practices in PTE, being included as a macro-project of inclusion and diversity in formal and non-formal education spaces in PTE. The research is qualitative, documentary, and bibliographic, aiming to identify the conceptual basis for recognizing, identifying, and assisting talent and gifted students to be incorporated in the training of teachers, educational affairs technicians, and Specialized Educational Assistance (SEA) teams in the PTE of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT). The educational product is a teaching proposal in the form of a film debate to be applied in teacher training for the inclusion of gifted students. The theoretical framework was built based on authors specialized in PTE, IHS, Teacher Training, Human Intelligence, gifted students, and Public Policies for the inclusion of gifted students. The results achieved refer to the understanding and selection of essential content for the conceptual basis on the inclusion of gifted students in the training of teachers and education professionals of RFEPCT, in compliance with current legislation and the state of the art in the field of inclusion of gifted students.

**Keywords:** Teacher Training; Professional and Technological Education; Gifted Students; Public Policies For Gifted Students Inclusion

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama da Teoria Triárquica da Inteligência. ....	29
Figura 2 - Modelo dos Três Anéis de Renzulli.....	38
Figura 3 - Modelo Superdotação Franz Monks 1986.....	39
Figura 4 - Modelo do Sistema Interativo de Superdotação de Érica Landau (1992).40	
Figura 5 - Diagrama da Inteligência de Mettrau.....	41
Figura 6 – Percentual de negros com AH ou SD.....	62
Figura 7 : Filme “O Jeremias” .....	85
Figura 8: Taxonomia de Bloom para Objetivos do Domínio Cognitivo.....	89
Figura 9 : Taxonomia de Bloom para Objetivos do Domínio Afetivo.....	91
Figura 10: Taxonomia de Bloom para Objetivos do Domínio Psicomotor.....	92

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As Características das Inteligências Múltiplas.....	31
Tabela 2 - Lista Base de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação de Delou (1987).....	42
Tabela 3 - Lista Base de Problemas Concomitantes dos Alunos AH o SD de Delou (1987) .....	44
Tabela 4 - Os Altos e Baixos da Superdotação de Strip & Hirsch.....	46
Tabela 5 - Contribuições da Psicanalise a criatividade.....	56
Tabela 6 – Os 9 Mitos da Superdotação de Winner (1998).....	58
Tabela 7 – Escolaridade e formação acadêmica dos docentes em EPT.....	67
Tabela 8 - O Direito dos alunos com AH ou SD.....	77
Tabela 9 - Ficha Técnica do Filme “O Jeremias” .....	85
Tabela 10 - Funções Mentais e Verbos do Domínio Cognitivo.....	90
Tabela 11 - Funções Mentais e Verbos do Domínio Afetivo.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

AH ou SD: Altas Habilidades e/ou Superdotação

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

EMI: Ensino Médio Integrado

IF: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

NAAHS: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e/ou Superdotação

NAPNE: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

ProfEPT: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

QI: Quociente de Inteligência

RFEPCT: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SETEC: Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TAE: Técnico em Assuntos Educacionais.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>23</b>
2.1 INTELIGÊNCIAS OU INTELIGÊNCIA.....	24
2.2. O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO.....	36
2.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A TEORIA DOS MITOS.....	52
2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO.....	63
<b>3 .METODOLOGIA.....</b>	<b>73</b>
<b>4. AS BASES CONCEITUAIS PARA O RECONHECIMENTO, IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO DO TALENTO E DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....</b>	<b>76</b>
<b>5. PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>81</b>
5.1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	82
5.2 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	86
5.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	92
5.4 CONTRIBUIÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	93
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO – PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vive uma crise de civilização gravíssima. Segundo Elias (1990,1993), a civilização é caracterizada por uma crescente complexidade das relações sociais e da divisão do trabalho, que exigem uma maior regulação e controle social para garantir a cooperação e a convivência pacífica entre os indivíduos. E no Brasil os dados da violência, da desigualdade e da exclusão social demonstram que os processos de cooperação e de diálogo estão comprometidos e a democracia está em risco. No campo da educação, a invisibilidade dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) é um dos fatores que contribui para a ausência de desenvolvimento social, científico e tecnológico por se constituir uma forma exclusão de uma população que muito pode contribuir ao processo civilizatório nacional.

O desperdício de um número sem igual de alunos com AH ou SD é uma ameaça ao desenvolvimento e a segurança nacional. Em um artigo jornalístico, Dimenstein (2007, p. 16) constata: "um país que joga fora quase 3 milhões de seres altamente talentosos só pode ter uma droga de elite". Tal afirmação se sustenta em pesquisas como a de Mettrau (2000, p. 07), na qual "segundo estatísticas internacionais, os portadores de altas habilidades estão contidos numa faixa de 1% a 10% de qualquer população, independentemente de etnia, origem ou situação socioeconômica". Em recente publicação, Renzulli (2021) defende que de 10% a 15% de uma população tenham AH ou SD.

Nesse sentido, e de acordo com o censo escolar de 2020, existem apenas 24.424 estudantes com AH ou SD identificados na rede pública brasileira, de um universo de 47,3 milhões de matrículas na educação básica. Essa infeliz realidade se reflete pela imensa distância entre a projeção de Renzulli (2021) e o número de alunos reconhecidos, identificados e atendidos. Segundo Bruno (2020), existia 51 alunos com AH ou SD em 11 Institutos Federais, localizados em 17 campi. No Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), segundo o mesmo estudo, havia apenas 1 aluno com AH ou SD identificado no Campus de Realengo.

Diante desses dados, é possível inferir que existe um problema grave no reconhecimento, identificação e atendimento de alunos com AH ou SD na rede escolar brasileira e na RFEPCT. A invisibilidade deste público instaura-se no

desconhecimento dos critérios de reconhecimento, identificação e atendimento, que constituem as três fases distintas do processo de inclusão.

O MEC define o aluno com AH/SD nos seguintes termos, em sua Política Nacional para Educação Inclusiva: "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" (MEC, 2008, p. 15). Essa é a concepção de referência, cujo processo de inclusão é complexo em suas fases.

O processo tem início no reconhecimento de indicadores, que remete à percepção do sujeito da observação no cotidiano escolar – seja na sala de aula ou fora dela – que possui características comportamentais do aluno com AH ou SD. Por exemplo, segundo Delou (2020): aprendizagem rápida; preferência por discussões profundas; elevada memória de longo prazo; elevada capacidade para resolver situações-problema; capacidade de relacionar ideias de modo incomum; muitos interesses; curiosidade insaciável; pensamento "fora da caixa"; visão de mundo diferenciada da maioria; fortes convicções éticas; senso de humor não convencional; questionamento de padrões e autoridade; sentimento de assincronia social (ser muito diferente dos outros); elevado padrão de exigência consigo; perfeccionismo; investimento de alto nível de energia no que gosta; elevado nível de sensibilidade e percepção; imaginação vívida e rica; intensidade e profundidade de sentimentos; gosto pela solidão e contemplação. Uma vez que essas e outras indicações são reconhecidas, deve-se encaminhar o sujeito ao processo de identificação propriamente dito.

A identificação já se trata de um processo longo e complexo no qual há várias metodologias, desde a mais tradicional que se baseia apenas em testes de QI, até as metodologias multidimensionais que atualmente são as mais utilizadas e adotadas como referência das políticas públicas no mundo, inclusive no Brasil. Nessa perspectiva, os alunos com AH ou SD são avaliados de modo mais preciso quanto à regularidade e intensidade dos comportamentos de AH ou SD, de modo que os testes de QI servem apenas para identificar sinais a serem investigados. Portanto, é um conjunto de procedimentos a serem realizados para formalizar a natureza do sujeito a ser identificado.

Uma vez que o aluno com AH ou SD é identificado formalmente, passa-se ao



atendimento multidisciplinar, que envolve estabelecer um conjunto de intervenções junto ao aluno com AH ou SD, sua família e comunidade, visando harmonizar diversas dimensões do desenvolvimento do educando, bem como influenciar na superação da problemática que acompanha tal quadro de inclusão.

Assim, o princípio da inclusão do aluno com AH ou SD se dá pelo reconhecimento dos indicadores, que somente podem ser identificados com a compreensão do fenômeno como um todo, enfrentando estereótipos, mitos e preconceitos que existem em torno desse sujeito e do tema. Os professores são essenciais nesse desafio, que se estende para toda a comunidade escolar, sem excluir outros atores.

Em pesquisa realizada por Bruno (2020) no âmbito da RFEPCT, a principal causa alegada pelas instituições para a ausência de alunos com AH ou SD identificados era a falta de formação continuada dos professores de suas equipes. Os resultados do estudo demonstram que é imperativo viabilizar a formação continuada de professores e demais profissionais da educação para a inclusão de alunos com AH ou SD na RFEPCT

A RFEPCT é um conjunto de instituições de educação básica e superior que possuem diversos campi. Existe um público de profissionais de educação diversificado em professores, técnicos administrativos educacionais e recursos humanos de apoio. Esses sujeitos carecem de formação continuada e diante dessa realidade a pesquisa desenvolveu como produto educacional uma proposta de ensino na forma de um cine debate para ser aplicado na formação de professores para a inclusão de alunos com AH ou SD.

Assim, a presente pesquisa aborda o seguinte problema: quais são as bases conceituais para o reconhecimento, identificação e atendimento do talento e das AH ou SD a serem incorporadas na formação de professores, técnicos de assuntos educacionais (TAE) e equipes do atendimento educacional especializado (AEE) na EPT da RFEPCT?

E, por conseguinte, teve como objetivo geral identificar as bases conceituais para o reconhecimento, identificação e atendimento do talento e das altas habilidades ou superdotação a serem incorporadas na formação de professores, técnicos de assuntos educacionais e equipes do atendimento educacional especializado (AEE) na EPT da RFEPCT. E como objetivos específicos, identificar a formação professores na EPT nas políticas públicas para inclusão de alunos com AH

ou SD; apontar os saberes necessários para o reconhecimento, identificação e atendimento de alunos com AH ou SD na EPT. O produto educacional elaborado é uma proposta de ensino na forma de um cine debate aplicável à formação de professores para a inclusão dos alunos com talento ou com AH ou SD através da metodologia de análise fílmica.

A investigação sobre as bases conceituais para o reconhecimento do talento e das AH ou SD na EPT demonstra que os princípios basilares sobre os quais a RFEPCT se fundamenta impõem que se realize a inclusão de alunos com AH ou SD, com suas peculiaridades e diferenciações diante dos demais públicos que também são alvo da inclusão.

Cabe destacar a relevância do estudo proposto à luz de uma preocupação que remonta aos pioneiros do tema no Brasil. O alerta vem de Antipoff (1971 apud COSTA, 1989, p. 124) que afirma que o AH ou SD:

constitui um problema de ordem social bastante grave, porque, se descuidado, é a fonte do fracasso de talentos e de gênios e das perdas de valores; se mal orientado, é o gerador de elementos indesejáveis e perniciosos à harmonia social.

Quando 1 aluno com AH ou SD está incluído na escola e no grupo social, a inteligência torna-se um patrimônio social (METTRAU, 2000), o que leva ao progresso de todos. Por outro lado, a exclusão leva a expertise e destreza que existem nesses indivíduos para a dimensão marginal da existência, o que pode ser traduzido na participação coadjuvante e medíocre das produções humanas ou em níveis bárbaros da criminalidade, em que os "chamados burros na escola ou na família" (DIMENSTEIN, p. 16) têm o potencial de serem arquitetos maiores da engenhosidade do crime.

Tal alerta foi comprovado em uma pesquisa realizada por Souza (2005) que identificou 5 internos com AH ou SD no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santo Ângelo – RS. É surpreendente que em uma comunidade na qual se tem poucas expectativas de existência de alunos com AH ou SD tenha sido possível reconhecer e identificar um conjunto considerável de sujeitos, o que traz grandes esperanças de um resultado muito maior no IFRJ. De acordo com os resultados da pesquisa de Bruno (2020), há apenas 1 aluno identificado no Campus de Realengo.

Uma nação não pode prosperar se não gozar de segurança, atributo indispensável à liberdade e à democracia. Tal estabilidade tem na educação dos

mais capazes sua origem, pelo fato de suas contribuições à coletividade serem significativas em todos os campos do saber. A ordem social evoca "a interpenetração entre Desenvolvimento, Educação e Liberdade, e deve ser concretizada nas ações governamentais, por meio de políticas de Estado e não de governo" (VALLE & COSTA, 2005, p. 48); o que implica conceber o aluno com AH ou SD como agente estabilizador do processo, se bem cuidado, ou, caso continuemos no ostracismo das ações, um risco à segurança nacional no desafio de construção de uma sociedade livre.

Assim, é primordial o reconhecimento, a identificação e o atendimento de alunos com AH ou SD na população escolar brasileira, tendo a comunidade escolar como um todo grande responsabilidade nessa tarefa. O professor detém um papel relevante, sendo o agente que deve possuir formação para a inclusão de alunos com AH ou SD, bem como disseminar conhecimentos atinentes a essa causa.

Aqui consiste a pertinência de pensar a inclusão de alunos com AH ou SD em política pública que destaque a formação de professores para EPT, já que estes são os atores mais relevantes no processo de reconhecimento e identificação. A literatura recomenda a identificação e atendimento ao aluno com AH ou SD o mais cedo possível (MACCOACH & SIEGLE, 2003), e na conjuntura da discussão do tema no Brasil, ainda há um grande universo de alunos com AH ou SD a serem incluídos no Ensino Médio Integrado proposto na RFEPCT.

A RFEPCT é um modelo organizacional de educação pública que tem presença nacional e atende a toda a população nacional em diversas regiões com suas culturas e singularidades próprias que refletem na diversidade de alunos que atende. Segundo o INEP (2021) existem 327.727 alunos onde 13,6% são de comunidades rurais o que indica que deveriam existir em tese 32.000 alunos com AH ou SD segundo a estatísticas esperadas e já consolidadas na literatura recente como já foi mencionado as pesquisas se Renzulli (2021). É preciso formar professores para atuar nos processos de educação inclusiva da RFEPCT.

O referencial teórico tem como dimensão política e filosófica a concepção de Mettrau (2000). A sociedade deve olhar para a inteligência humana sob um aspecto novo: vê-la como patrimônio social de todos e para todos, ou seja, deve ser compartilhada com a coletividade. A inclusão permite o compartilhar da inteligência no sentido da superação dos grandes desafios sociais e tecnológicos, como a degradação ambiental e as grandes distorções econômico-sociais. Por conseguinte,

é preciso conhecer, criar e sentir novas alternativas de sobrevivência no mundo contemporâneo.

Na proposta de Mettrau (2000), é inovador conceber o patrimônio não apenas como bens materiais ou morais, mas também como a necessidade de cuidar da inteligência, por meio de uma abordagem afetiva e amorosa que transcenda os grupos de pesquisa e envolva todos os agentes sociais para atender aos alunos com AH ou SD. É urgente cuidar desses alunos, em que o Patrimônio Social reside em uma potência ainda não liberada e não incluída.

De acordo com os resultados de Manso (2012), os professores carecem de conhecimentos sobre AH ou SD, o que impossibilita a inclusão desses alunos. Os resultados de Bruno (2020) corroboram essa realidade, mostrando a falta de formação adequada para os profissionais de educação reconhecerem, identificarem e atenderem alunos com AH ou SD na RFEPCT.

A formação continuada de professores para a inclusão de alunos com AH ou SD deve ser enfatizada nas práticas educativas de inclusão na EPT da RFEPCT. A formação continuada tem um impacto que se estende para além dos professores, alcançando todos os profissionais da área da educação que fazem parte da comunidade que interage com alunos com AH ou SD. Esse contexto oferece olhares por perspectivas diferenciadas que enriquecem e aumentam a possibilidade de reconhecimento de indicadores de AH ou SD em alunos da RFEPCT.

Entre os princípios norteadores de uma política de inclusão de AH ou SD no contexto da formação de professores em EPT, destaca-se a compreensão da inteligência na perspectiva manifestada e realizada em coletividade. De acordo com Anastasi (1997, apud Reis, 2001, p. 16), "a inteligência não é uma entidade interna do organismo, mas uma qualidade do comportamento". Essa qualidade de comportamento é uma resposta à demanda social imposta ao ser humano nas interações sociais, como aponta Sternberg com seu conceito de Inteligência Social ou Prática (METTRAU, 2000, p. 45). O aluno com AH ou SD é concebido como o sujeito cuja inteligência pode produzir realizações inovadoras que podem ou não contribuir para o bem coletivo.

O estudo realizado é pertinente à área de concentração da EPT, uma vez que reflete os processos educativos no EMI do RFEPCT. Ele irá produzir conhecimentos interdisciplinares entre os campos da Educação, Psicologia, Sociologia e Tecnologia, buscando mobilizar a comunidade escolar em termos humanos e materiais para a

formação de professores para a EPT por meio do produto educacional que foi criado. O produto educacional elaborado é uma proposta de ensino na forma de um cine debate aplicável à formação de professores para a inclusão de alunos com talento e com AH ou SD por meio da metodologia de análise fílmica.

Os destinatários do produto educacional resultante da pesquisa são os professores e os demais membros da comunidade acadêmica, incluindo os Técnicos Administrativos Educacionais (TAE) e integrantes dos núcleos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da RFEPCT. A problemática aborda questões de ensino e aprendizagem relacionadas a um público-alvo da educação inclusiva, que muitas vezes é invisível na RFEPCT devido à falta de formação continuada de seus profissionais para a inclusão de alunos com talento e AH ou SD conforme resultados de Bruno (2020) e Zago (2020).

A pesquisa contribui à discussão sobre inclusão e diversidade em espaços formais e não formais na EPT em relação aos alunos com talento e AH ou SD a partir da formação dos profissionais da educação (professores, técnicos administrativos educacionais, especialistas que atendem nas AEE entre outros). A produção acadêmica serve de referência para a RFEPCT no auxílio ao desenvolvimento de programas de formação de professores na RFEPCT no cumprimento de sua missão de promover a educação integral.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção da realidade de um país é resultado de diversas políticas públicas. O governo utiliza o Estado para concretizar a visão de mundo de uma classe social específica que detém o poder político, e elabora leis em benefício dos interesses que a legitimam. Quando se trata da inclusão de alunos com AH ou SD nas políticas públicas de educação, é preciso considerar como tipificar na norma jurídica o sujeito a que ela se destina, o bem jurídico a ser protegido e a realidade que se espera para ele. Esse processo impõe entender a temática sob a perspectiva dos detentores do poder político. E sem dúvida, a formação de professores é o espaço vertebral no qual se pode ou não empoderar seus sujeitos para reconhecer o potencial de inteligência que reside nas populações escolares.

A formação de professores para a inclusão de alunos com AH ou SD requer a identificação das bases conceituais necessárias. Esse empreendimento teórico envolve uma reflexão sobre a concepção de inteligência, como ela se manifesta em alunos com AH ou SD, como reconhecê-la, identificá-la e atender às necessidades desses alunos.

Essa questão pode ser compreendida por meio das teorias sobre inteligência humana e das representações sociais no contexto da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Para a formação de professores na EPT, é fundamental compreender a complexidade da inteligência humana, que pode ser compreendida como um fenômeno único e geral ou como um fenômeno múltiplo e diferenciado. Alunos com AH ou SD podem apresentar um perfil cognitivo e comportamental diferente dos padrões estabelecidos pelas sociedades entre si. Além de existir influências da cultura e meio-ambiente sobre os sujeitos, o que exige uma abordagem educacional na EPT adequada e individualizada – o que pode gerar um conflito aparente entre normatização e diferenciação.

Assim, é necessário delinear os conhecimentos necessários para harmonizar uma proposta educacional de escola unitária, integral e omnilateral que busque tornar todos iguais e ao mesmo tempo proporcione o desenvolvimento de todo o potencial dos sujeitos em sua individualidade.

A partir das teorias sobre a inteligência humana, é possível identificar estratégias de ensino que valorizem as potencialidades dos alunos com AH ou SD e

promovam o seu desenvolvimento com inclusão. Além disso, é necessário considerar as representações sociais sobre a manifestação da inteligência nesses sujeitos, que muitas vezes são marcadas por estereótipos e preconceitos – representações sociais (MOSCOVICI, 2007) ou mitos (WINNER, 1998). Esses fenômenos da percepção sobre o outro produzem a exclusão dos alunos com AH ou SD.

Nesse contexto, a formação de professores para a inclusão de alunos com AH ou SD na EPT deve identificar as bases conceituais para o reconhecimento do talento e das altas habilidades ou superdotação para mobilizar sua descoberta no público alvo de seus projetos educativos na RFEPCT.

## **2.1 INTELIGÊNCIAS OU INTELIGÊNCIA?**

Nas últimas décadas, tem havido debates acalorados em torno do conceito de inteligência. Pesquisadores têm explorado diversos aspectos do fenômeno, enriquecendo um debate que sempre ocupou um lugar de destaque no campo da psicologia e da educação, especialmente no que diz respeito à aprendizagem e à avaliação. Dadas às circunstâncias sociais e históricas de nossa geração, a relevância do assunto é inegável. Emergem uma ampla gama de correntes de pensamento que se apropriam das conquistas da neurociência, das tecnologias da informação e da comunicação e as teorias relacionadas à inteligência artificial. Tais elaborações partem das teorias sobre a inteligência humana e, apesar da possibilidade de máquinas "pensantes", a compreensão da sua manifestação no ser humano continua sendo um desafio para a ciência.

As discussões atuais envolvem a ideia de que o ser humano é dotado de inteligência ou de múltiplas inteligências. E os pesquisadores dessas teorias influenciam as políticas públicas para a inclusão de alunos com AH ou SD em todo o mundo. Por isso, é essencial compreender a problemática de conceituar a inteligência e escolher uma corrente teórica que dê fundamento científico ao uso de novas ferramentas para desenvolver o potencial humano.

Nos primórdios das pesquisas sobre a inteligência de fator geral é um conceito proposto pelo psicólogo britânico Charles Spearman (1904) em sua Teoria da Inteligência. Segundo Spearman (1904 *apud* SEMINÉRIO, 2002), a inteligência não é algo que pode ser facilmente medido ou definido, mas sim algo

que se manifesta em várias formas de habilidade mental.

Spearman (1904 *apud* Spearman 1961) propôs que a inteligência é composta por dois fatores principais: fator geral (g) e fator específico (s). O fator geral se refere a uma capacidade cognitiva básica que influencia todas as formas de habilidade mental. O fator específico, por sua vez, se refere a habilidades específicas que são necessárias para realizar tarefas específicas.

Por exemplo, o fator geral de inteligência pode ser visto na capacidade de uma pessoa para resolver problemas abstratos, aprender rapidamente e raciocinar logicamente. Essas habilidades são necessárias em muitas áreas da vida, incluindo matemática, ciência, linguagem e outras atividades cognitivas.

Embora o conceito de inteligência de fator geral é considerado uma referência importante sobre a qual outras releituras foram realizadas para entender como a inteligência pode ser medida e/ou como ela se manifesta em diferentes formas de habilidade mental e comportamental.

Dessa forma, várias pesquisas derivadas da Teoria da Inteligência de Fator Geral têm assumido novas abordagens, que se baseiam tanto em paradigmas quantitativos quanto qualitativos. Por exemplo, Mettrau (1996) destaca o debate em torno da essência da inteligência, questionando se ela é uma característica inerente que pode ser entendida como adjetivo ou substantivo. Em outras palavras, se a inteligência é um atributo comportamental indissociável ou imutável da característica individual ou uma manifestação concreta e mensurável da capacidade humana de aprender, compreender e se adaptar aos desafios culturais e ambientais. Segundo Resnick (1976, *apud* METTRAU, 1995, p. 36):

(...) há uma tendência, cada vez maior de verificar o desempenho e a performance das alunos sejam elas, adultas ou crianças, no seu próprio local habitual de realizar suas responsabilidades, sejam elas acadêmicas, profissionais, artísticas, científicas ou técnicas. Assim, a definição de inteligência vai, aos poucos, deixando de ser vista somente como o era em sua forma mais tradicional, isto é: entendida, apenas, como característica interna da mente. Passa, pouco a pouco, e, até certo modo, lentamente, a ser vista além deste modelo psicométrico para ser compreendida, também, como característica externa do meio. Isto é demonstra uma nova preocupação: não o quanto inteligente o sujeito o é, e sim o modo como ele usa a sua inteligência.

O debate em torno da concepção da inteligência é conduzido em termos de perspectivas genéticas versus ambientalistas (METTRAU, 1995). Ou seja, a origem



da inteligência é entendida como sendo biológica ou como resultado do ambiente social em que o indivíduo está inserido.

As duas tendências podem ser identificadas: a perspectiva psicométrica ou diferencial, que concebe a inteligência como uma herança hereditária, pré-determinada e imutável, e quantificável; e a perspectiva qualitativa, que contextualiza a inteligência em parâmetros socioculturais, estado emocional do indivíduo, interação social e a forma como a inteligência é percebida nas relações humanas. Segundo Resnick (1976, *apud* METTRAU, 1995, p. 36):

(...) há uma tendência, cada vez maior de verificar o desempenho e a performance das pessoas sejam elas, adultas ou crianças, no seu próprio local habitual de realizar suas responsabilidades, sejam elas acadêmicas, profissionais, artísticas, científicas ou técnicas. Assim, a definição de inteligência vai, aos poucos, deixando de ser vista somente como o era em sua forma mais tradicional, isto é: entendida, apenas, como característica interna da mente. Passa, pouco a pouco, e, até certo modo, lentamente, a ser vista além deste modelo psicométrico para ser compreendida, também, como característica externa do meio. Isto demonstra uma nova preocupação: não o quanto inteligente o sujeito o é, e sim o modo como ele usa a sua inteligência.

A premissa da influência do ambiente e da cultura sobre o ser humano e, por consequência, na manifestação e/ou desenvolvimento da inteligência é coerente com descobertas de autores celebrados na literatura de referência no campo da psicologia da educação. Essa ideia é destacada na Psicologia Pedagógica de Vygotsky, a qual aborda dois importantes temas: aprendizagem e desenvolvimento (METTRAU, 1995, p. 41). Então, Vygotsky (1994 *apud* METTRAU, 1995, p. 41) define Zona de Desenvolvimento Proximal como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A abordagem psicométrica nos deixou uma herança cultural lacunar que permeia o tecido social e traz muitos malefícios ao aproveitamento do potencial humano, como por exemplo, o teste de Quociente de Inteligência (QI), famoso subproduto da tentativa de utilização de instrumentos de avaliação da capacidade humana. Nessa corrente, a inteligência é:

[...] um atributo universal, básico e geral de índole biológica, sem interferências de variáveis como crenças, objetivos, conhecimentos, normas sociais e os desejos do indivíduo, tomado particularmente ou em seu grupo social (METTRAU, 1995, p. 34).

Diversas políticas públicas para inclusão de AH ou SD em todo o mundo se valeram de testes de QI, como nos EUA. Segundo Matos e Maciel (2016), desde os anos 1900, testes psicométricos são utilizados para identificar pessoas inteligentes o suficiente para serem atendidas e aproveitadas em todo seu potencial nos diversos campos de conhecimento conforme suas vocações. Contudo, Wechsler (1988) afirma que há um consenso de que os testes de QI não são justos para todos os alunos e que não avaliam certos tipos de aptidão e talentos – e é comum serem excluídos no tocante a populações pobres e de origem social diversa das quais e para as quais os testes foram desenvolvidos. Os testes de QI devem servir como estudo complementar de uma avaliação mais ampla ou como o início de uma investigação sobre as capacidades do indivíduo.

Considerando a premissa de utilizar fatores mensuráveis como referência para entender a inteligência, Spearman (1927, apud Mettrau, 1995) afirma que "a inteligência seria mais bem definida como uma capacidade de fator geral (g)", entendida como a capacidade dos indivíduos de compreender situações de relações e correlações. Para Thurstone (1938, apud METTRAU, 1995, p. 39):

A inteligência é formada por um conjunto de fatores ditos primários e independentes entre si. Tais aptidões seriam, segundo ele compreensão verbal (v) aptidão espacial(s), velocidade perceptiva (p), fluência verbal (w), raciocínio (r), memória (m), aptidão numérica (n).

De acordo com Mettrau (1995), essa abordagem aponta para um modelo estrutural de inteligência que pode se manifestar nos indivíduos por meio de múltiplas aptidões diferenciadas, sendo possível existir, conforme autores como Guilford (1957, apud Mettrau, 1995, p. 40), cerca de duas centenas de capacidades possíveis. As teorias psicométricas divergem entre si em função dos fatores propostos e das combinações entre eles em seu objetivo de compreender as dimensões da inteligência e valorizar as diferenças individuais. De sorte que Mettrau (1995, p.36) afirma que:

Penso que é muito bonito todo esse percurso de esforço e empenho em busca da verdade, ou da mais possível verdade sobre o ser humano. Por isto mesmo, acho que o único Q.I. que deve ser utilizado é o Q.I. da felicidade, onde cada um, da sua maneira, com suas potencialidades e limitações, vai conseguir a forma ou as formas de ser feliz: viver prazerosamente e harmoniosamente com seu mundo interno (seus desejos, motivações) seu mundo externo (seu meio cultural e social).

Embora o conceito de QI seja operado para identificação de alunos com AH ou SD em diversos países é consenso que tal estratégia é limitada porque considera o individuo em sua herança genética e a formulação dos testes traz consigo a cultura de classe social que pode de antemão excluir quem os realiza – por exemplo: uma criança pobre de um país tropical que nunca viu a neve não pode reconhecê-la numa imagem a ser exigida num teste. A abordagem mais apropriada dentre a variedade existente de teste de QI e da abordagem eles se inserem é de que são sinais do potencial de ser inteligente.

Noutra abordagem, a que reconhece a inteligência para além do sujeito, a visão interacionista construtivista de Piaget (1991 *apud* OLIVEIRA, 1998, p. 23) definirá Inteligência:

Como sendo uma extensão de características biológicas do ser humano, assinalando que o desenvolvimento da inteligência humana se realiza por assimilações recíprocas, em estágios progressivos que, coordenadas entre si, vão construir os atos inteligentes através da conexão meios e fins (integração), configurando esquemas de ação caracterizando-se em estruturas e não pela justaposição de propriedades.

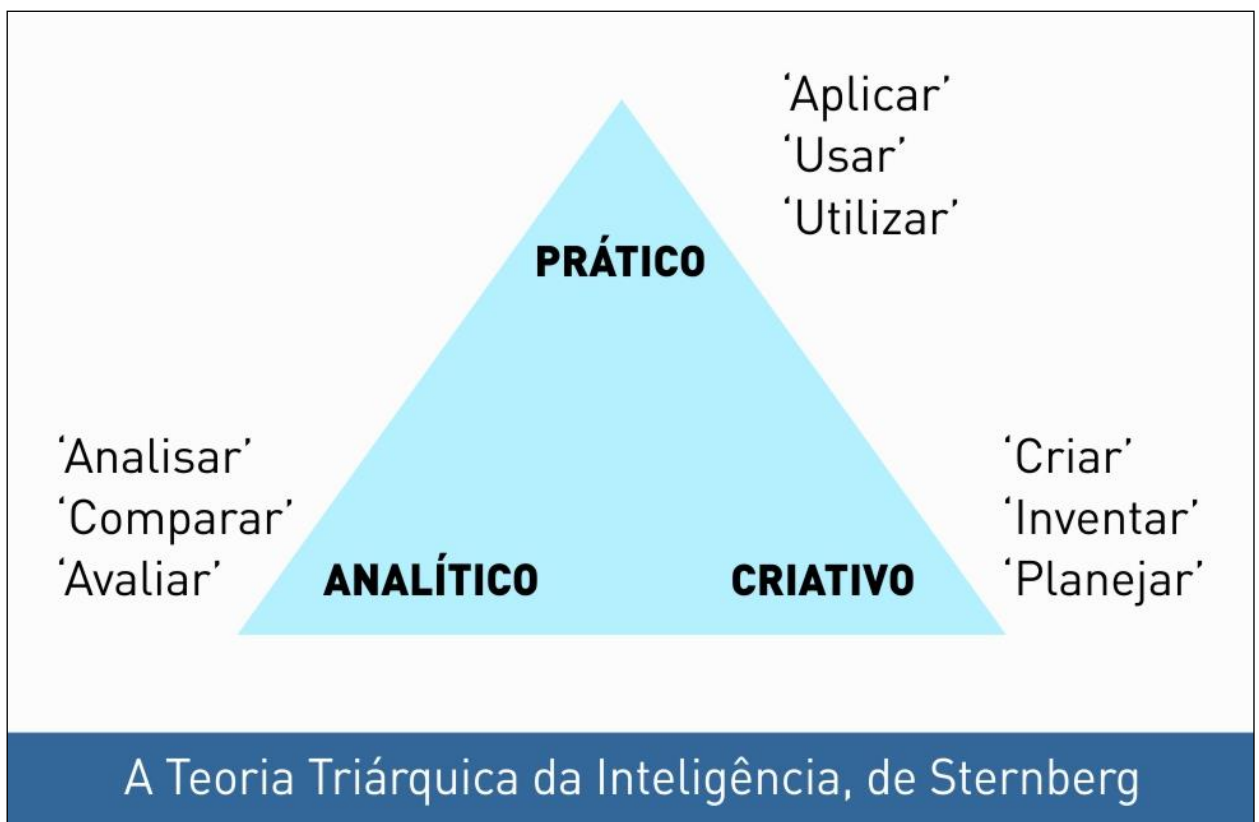
A teoria de Piaget postula que a inteligência é construída através da interação do indivíduo em desenvolvimento com o objeto de conhecimento. Esse processo de equilíbrio permite que o sujeito desenvolva habilidades específicas para lidar com situações concretas no ambiente em que se encontra.

A Teoria Triárquica da Inteligência, proposta por Sternberg, surgiu como uma evolução desses campos de estudos e se tornou uma teoria de grande relevância na literatura especializada. Essa teoria reconhece a inter-relação entre o ambiente interno e externo do indivíduo, incluindo o ambiente social, o que resulta na formação de um novo sujeito, único e diferenciado de todos os outros (METTRAU, 1995). Sternberg (2000, *apud* França, 2005, p.20) propõe:

que os vários componentes da inteligência sejam aplicados à experiência, a fim de satisfazer três funções no contexto do mundo real. São eles os de adaptarmos aos nossos ambientes existentes. Moldar nossos ambientes presentes para criar e selecionar novos ambientes

Segundo Sternberg (*apud* GAMA, 2014) existem dimensões da inteligência que operam no interior dos seres humanos e o mobilizam para resolver os desafios do mundo exterior a ele. Sternberg define inicialmente a existência de componentes que são como uma capacidade de processamento fundamental de informações atinentes entre si e que operam as representações internas de objetos ou símbolos. A inteligência enquanto um fator geral que possui três tipos de componentes: (a) o analítico que opera a aquisição de conhecimento, (b) o prático que opera o desempenho de execução e de comportamento no mundo exterior e (c) criativo que como metacomponentes, isto é, transcende a mera assimilação de informações para criação de novidades.

Figura 1: Diagrama da Teoria Triárquica da Inteligência



Fonte: Teixeira (2016)

De acordo com Teixeira (2016), o diagrama informa que inteligência engloba habilidades analíticas, criativas e práticas. No pensamento analítico, utilizamos estratégias para solucionar problemas conhecidos, manipulando os elementos do problema ou suas relações - comparar, analisar. No pensamento criativo, buscamos

solucionar novos tipos de problemas, ponderando o problema e seus elementos de uma forma diferente – criar, inventar e planejar. No pensamento prático, procuramos solucionar problemas aplicando nossos conhecimentos em contextos cotidianos - aplicar, usar e utilizar.

Ainda uma abordagem que Sternberg (2000) é a ideia da inteligência de sucesso, que situa a inteligência para além da capacidade de resolver problemas ou realizar tarefas com eficiência, mas também inclui a habilidade de adaptar-se às demandas da vida diária e alcançar metas importantes que são importantes para cultura que se insere os sujeitos – noutras palavras o que se entende coletivamente como sucesso.

A inteligência de sucesso se manifesta quando do equilíbrio e harmonia dos três componentes internos, a saber, as capacidades analíticas, criativas e práticas. Quando tal condição se efetiva no desenvolvimento dos sujeitos passam a desfrutar dessas capacidades para lidar com as demandas da vida diária e alcançar suas metas de forma mais efetiva do que aqueles que possuem apenas habilidades analíticas, criativas ou criativas em dissonância ou conflito entre si.

Uma conclusão importante que Sternberg (2000, p.39):

Considero que a inteligência pode ser modificada. Você não fica preso a certo nível de inteligência. Em vez disso, é possível aumentar sua inteligência; é também possível diminuí-la. A inteligência de sucesso é particularmente suscetível a mudanças

Essa conclusão encontra respaldo e dialogo com os trabalhos de Landau (1986; 2002) que indica o desenvolvimento dos alunos com AH ou SD com estratégias adequadas inclusive com aumento de medidas de QI. Ou seja, se a capacidade analítica mensurável pode ser incrementada, o mesmo pode ser feito em relação às demais dimensões da inteligência. Como diz Sternberg (2000. p.40):

Pessoas de inteligência de sucesso conhecem seus pontos fortes e fracos, e então descobrem formas de investir em seu potencial aproveitando ao máximo o que fazem bem e de corrigir ou solucionar suas fraquezas descobrem maneiras de contornar o que não fazem bem, ou se tornam boas suficientes em superá-las.

Uma abordagem sobre o fenômeno da inteligência que surgiu ao início dos anos 80 e exerce influência no meio educacional servindo de base para uma vasta produção de aplicações é a Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner.

Para Gardner (1985, apud METTRAU, 1995, p. 41) na verdade não existe inteligência no singular, mas sim um agrupado de “sete tipos de inteligência: Lógico-Matemática, Espacial, Linguística, Interpessoal, Intrapessoal, Musical e Corporal Cinestésica”. Assim as ações mais precisas do homem em sociedade são fruto da combinação das sete inteligências, pois, manifestam a “capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos valorizados em um ou mais ambientes culturais e comunitários” (OLIVEIRA, 1998, p. 24). A inteligência passa a ser vista como um potencial biopsicológico já que aglutina a tese biológica de Piaget e a teses da interação social, cultural e ambiental que se identificam nas reflexões de Vygostky e Sternberg.

Tabela 1- As Características das Inteligências Múltiplas

Tipo de Inteligência	Conceito
Linguística ou verbal	Refere-se não apenas à capacidade oral, mas também a outras formas de expressão, como a escrita ou mesmo o gestual. Refere-se à capacidade de um indivíduo de se expressar, seja por meio da linguagem ou de gestos. Assim como a forma de analisar e interpretar ideias e informações, e produzir trabalhos envolvendo linguagem oral e escrita.
Lógico-Matemática	É voltada para conclusões baseadas na razão, e descreve a capacidade de resolver equações e provas, de ter pensamento lógico, detectar padrões, fazer cálculos e resolver problemas abstratos. O estilo de aprendizagem que mais se encaixa nesse perfil é aquele focado nos números e na lógica.
Espacial	Está ligada à percepção visual e espacial, à interpretação e criação de imagens visuais e à imaginação pictórica. Ela permite que as pessoas compreendam melhor informações gráficas, como mapas. O estilo de aprendizado está mais relacionado a imagens, gravuras, formas e espaço tridimensional.
Sonora ou musical	Permite aos indivíduos produzir, compreender e identificar os diferentes tipos de som, reconhecendo padrões tonais e rítmicos. O tipo de aprendizado é relacionado com músicas, ritmos e sons.
Corporal-cenestésica	Diz respeito à capacidade de controlar os movimentos corporais, ao equilíbrio, à coordenação e à expressão por meio do corpo. O tipo de aprendizado é geralmente relacionado com a experiência física e movimento, sensações e toque.
Interpessoal	Reflete a capacidade de reconhecer e entender os sentimentos, motivações, desejos e intenções de outras pessoas. Diz respeito à capacidade de se relacionar com os outros, e o estilo de aprendizado ligado a esse tipo de inteligência envolve contato humano, trabalho em equipe e comunicação.
Intrapessoal	Refere-se à capacidade das pessoas de reconhecerem a si mesmos, percebendo seus sentimentos, motivações e desejos. Está ligada à capacidade de identificar seus hábitos inconscientes, transformar

	suas atitudes, controlar vícios e emoções. A principal forma de aprendizado está ligada à autorreflexão
Naturalista	Manifesta-se em pessoas que possuem em intensidade maior do que a maioria das outras; uma atração pelo mundo natural, extrema sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa e, até mesmo, certo sentimento de êxtase diante do espetáculo não construído pelo homem.
Espiritual ou Existencial	Um tipo possível de manifestação da inteligência que caracteriza por pela capacidade de lidar com as preocupações das questões cósmicas ou existenciais; como potencial de alcançar mudanças de estado emocional, social e ambiental por sua capacidade controlar a si e de afetar os outros seres.

Fonte: Gardner (2001) e Gardner (1995, p.22, apud ALBINO E BARROS, 2021, P.154).

No entanto Gardner (2000, p. 63) diz “aqui, considero diretamente as provas para três “novas” possíveis inteligências: uma inteligência naturalista, uma inteligência espiritual e uma inteligência existencial”. O pesquisador indica que existem dados empíricos vem demonstrando que tais inteligências possam de fato ser reconhecidas em face de sua relevância em determinados contextos sociais, culturais e ambientais.

E, assim, também reformula seu conceito de inteligência nos seguintes termos:

Agora conceituo inteligência como um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. Essa modesta modificação do enunciado é importante porque sugere que as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais neurais presumivelmente que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros. (GARDNER, 2000. p.47) (grifo meu).

Portanto sua obra permite categorizar potenciais que geram capacidades atinentes de agir no mundo conforme desafio apresentado. Tal visão horizontal da capacidade humana de processar informações para solucionar problemas que se traduz em inteligências, isto é, um músico pode manifestar em níveis acima da medida a inteligência musical em detrimento de não o fazer quanto à resolução de contas matemáticas típicas daquele possui um bom desenvolvimento da inteligência lógico-matemática. Assim tal músico não deixa de ser um sujeito inteligente e capaz de desenvolver outras inteligências ainda não estimuladas em seu meio.

Nesse mesmo contexto de debate teórico onde a influência da cultura e do ambiente é comprovada nos estudos empíricos vem à contribuição no reconhecimento das emoções na manifestação das capacidades humanas pela Teoria da Inteligência Emocional de Goleman (1995). A proposta enfatiza a importância da habilidade de reconhecer e gerenciar as próprias emoções, bem como entender e lidar com as emoções dos outros, para o sucesso pessoal e profissional. Essa habilidade segundo Goleman advém da inteligência emocional que seria composta por cinco atributos: autoconsciência emocional - a capacidade de reconhecer e entender as próprias emoções e como elas afetam o comportamento; autorregulação emocional - a habilidade de controlar impulsos emocionais e lidar com situações estressantes de forma adequada; motivação - a habilidade de estabelecer e trabalhar em direção a objetivos pessoais, independentemente dos obstáculos; empatia - a capacidade de entender as emoções e perspectivas dos outros, e responder de forma apropriada; habilidade social - a habilidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis comunicar-se de forma eficaz e resolver conflitos de maneira construtiva.

A elaboração do conceito inteligência emocional de Goleman (1995) é considerada importante porque as habilidades emocionais são fundamentais para o sucesso em muitas áreas da vida, incluindo relacionamentos, trabalho e saúde mental. De acordo com a teoria proposta, é possível desenvolver e melhorar a inteligência emocional ao longo do tempo através da prática e esforço consciente.

E cabe ressaltar a influência da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, pois segundo Goleman (2000, p. 50):

O influente livro de Gardner, *Frames of Mind* (Estados de Espírito), de 1983, foi um manifesto contestando a visão do QI; propunha que não havia um tipo único, monolítico, de inteligência decisiva para o sucesso na vida, mas antes um amplo espectro de inteligências, com sete variedades-chave. Em sua lista entra dos tipos de inteligências acadêmicas padrão, a vivacidade verbal e a matemático-lógica, mas ele vai adiante e inclui a aptidão espacial que se vê digamos, num destacado pintor ou arquiteto; o gênio cinestésico exibido na fluidez e graça físicas de uma Martha Graham ou Magic Johnson; e os dons musicais de um Mozart ou Yoyo Ma. Arrematando a lista, há duas faces do que Gardner chama de "inteligências pessoais": aptidões interpessoais, como as de grande terapeuta como Carl Rogers ou um líder de nível mundial como Martin Luther King, Jr, e a aptidão "intrapessoal", que pode surgir, de um lado, nas brilhantes intuições de Sigmund Freud, ou, com menos barulho, na satisfação interior que vem da sintonização de nossa vida com nossos verdadeiros sentimentos.



Ainda acrescenta que Gardner “reconhece que sete é um número arbitrário para a variedade de inteligências, não há nenhum número mágico para a multiplicidade de talentos humanos.” (GOLEMAN, 2000, P. 51). Assim percebe que a Teoria de Gardner em contraponto com outras abordagens não pode limitar o limite de comportamentos ou potenciais interiores de produção desses em agrupamentos.

De acordo com Mettrau (2000) o avanço da discussão e das descobertas com base em estudos empíricos, a inteligência é um fenômeno humano e também social que e que se manifesta numa coletividade e que não deixar de envolver a interação de aspectos internos do indivíduo, como motivação, emoção e outros fatores cognitivos, com o meio externo, incluindo o ambiente social, para produzir soluções para os desafios ambientais. Mettrau (2000, p.45) afirmou que “é no contexto social que o indivíduo interage, sendo a inteligência a expressão de um processo dinâmico profundamente afetado pela emoção, pelos desejos e pelo afeto”. A importância dada à emoção na teoria de Mettrau é destacada pela reflexão de que “as pessoas deixam de expressar ou demonstrar sua inteligência quando são bloqueadas por problemas ou situações difíceis” (Idem, op. cit., p. 82).

Segundo Mettrau (2000) em sua reflexão sobre a abordagem da dimensão emocional da inteligência descreve que a compreender é essencial para a inclusão, pois que “alunos deixam de expressar ou demonstrar a sua inteligência quando bloqueadas por problemas ou situações difíceis” (Idem, op. cit., p. 82). De modo que Mettrau (*apud* FRANÇA, 2005, p. 48) diz que “a inteligência deve ser concebida com diferentes expressões que operam em um complexo e diversificado contexto de dimensões”. A expressão e desenvolvimento da inteligência dentro do grupo social e contexto ocorrem quando a realização, expressão e reconhecimento estão em harmonia com o sentir, criar e pensar. “O criar, o conhecer e o sentir são as diferentes expressões da inteligência humana, pois é possível ao homem expressar sua inteligência de varias maneiras e formas porque ele é capaz de criar (criação), perceber e conhecer o que cria (cognição), e sentir emoções” (Mettrau, 1995, *apud* METTRAU, 2000, p. 45).

É importante considerar que o potencial dos seres humanos em termos de manifestação e desenvolvimento da inteligência não pode ser determinado simplesmente com base no mapeamento de aptidões específicas exibidas em contextos culturais particulares. A generalização desses resultados - comportamentos inteligentes rotulados como “inteligência” - pressupõe uma

universalidade dessa manifestação da inteligência, que pode se apresentar de maneiras diferentes em outros contextos culturais e ocasiões.

Assim sendo, a inclusão de alunos com AH ou SD em uma população diversa em termos étnicos, culturais e ambientais, como a brasileira, enfrenta inúmeros desafios inerentes ao ambiente em que esses indivíduos estão inseridos. Seria inconsistente, portanto, partir do pressuposto de que a manifestação da inteligência ocorre de forma linear em todos os contextos em que esses sujeitos existem. O que impõe modos de incluir diferenciados.

Aqui cabe lembrar que RFEPCT tem presença em todo o território nacional implicando que seus campi atendem populações de diversas origens, culturas e classes sociais. Os campi estão situados em regiões com demografia e climas bem distintos entre si com variados problemas socioambientais que sem dúvida exigem de seus sujeitos comportamentos inteligentes de diferentes matizes. Deve, então, a RFEPCT ter resposta didático-pedagógica que corresponda ao talento e potencial de inteligência de seus alunos em cada contexto que está presente.

Por conseguinte, a escolha teórica em relação à compreensão do fenômeno da inteligência e à forma como ela é mapeada em seus processos criativos, cognitivos e afetivos - ou seja, em sua forma inteligente de vida - não pode ser limitante ou determinante. Não há tabulário que comporte a inteligência humana. A teoria mais apropriada é aquela que sensibiliza o grupo social para perceber as possibilidades e potencialidades, reconhecendo expressões novas e, possivelmente, surpreendentes do intelecto humano. E nada impede a combinação de ferramentas produzidas para cada uma delas desde não sejam por demais incoerentes entre si e que haja possibilidades de harmonização nos casos concretos onde importa é que alvo delas possa ser sujeito de inclusão que o atenda nas suas particularidades.

Dentre as pesquisas sobre a inteligência humana, inclusão de alunos com AH ou SD se distingue para os fins deste trabalho a perspectiva filosófica e política que o trabalho de Mettrau (2000). A pesquisadora propõe uma perspectiva de a inteligência humana ser considerada um patrimônio social que deve ser compartilhado por todos e para todos. Assim afirma Mettrau (2000, p. 3):

Ver a inteligência como um patrimônio social nos remete a ser responsáveis pelo uso e desenvolvimento da potencialidade de todos e da nossa também. Se Patrimônio é tudo aquilo que deve ser preservado, "herança de bens materiais ou morais" (Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Francisco da Silveira Bueno, 1973), nossa inteligência precisa ser também cuidada não

só cientificamente, mas, sobretudo afetiva e amorosamente. Deve, ainda, ser compreendida numa perspectiva atual, pois só assim podemos cuidar dela e nos sentirmos responsáveis por este cuidado.

Em face dos grandes desafios sociais e tecnológicos que as sociedades modernas enfrentam como a degradação ambiental e as distorções econômico-sociais, são necessárias desenvolverem novas formas de sobrevivência no mundo contemporâneo e de produção de riquezas. A proposta de Mettrau (2000) destaca a importância do cuidado afetivo e amoroso com a inteligência humana como estratégia de inclusão de alunos com AH ou SD.

Nos alunos com AH ou SD reside uma espécie de riqueza intangível na forma de potencial de inteligência que ao manifestar-se diante dos estímulos sociais, culturais e ambientais traz a existência produtos que são soluções de grande impacto na sociedade e para a humanidade. É urgente cuidar das pessoas em que esse patrimônio social reside, liberando a potência até agora contida e não explorada. As políticas públicas devem educar e libertar os talentos de nosso povo, erigindo a inteligência como Patrimônio Social no ordenamento jurídico brasileiro nele estabelecendo estratégias de sua inclusão cuja formação de professores é uma delas.

## **2.2 O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

O reconhecimento, identificação e atendimento de aluno com AH ou SD apresenta uma complexidade que começa com a própria nomenclatura utilizada para se referir a esses indivíduos: alto habilidoso, superdotado, talentoso, entre outros termos. Desde a forma como o sujeito é tipificado em norma até o conhecimento necessário para lidar com esses casos, todos os aspectos são cruciais para a inclusão adequada desses indivíduos. As políticas de formação de professores devem incluir todo o conhecimento necessário para lidar com essas situações. É imperativo abarcar da legislação as propostas de ensino a noção de que cada indivíduo possui um potencial singular que deve ser estimulado e não desperdiçado através de um processo educativo adequado. O sucesso da educação dos alunos com AH ou é de grande importância para a sociedade.

Na perspectiva atual das pesquisas da inteligência o termo adotado é altas habilidades ou superdotação por ser um termo amplo, generalista e não hermético tendo em referência o pensamento acadêmico de Renzulli (1985), Delou (1987;

2007), Mönks (1992), Landau (1997), Mettrau (2000) e Virgolim (2007). A discussão sobre o termo a utilizar como tipo desse sujeito é importante porque cada expressão traz consigo um conjunto de representações sociais, estereótipos e mitos sobre “o que são”, “como são” e “onde estão” esses alunos.

Ao longo da história da compreensão da inteligência e de como ela se manifesta nos seres humanos, o sujeito em questão foi identificado por diferentes denominações e estudado a partir de diversos ângulos de observação. Segundo Delou (2007) a educação brasileira enfrentou problemática da educação dos alunos com AH ou SD a partir de sua inclusão no ordenamento jurídico brasileiro, que ocorreu inicialmente em 1929, durante a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro. Naquela ocasião, o termo utilizado foi "super-normaes", cunhado por Leoni Kaseff(1929) em seu livro “ A Educação dos Super-normaes : como formar elites para democracia”, que refletia a percepção de que alguns estudantes eram mais capazes e necessitavam de atendimento e assistência do Estado . Oportuno rever a atualidade da perspectiva de Kaseff (1933, p.17):

Uma organização racional de ensino deve consultar não somente as conveniências sociais da época e do meio, como ainda, as necessidades psicológicas do infante e do adolescente, oferecendo-lhes, por meio de um plano flexível e de métodos apropriados, ou materiais em suficiência para atender à totalidade de suas operações intelectivas e um andamento de estudos compatível com o ritmo e a capacidade de seu trabalho mental. A adoção de um plano uniforme para todos os alunos, sem distinção de grau ou categoria de inteligência, constituiria, além de grave erro pedagógico, uma falta de justiça social para com os escolares acima da média por suas aptidões, porquanto importaria no inevitável sacrifício de seus interesses próprios, de suas possibilidades de maior rendimento intelectual, e até, de seus hábitos de trabalho é de iniciativa.

Ao nomear o sujeito em questão, há o risco de promover a exclusão dentro do próprio processo de inclusão, uma vez que esse processo exige uma abordagem diferenciada, que vai além da normatização tradicional e não pode ser justificada sob o argumento da igualdade de oportunidades. A inclusão do AH ou SD tem início no próprio termo pelo qual ele será definido para ser distinguido em sua Inteligência de diferente manifestação e de resultados acima da média como já indicava Kaseff em 1933.

No presente, a nossa legislação abarca a contribuição teórica de Renzulli (1985) que consiste em identificar as altas habilidades entre três grupos básicos de traços humanos, a saber, habilidade acima da média, altos níveis de envolvimento

com a tarefa e altos níveis de criatividade. O aluno com AH ou SD manifesta e/ou desenvolve comportamentos mais inteligentes quando na intersecção dos três anéis que supracitados.

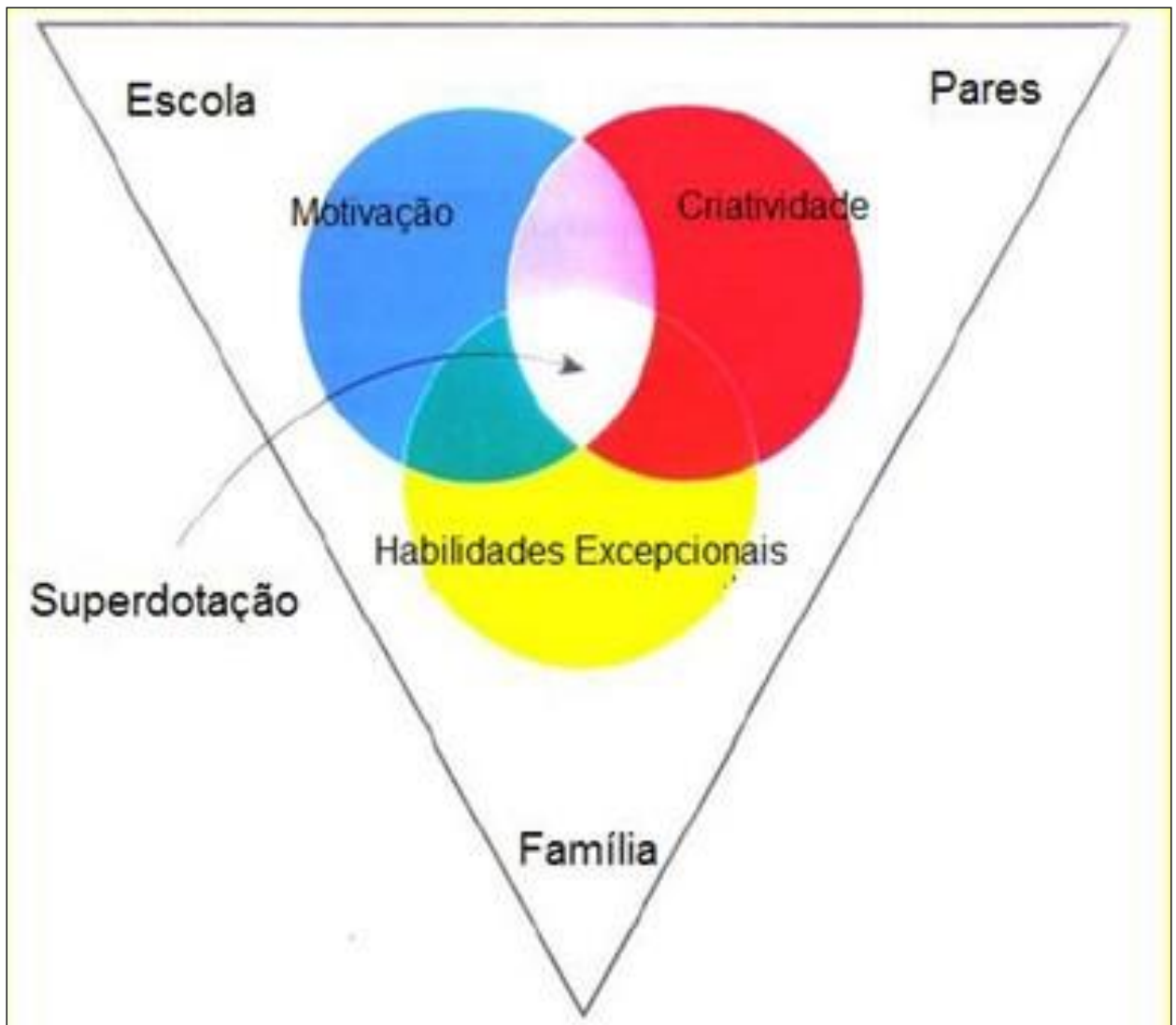
Figura 2 - Modelo dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: Virgolim (2007)

Alguns anos após a proposta de Renzulli (1985), Franz J. Mönks (1992) alerta em face aos estudos da interação social, que no modelo proposto por Renzulli não há alusão à natureza interativa do desenvolvimento humano e a interação dinâmica dos processos endógenos e exógenos do desenvolvimento. Propõe, então, a ampliação do Modelo dos Três Anéis de Renzulli ampliando-o através da inclusão de fatores de personalidade: habilidades excepcionais, motivação, criatividade; e três fatores ambientais: família, escola, amigos/colegas.

Figura 3 – Modelo Superdotação Franz Monks 1986



Fonte: Corral e Pinaffi (2012)

Landau (1990, *apud* FRANÇA, 2005) será mais enfática ao afirmar a importância das instituições na manifestação das altas habilidades, acredita que família e escola, principalmente, devem oferecer ambientes favoráveis, livres e seguros para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do sujeito. Segundo Landau (op. cit., p. 36) altas habilidades "são um sistema de influência entre o mundo interior da criança e seu ambiente". O modelo tornou-se, desse modo, a referência em que a aluno com AH ou SD está no centro da interseção das dimensões sendo reconhecida em seus indicadores pela comunidade que ela se insere. Ainda mais seu pensamento insere uma noção de fluxo que tem uma origem no estímulo que encoraja o funcionamento do comportamento alto habilidoso.

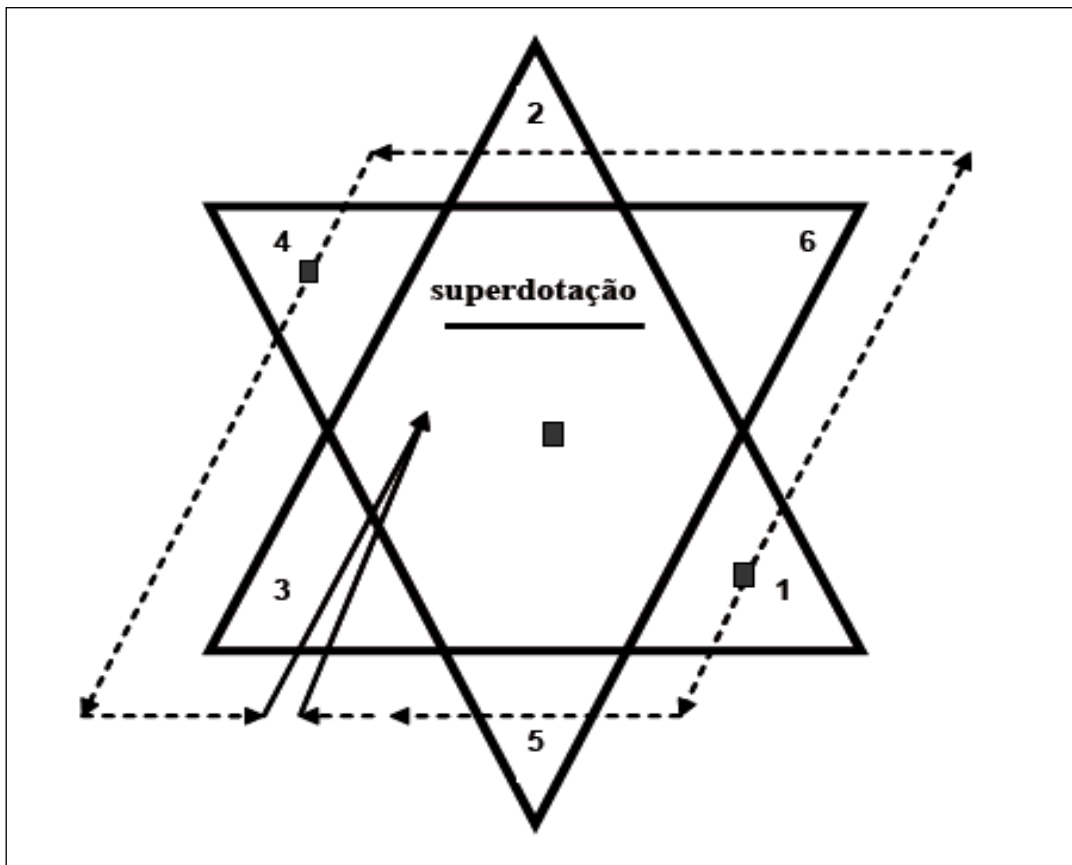
Segundo Tozato (2011) o diagrama proposto por Landau (2002), o mundo

interno do AH ou SD que é representado pela base (1-3) e pela lateral esquerda (2-3) do triângulo, cujo ápice está apontado para cima. Já o lado direito (1-2) corresponde ao ambiente (6). Quando o ambiente oferece o estímulo emocional adequado (2) - liberdade e segurança -, o ego do AH ou SD (4) se fortalece, dando-lhe coragem para explorar seus talentos (3).

Enquanto o estímulo intelectual (1) fornece informação, significado e preparação para os desafios culturais, sociais e ambientais, é o ambiente que fornece a motivação (5) necessária para que o AH ou SD alcance todo o seu potencial. É a interação, estímulo e influências entre esses fatores que pode levar à manifestação do comportamento inteligente.

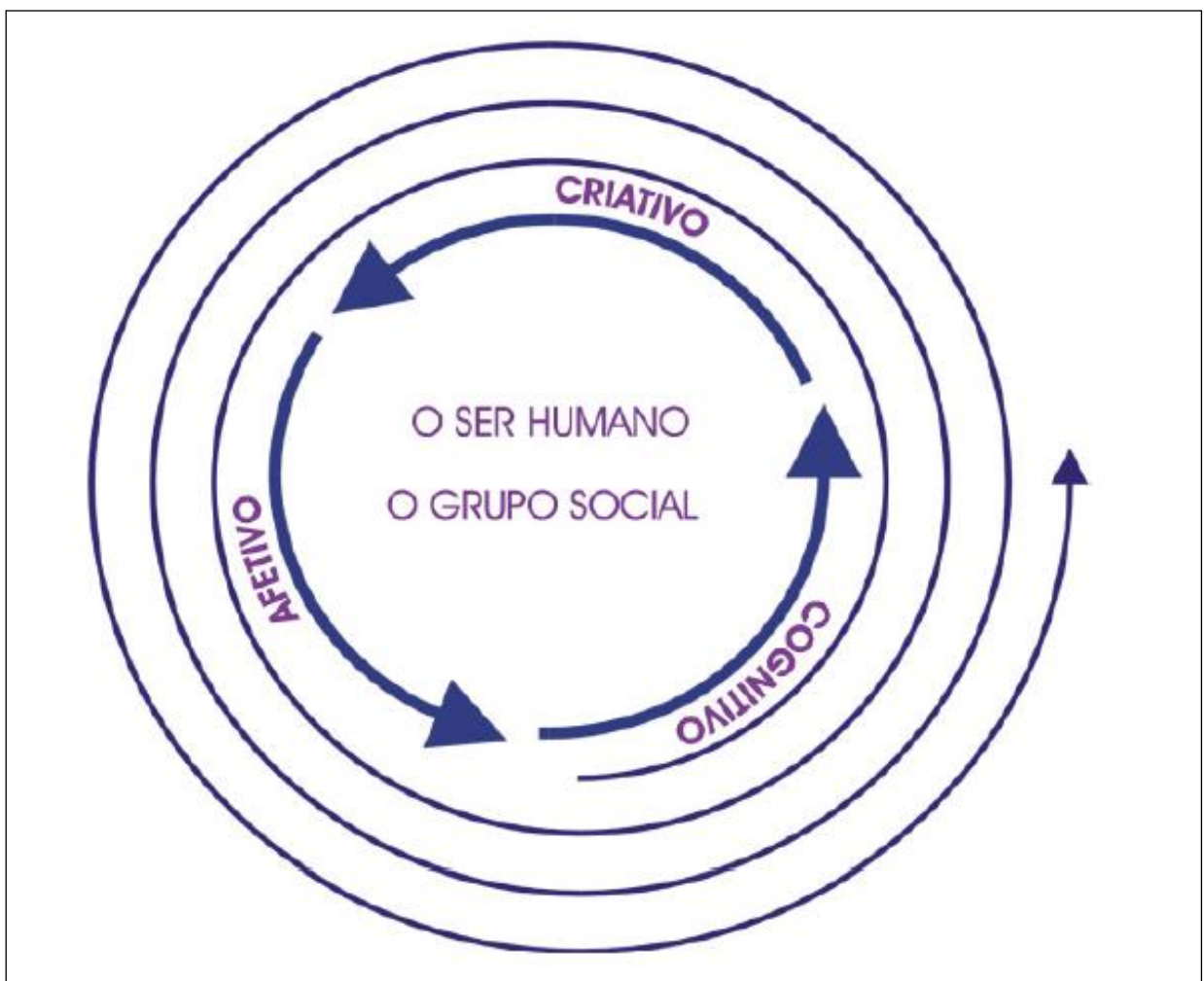
Para ajudar o AH ou SD a desenvolver suas habilidades, a comunidade escolar e familiar devem fornecer um ambiente seguro e estimulante (2,3 e 6, 4). Eles também devem desafiar e incentivar o AH ou SD de acordo com suas potencialidades, de forma a motivá-la a explorar e desenvolver suas habilidades (1-3 e 6-5). Dessa forma, os talentos e altas habilidades ou superdotação podem ser descobertos e desenvolvidos.

Figura 4 – Modelo do Sistema Interativo de Superdotação de Érica Landau (1992)



Apropriando da noção de fluxo e dos estudos sobre a relevância das emoções na atividade criativa, Mettrau (2000, p.45) afirma "a inteligência é a expressão de um processo dinâmico profundamente afetado pela emoção, pelos desejos e pelo afeto". Assim, as altas habilidades são expressões maximizadas da inteligência humana que manifestam num processo dinâmico, sem local de início nem fim, englobando o criar, o conhecer e o sentir, tais expressões se realizam num ciclo de desenvolvimento dentro do contexto do grupo social onde o ser humano se encontra. Ponto central de reflexão na sua produção teórica é o alerta ao cuidado a ser dado às emoções, pois, quando afetadas em suas emoções a expressão/demonstração da inteligência pode ser potencializadas ou simplesmente bloqueadas. As AH ou SD enquanto comportamentos inteligentes relacionam-se com a emoção do indivíduo frente às situações do ambiente social que o cerca.

Figura 5 – Diagrama da Inteligência de Mettrau



Fonte: Mettrau (2007)



Diante da reflexão sobre o fenômeno da manifestação do talento e das altas habilidades ou superdotação nos sujeitos nas suas origens é salutar trazer esses comportamentos a descrições que possam ser auferíveis a um primeiro olhar – reconhecimento – e num segundo olhar com maior tempo dedicado e mapear características permanentes e constantes que concretizam uma condição de ser um aluno com AH ou SD – a identificação em si.

O reconhecimento dos indicadores que distinguem um aluno com AH ou SD é fundamental para a sua inclusão real na sala de aula. Mas como se pode identificar um aluno com essas características? E como podemos diferenciá-lo de um aluno apenas inteligente – afinal todos são inteligentes e com potencial? É importante também entender como a comunidade cria estereótipos, preconceitos e significados populares para descrever objetos e pessoas de seu mundo cultural.

Os comportamentos observáveis e mensuráveis que permitem o reconhecimento dos alunos com AH ou SD são objetos de diversas pesquisas que enumeram comportamentos e características muito diversas entre si. Afinal as manifestações da inteligência ou das inteligências podem ser numerosas diante da complexidade, diversidade e instabilidade do mundo que os seres humanos vivem.

Delou (1987) em trabalho exaustivo sistematizou o conhecimento produzido até então sobre as características dos alunos com AH ou SD para fins de sua identificação através do método de observação e julgamento dos professores. O objetivo alcançado foi à criação de um produto educacional de observação e julgamento de professores. A pesquisa depurou para a realidade nacional as características mais atinentes à população brasileira dos 72 comportamentos observáveis em pesquisas realizadas em todo mundo - inclusive com a comparação de diversos instrumentos nacionais e internacionais. Obtendo o seguinte resultado:

Tabela 2 - Lista Base de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação de Delou (1987)

<b>Comportamentos Observáveis</b>	<b>Características Comportamentais</b>
1. O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeças e problemas em forma de jogos.	1. COSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA
2. O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já a conhece e/ou faz sempre.	2. INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS

3. O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis-	3. GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS
4. O aluno demonstra que faz excelente uso de faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas umas das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou à demonstração.	4. TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO
5. O aluno mantém e defende suas próprias ideias.	5. APRESENTA INDEPENDENCIA DE PENSAMENTO
6. O aluno demonstra que associa o que aprende hoje com o que já aprendeu ou assimilou	6. RELACIONA AS INFORMAÇÕES JA RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS
7. O aluno emite opiniões pensadas, redefinidas.	7. EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS
8. O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	8. POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA
9. O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações a problemas.	9. É IMAGINATIVO
10. O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes.	10. É ORIGINAL
11. O aluno faz atividades ou exercícios mais do que foram pedidos.	11. EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS
12. O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.	12. POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO
13. O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.	13. TEM IDEIAS RAPIDAMENTE
14. O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	14. POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM
15. O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais-.	15. CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES
16. O aluno usa os objetos que já tem uma função definida de diferentes maneiras.	16. DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS.
17. O aluno é capaz de perceber o que colegas são capazes de fazer e orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos atividades do próprio grupo.	17. PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO
18. O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas a parques, museus e outros.	18. O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM.

19. O aluno demonstra realizar com acerto a aperfeiçoar cada vez mais tudo o faz. Que faz	19. PROCURA UM PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ.
20. O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para se desincumbir de suas responsabilidades	20. APRESENTA AUTOSSUFICIÊNCIA.
21. O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	21. APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS.
22. O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	22. POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO
23. O aluno faz contatos sociais e inicia converses com facilidade; faz amigos facilmente.	23. ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE
24. O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	24. POSSUI HABILIDADE FÍSICA

Fonte: Adaptado de Delou (1987, p. 60-63)

O instrumento de observação deve ser aplicado em dois momentos, a saber, numa perspectiva de grupo onde o professor vai realizar a observação distinguindo os alunos no grupo para num segundo momento realizar a mesma observação individualmente buscando o máximo possível de precisão e informações. Após essa fase de reconhecimento os questionários preenchidos nessas duas etapas seguem a uma equipe multidisciplinar que irá num etapa mais delongada em termos de tempo e aplicação de novos testes onde pode ser incluir ou não os tradicionais testes que QI para mapear “a” ou “as” habilidades acima da média que são manifestas de forma constante e com criatividade (RENZULLI, 1985 apud RENZULLI, 2021).

Ainda que haja comportamentos positivos observáveis ainda existem os problemas observáveis que podem sobrepor às potencialidades existentes. Tais problemas são também sinais de superdotação como Seagoe (p. 57 apud DELOU, 1987, p. 16):

Tabela 3 – Lista Base de Problemas Concomitantes dos Alunos AH o SD de Delou (1987)

<b>Características</b>	<b>Problemas concomitantes</b>
01. Poder agudo de observação, pronta receptividade, senso do significativo, capacidade para estabelecer o diferente.	01. Possibilidade de rejeição grupal, oposição ao meio, defesa do próprio sistema de valores, intolerância.
02. Poder de abstração, de associação e de síntese, interesse pela aprendizagem indutiva e	02. Resistência ocasional à imposição de tarefas, omissão de detalhes, não aceitação de atividades

resolução de problemas, prazer na atividade intelectual.	de rotina.
03. Interesse nas relações causa e efeito, habilidade para perceber relações, interesse na aplicação de conceitos.	03. Dificuldade para aceitar o ilógico, o superficial e conhecimentos mal estruturados e pouco definidos.
04. Gosto pela estrutura e pela ordem, pela consistência, seja de valores ou de números.	04. Invenção dos próprios sistemas, por vezes, em conflito com os preestabelecidos na escola.
05. Capacidade de retenção, de reorganização do conhecimento.	05. Desinteresse pela rotina, necessidade precoce do domínio habilidades fundamentais.
06. Habilidade verbal, amplo vocabulário, facilidade de expressão, interesse pela leitura, extensão da informação às diversas áreas do conhecimento.	06. Necessidade precoce de especialização no vocabulário da leitura, resistência às imposições dos pais e professores, fuga no verbalismo.
07. Atitude de indagação, curiosidade intelectual, espírito inquisidor, motivação.	07. Falta de estimulação familiar e escolar apropriada, desestímulo, indiferença.
08. Espírito crítico, ceticismo, avaliação e autocrítica.	08. Atitude crítica com relação aos outros, desencorajamento, exigência interna excessiva.
09. Criatividade e capacidade inventiva, inclinação para novas maneiras de ver as coisas, interesse pela livre expressão.	09. Rejeição do conhecido, necessidade de inventar constantemente.
10. Poder de concentração e atenção.	10. Resistência à interrupção, quando concentrado nas atividades.
11. Comportamento persistente a dirigido para metas	11. Obstinação, certo desligamento do desnecessário e secundário.
12. Sensibilidade, intuição, empatia pelos outros, necessidade de suporte emocional.	12. Necessidade de sucesso e reconhecimento, sensibilidade a crítica, vulnerabilidade à rejeição dos colegas.
13. Energia, vivacidade, agilidade, períodos de intenso e voluntário esforço, precedentes aos da invenção.	13. Frustração com a inatividade ausência de progresso e paciência.
14. Independência no trabalho e no estudo, preferência pelo trabalho individualizado, necessidade de liberdade de movimento, ação, necessidade de isolamento.	14. Não conformismo com as pressões dos pais e grupos de colegas problemas de rejeição e de antagonismo, quando pressionado.
15. Versatilidade e virtuosidade, diversidade de interesses e habilidades, muitos passatempos, competência em diversos aspectos como música ou desenho e assim por diante.	15. Falta de homogeneidade no trabalho de grupo, necessidade de individualização e de ajuda para explorar e desenvolver interesses, como também de adquirir competências básicas.

Fonte: Delou (1987, p 16-18)

Assim sendo, segundo Ouro Fino e Guimarães (2007) é frequente deparar-se com alunos com AH ou SD que possuem uma elevada capacidade cognitiva, mas que não demonstram um desempenho acadêmico condizente com seu potencial.

Quando adultos sua comunidade costuma indicar surpresa com a falta de sucesso ou resultados aquém das expectativas postas nesses sujeitos. Esse contraste tende a gerar desafios emocionais ainda mais intensos, os quais geralmente envolvem uma autoimagem prejudicada, isolamento social e dificuldades em lidar com situações frustrantes. E indicam os problemas emocionais conforme Davis e Rimm (1994, apud OURO FINO E GUIMARÃES, 2007, p. 48): “dificuldades nos relacionamentos sociais, dificuldade em aceitar críticas, não conformismo e resistência às autoridades, recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas, excesso de competitividade, intensidade de emoções, preocupações éticas e estéticas, ansiedade, persistência, autoconsciência elevada”.

Nesse sentido colabora a sistematização realizada por Virgolim (2021):

Tabela 4: Os Altos e Baixos da Superdotação de Strip & Hirsch

<b>OS ALTOS E BAIXOS DA SUPERDOTAÇÃO</b>		
<b>ASPECTOS FORTES</b>	<b>O OUTRO LADO</b>	<b>POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS</b>
1. Apresenta maior nível de compreensão do que os colegas de mesma idade	1. Acha que a forma de raciocínio e compreensão dos colegas são “bobas” e expressa sua opinião para eles.	1. Os colegas a evitam; os adultos a percebem como faladora demais. A criança perde amigos.
2. Habilidades verbais avançadas para a idade	2. Conversa mais do que os colegas, que não entendem sobre o que ela está falando. A criança quer falar sempre, não dando a vez aos outros.	2. Os colegas a percebem como pretensiosa e superior aos outros, e a excluem. A criança fica solitária.
3. Pensamento criativo	3. Resolve problemas de seu próprio jeito, e não da forma ensinada pelo professor.	3. O professor se sente ameaçado, percebe a criança como desrespeitosa da figura de autoridade e decide reprimi-la, o que estabelece o palco para a rebelião.
4. Rápida no pensamento	4. Torna-se facilmente entediada com a rotina e pode não completar suas tarefas. Por outro lado, pode acabar rapidamente suas atividades e ficar vagando pela	4. O professor pode achar que a criança é desatenta, negativa ou com problemas comportamentais, e que exerce má influência nos

	sala, procurando o que fazer.	colegas.
5. Alto nível de energia	5. Pode ser muito distraída, começando várias tarefas e não terminando nenhuma.	5. A criança pode se desgastar tentando realizar muitos projetos de uma vez só. Sua alta energia pode ser confundida com Transtorno de Desordem da Atenção e Hiperatividade – TDAH. Medicação pode ser sugerida para “acalmar” a criança.
6. Grande poder de concentração	6. Algumas vezes gasta tempo demasiado em um projeto; fica perdida nos detalhes e perde os prazos de entrega.	6. Notas baixas, uma vez que as tarefas não são completadas, o que causa frustração para a criança, seus pais e professores.
7. Pensamento ao nível do adulto	7. O pensamento ao nível do adulto não se faz acompanhar de habilidades ao nível do adulto, tais como a diplomacia. Pode falar coisas de forma rude ou desconcertante.	7. Tanto os colegas quanto os adultos podem achar a criança rude, ofensiva e sem tato, passando a evitá-la.

Fonte: *Helping gifted children soar* (STRIP; HIRSCH, 2000 *apud* VIRGOLIM, 2007).

Cabe ressaltar o resultado do item 5 da pesquisa de Virgolim (2007) com os resultados de Kunzler *et al*(2009) que confirmam que alunos com AH ou SD também podem ter Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Ou mais grave ainda, é o caso professores ou a comunidade em razão de existir maiores informações sobre o TDAH indicar que alunos com AH ou SD ter tal transtorno o que os leva a serem tratados de acordo. Assim é possível existirem alunos com AH ou SD sendo medicados ou submetidos a um atendimento que os prejudica ao invés de ajudá-los.

Essa constatação pode ser se tratar ainda de um quando de dupla excepcionalidade onde um sujeito pode ter AH ou SD combinada com transtornos ou até uma condição de deficiência. No caso dos alunos com AH ou SD seria a “a combinação de uma capacidade acima da média, múltiplas potencialidades, e possíveis desordens comportamentais ou emocionais”, como o TDAH, GUIMARÃES

e OUROFINO (2007, apud KUNZLER et al, ,2009, p. 4397). é não ter uma das condições e ser importante, pois isso pode tornar ainda mais desafiador identificar as características individuais dessas pessoas

No contexto de interação social quando não ocorre a educação da personalidade ou um acompanhamento adequado ao aluno com AH ou SD sua potencialidade sempre é acompanhada por uma problemática que pode contribuir para seu fracasso escolar, profissional e nos relacionamentos diversos da vida. Alguns exemplos dessas situações comuns são:

[...] dificuldade de relacionamento com colegas de mesma idade que não compartilham dos mesmos interesses; perfeccionismo; vulnerabilidade a críticas dos outros e de si mesmo; problemas de conduta (por exemplo, indisciplina), especialmente durante a realização de tarefas pouco desafiadoras; grande empatia em relação ao outro como resultado de sua sensibilidade exacerbada; interesses por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais; tédio em relação às atividades curriculares regulares; tendência a questionar regras (OURO FINO E GUIMARÃES, 2007, p. 49):

Diante dessas pesquisas devem os profissionais da educação em maior profundidade e responsabilidade os professores serem formados também para terem a sensibilidade de reconhecer indicadores não apenas pelo potencial ou por aquilo de bom que um aluno inteligente apresenta, mas também pelos problemas que causam os alunos que não sugerem a primeira vista serem talentosos, mas sim “problemáticos”.

Portanto, recomendações de Delou (1987, p. 71) continuam atuais e são muito pertinentes as demandas da EPT na RFEPT:

- 2- Difundir os resultados do estudo junto a professores e a especialistas da área.
- 3- Envolver diferentes profissionais e pais com a problemática da identificação dos superdotados, a fim de se estabelecer melhor sistemática de ação ao aluno superdotado e conseqüente atendimento.
- 4 Introduzir nos currículos de formação de professores de ensino de 1° 2°, 3° a 4° grau, subsídios e informações sobre a problemática, assim como, nos cursos de Psicologia, os faça constar conteúdos ligados à identificação de superdotados, suas conseqüências, orientação e encaminhamentos.(grifo meu)

Dessa forma, é esperado que o recurso desenvolvido pela autora mencionada acima seja adequado para os profissionais da educação, de maneira que possam, em primeiro lugar, olhar para si mesmos - como talvez nunca tenham sido observados em seu cotidiano escolar. Além disso, esse recurso pode auxiliar na descoberta de talentos, habilidades excepcionais e potencialidades ainda

desconhecidos em si mesmos e em seus alunos. A inteligência enquanto patrimônio social que reside em todos os sujeitos em maior ou menor grau que ao ser descoberta em sua singularidade pode ser desenvolvida para a felicidade dos sujeitos e coletividade em que convivem.

Diante do exposto, urge a necessidade de criar estratégias que incorporem as descobertas do campo na formação de professores, para que possam reconhecer, identificar e atender alunos com AH ou SD, em conformidade com a legislação educacional vigente, que prevê a inclusão e proteção desses alunos e lhes assegura uma série de direitos.

Após da etapa reconhecimento o aluno com características de AH ou SD dever ser submetido a uma etapa de identificação. A luz das teorias sobre a inteligência que foram até aqui discutidas o conceito sobre o aluno com AH ou SD é posicionado na legislação e nas políticas públicas brasileiras nos termos Brasil (2008a, p.9):

alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A tipificação do sujeito alvo das políticas de inclusão é essencial para aumentar a efetividade dos programas de formação professores bem como nas atividades da fase de identificação porque dessa etapa que dará formalidade e documentação ao sujeito que irá usufruir dos benefícios da inclusão como aceleração de estudos, atividades de enriquecimento e outras estratégias para o desenvolvimento de seu potencial na etapa de atendimento.

O processo de identificação, porém é sofisticado e complexo uma vez que as testes de identificação são variados e elaborados sobre definições e paradigmas científicos e políticos diferenciadas. Segundo Christofolletti (2012) enfrentar essa etapa exige uma equipe multidisciplinar onde o profissional de educação envolvido tenha a perspectiva de que a identificação importa observar necessidades específicas do aluno em avaliação. Essas necessidades são reconhecidas primeiramente para na fase de identificação aprofundar o estudo sobre as origens das características, comportamentos e problemas que trouxe o aluno a ser observado para ser identificado.



As diversas ferramentas de testagem e observação podem ser usadas nessa fase para construir um relatório do perfil do sujeito – sejam qualitativas ou quantitativas. mais tradicional opção nessa questão são os testes de QI, além de serem populares e divulgados pela mídia em geral, são eficazes para avaliar a dimensão analítica da inteligência ( ou das inteligências). Existe uma variedade de testes de QI que conforme seu método indica a AH ou SD entre valores quantitativos de 115 a 140 (JOLLY, 2005; RENZULLI *et al*, 2005 *apud* CHRISTOFOLETTI ,2012). Podem aplicados inicialmente para destacar os sujeitos com potencial de serem de fato AH ou SD ou como um teste complementar. Em muitos casos usados apenas para dar uma referência quantitativa a abordagens qualitativas.

Segundo Ourofino e Guimarães (2007) são eficazes outros instrumentos como questionários, escalas de características, observação do comportamento e entrevistas com famílias, professores, amigos e outros que interagem no cotidiano com esses alunos. E aplica-los em acordo com a metodologia de referência como, por exemplo, o da Teoria dos Três Anéis de Renzulli. Nesse caso irá se confirmar se as habilidades acima da média se manifestam com regularidade, frequência, com níveis de criatividade e com altos níveis de envolvimento do sujeito com as tarefas. O resultado será um relatório bem documento do perfil de potenciais que o aluno com AH ou SD possui e aquelas possíveis necessidades de desenvolvimento para fins de equilíbrio das manifestações de sua inteligência (ou inteligências).

Segundo Ourofino e Guimarães (2007) a etapa de identificação não apenas extraí a confirmação do quadro de AH ou SD, mas também indica a dupla excepcionalidade quando tal condição existe. Dentre as possíveis ocorrências se pode destacar as AH ou SD com a Síndrome de Asperger e a AH ou SD com TDAH. E a manifestação da AH ou SD não obsta a presença de alguma deficiência. Se sorte que um processo de identificação detalhado pode descrever com precisão esses quadros concomitantes e estabelecer estratégias para seu atendimento.

O atendimento é um processo que na perspectiva da educação inclusiva, segundo Virgolim (2007, 57):

No movimento atual de uma educação inclusiva, torna-se essencial entendermos que todo aluno tem direito a um ambiente educacional flexível e responsivo, adaptado ao seu nível e ritmo de aprendizagem, que permita certo nível de escolha de tópicos do seu interesse e que promova a excelência no estudo. Neste sentido, esforços devem ser feitos para permitir mudanças no currículo oferecido para estes alunos ainda na escola regular.

Em decorrência, as adaptações curriculares, implementação de salas de recursos especializadas com equipes multidisciplinares, aceleração escolar, programas individualizados e coletivos de desenvolvimento de potenciais são estratégias importantes.

Segundo Virgolim (2007), uma referência teórica importante para desenvolver atividades é o modelo de Enriquecimento Escolar (SEM), que tem como objetivo estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os alunos, e não apenas naqueles com alto QI ou que tiram as melhores notas. O programa busca desenvolver comportamentos de alto desempenho e criatividade em todos os alunos com potencial e oferecer uma ampla variedade de alternativas ou opções para atender às necessidades de todos os estudantes.

Segundo (RENZULLI & REIS, 1997<sup>a</sup>; 2000, *apud* VIRGOLIM, 2007) os alunos com AH ou SD, ou não, podem desenvolver habilidades singulares com perícia e criatividade através de um programa de envolvam três tipos de atividades que podem ser aplicadas em contexto de educação regular ou especializadas.

As atividades de Tipo I são destinadas a um público amplo e geral das escolas visando despertar interesses e acordar potenciais através de curiosidade inerente a todos, aumentar as experiências do currículo escolar e identificar novos interesses para desenvolvê-los. As atividades de Tipo II tem uma perspectiva de aprofundamento de interesses e dos seus conteúdos de modo a obter sistematização, criticidade, criatividade e capacidades resolutivas – ênfase na apropriação de raciocínios essenciais do método científico pelos estudantes. E as atividades do Tipo III se direcionam a individualização do enriquecimento destinando o amadurecimento obtido nas atividades de Tipo I e Tipo II. Nas atividades de Tipo III se estimula o aluno para a escolha de uma área do conhecimento onde ele possa explorar um problema e daí poder criar produtos com os conhecimentos construídos ao longo do percurso de enriquecimento.

No campo da RFEPCT, são importantes as indicações de Bruno (2020) em seu produto educacional "Compêndio com Estratégias Curriculares para a Identificação e o Atendimento ao Aluno com AH/SD", que consiste em formas de enriquecimento do currículo na EPT por meio de um material de fácil consulta onde a comunidade pode buscar respostas iniciais para suas dúvidas quanto ao tema. Verifica-se que tais tipos de produto educacionais para o campo da inclusão de pessoas com AH ou SD na RFEPCT são essenciais.

É importante salientar o lugar da expressão “talento” que ora é usada por alguns autores como sinônimo de superdotação ora não. Segundo Gardner (*apud* Bruno, 2020) deve haver objeção quanto à forma como as inteligências são denominadas, seja como talentos ou habilidades. No entanto, deve-se cuidar que algumas habilidades, como a linguagem, sejam chamadas de inteligência, enquanto outras, como a música, são consideradas "simples" talentos. Ele acredita que tudo deveria ser chamado de inteligência ou talento e que a hierarquia infundada das capacidades deve ser evitada.

Landau (2002) é traduz a expressão, Talento como um “conceito relativo que remonta sempre a uma estrutura específica de referência, não se apoiando apenas em padrões internacionais, nacionais ou regionais.” (LANDAU, 2002, p. 71). Diz ainda que o talento, enquanto uma capacidade manifesta e reconhecida útil, importante e que causa prazer ao meio que dele usufrui, é desenvolvido a partir de seus atributos latentes. Ainda que o sujeito talentoso tenha um nível de inteligência não superior à média, ou que seu repertório simbólico não esteja de acordo com o que se poder encontrado em um ambiente rico em cultura.

Em síntese, talento é uma habilidade de valor utilidade reconhecida pelo meio que tem sua origem nas capacidades inatas mobilizadas a manifestação pelo meio. Destarte se pode reconhecer um aluno talentoso embora não seja um aluno com AH ou SD. É um termo, segundo Gagné (2001, *apud* BRUNO, 2020), ambíguo, pois às vezes se refere ao potencial e outras vezes ao desempenho. No entanto, o termo pode ter o mesmo significado de AH ou SD, pois todos os alunos com AH ou SD são talentosos em sua área de atuação.

### **2.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A TEORIA DOS MITOS**

Assegurar a efetividade de um programa de capacitação de professores consiste em considerar a forma como as dimensões e objetivos do programa são percebidos e compreendidos pelo grupo social em que ele é conduzido ou aplicado. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (2007) e a Teoria dos Mitos (TM) de Winner (1998) são importantes fontes teóricas e metodológicas explorar fenômenos sociais nos campos Psicologia Social e da

Educação.

A começar pela TRS, esta tem se tornado cada vez mais importante e abrangente em diversas áreas das ciências dentre elas a educação. Crusóé (2004. p. 113) diz que:

a TRS ao considerar o conhecimento de senso comum como um conhecimento verdadeiro, permite explicar determinadas práticas nas escolas, na medida em que, identificar as representações dos professores e alunos em relação a um determinado objeto, pode nos ajudar a compreender algumas questões de sala de aula” Essa teoria busca entender como as pessoas constroem e compartilham conhecimentos e informações, a partir de suas experiências, valores, crenças e contextos sociais.

Dentre os pesquisadores que contribuíram para a ampliação dos usos e aplicações do conceito de Representações Sociais, destaca-se o psicólogo francês Serge Moscovici (2007). Moscovici desenvolveu a Teoria das Representações Sociais na década de 1960, como uma alternativa ao modelo cognitivista então predominante na psicologia. E nas décadas seguintes diversos pesquisadores desenvolveram novas abordagens e aprofundaram o tema criando um campo e nesse cenário destacou-se o trabalho de Denise Jodelet (SEGA. 2000)

Segundo Moscovici (1981) as representações sociais são um conjunto de conceitos, proposições e explicações que surgem na vida cotidiana através das comunicações interpessoais. Em nossa sociedade, elas desempenham o papel dos mitos e sistemas de crenças encontrados em sociedades tradicionais e podem ser interpretadas como a versão moderna do senso comum.. Assim, as representações sociais não são simples reflexos da realidade, mas sim construções sociais que refletem as visões de mundo de determinados grupos sociais. E conceitua as representações em suas primeiras pesquisas nos seguintes termos:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica. (MOSCOVICI, 2007, P.10)

A partir dessa perspectiva, Moscovici propôs que as representações sociais

são compostas por dois elementos principais: o núcleo central, que é constituído pelas informações mais estáveis e consolidadas sobre um objeto social, e a periferia, que é formada pelas informações mais variáveis e mutáveis, que são influenciadas pelos contextos e experiências individuais.]

É importante destacar, segundo Arruda (2002), que o conceito mais consensual entre os pesquisadores do campo é a de Jodelet (2002, p.22): “As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.”

Essa abordagem das representações sociais tem se mostrado frutífera em diversas áreas das ciências, permitindo compreender como as pessoas constroem e compartilham conhecimentos, valores e práticas em diferentes contextos sociais. Por essa razão, o conceito de representações sociais continua a ser ampliado em suas aplicações e usos, contribuindo para a compreensão da dinâmica social em suas múltiplas dimensões.

É relevante considerar o comportamento e a atitude dos indivíduos frente a situações nas quais são confrontados com um objeto de conhecimento desconhecido, quando são desafiados a reconhecer algo novo no ambiente ou quando se deparam com um conjunto de acontecimentos que demandam percepção, como por exemplo, a identificação de vinte alunos com altas habilidades ou superdotação em um universo de mil.

Nessas ocasiões, é comum que a memória recorra a simbologias, estereótipos, mitos e outras formas de conhecimento que proporcionem conforto diante do desafio. O processo de compreensão começa envolvendo aspectos figurativos e a evocação de um símbolo é geralmente o primeiro passo. Conforme apontado por Reis (2001, p.10), "os símbolos têm a propriedade de revelar o objeto representado e é a partir dessa atividade simbólica que se consegue chegar ao conhecimento de uma realidade compartilhada". Dessa forma, segundo Minayo (1999 apud REIS, 2001, p.14), é possível entender que:

Representações Sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. Nas Ciências Sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. Enquanto material de estudo, essas concepções são consideradas consensualmente importantes, atravessando a história e as mais diferentes

correntes de pensamento sobre o social.

Portanto, o fenômeno das Representações Sociais e sua teoria constroem saberes sociais que muito influem nas interpretações dos educadores, familiares e companheiros sobre o tema do reconhecimento da inteligência. O fenômeno das representações sociais é um processo de construção em que a cognição e a afetividade são essenciais. Para Guareshi (1999 *apud* REIS, 2001, p. 13):

(...) o caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram sua base na realidade social

Essa perspectiva encontra respaldo na proposta de Mettrau para a compreensão da inteligência como três grupos de possibilidades: a cognição (o conhecer), a criação (o criar) e a emoção (o sentir). De modo que assim estabelecesse uma intersecção entre as representações sociais e o que se entende por inteligência no grupo social onde se manifesta, pois, segundo Mettrau (2000, p. 3):

os conhecimentos que a maioria das alunos possui e emite sobre superdotados, hoje, chamados portadores de altas habilidades (Diretrizes n 9 e n 10, MEC 1995), estão ligados à construção de saberes sociais, cujo caráter é simbólico, imaginativo e afetivo e tem sua base na realidade social

A compreensão das representações sociais tem importância para a inclusão de alunos com AH ou SD em sociedades culturalmente diversas. É necessário entender como a coletividade reconhece e identifica a inteligência de alunos com AH ou SD, a fim de formular programas de formação de professores. O desafio de incluir alunos com AH ou SD em uma população diversa requer a adoção de uma intervenção baseada na teoria mais apropriada para sensibilizar o grupo social para a percepção das possibilidades e reconhecimento de expressões novas, talvez inusitadas e imprevistas do intelecto humano.

É necessário indicar que origem dos estudos de Moscovici se deram no campo da psicanálise e tem sido uma importante abordagem teórica para

compreender a criatividade. Segundo Bollas e Dakota (2010, p. 200) “Freud inconscientemente compreendeu o processo que não estava apenas no coração da criatividade, mas era o próprio processo criativo”. Isto é a teoria psicanalítica enfatiza a importância do inconsciente e das emoções reprimidas na formação da personalidade e do comportamento humano. A criatividade é vista como uma expressão da energia psíquica reprimida, que é liberada e canalizada de maneira produtiva através do processo criativo.

Além disso, a psicanálise também oferece insights sobre o papel do ego e da auto expressão na criatividade. O ego é responsável pela mediação entre as demandas do inconsciente e a realidade externa, e a criatividade é vista como uma maneira de equilibrar essas forças opostas. A auto expressão é vista como uma necessidade humana fundamental e a criatividade é vista como uma forma importante de satisfazer essa necessidade.

A psicanálise também é útil para entender os bloqueios criativos e os obstáculos que impedem o processo criativo. Os bloqueios criativos podem ser causados por medos inconscientes, traumas emocionais ou conflitos internos que impedem a livre expressão da energia criativa. A psicanálise pode ajudar a identificar e resolver esses obstáculos para permitir a liberação da energia criativa.

Segundo Brandão (2018) Vários autores validam a abordagem psicanalítica para o estudo da criatividade conforme quadro abaixo:

Tabela 5 : Contribuições da Psicanálise a criatividade

<b>Psicanalista</b>	<b>Síntese de sua contribuição à criatividade</b>
Sigmund Freud	O fundador da psicanálise indica fundamentos sobre a importância do inconsciente e do ego na criatividade, destacando a importância da sublimação como uma forma de liberar a energia psíquica reprimida.
Melanie Klein	A psicanalista britânica enfatizou o papel das emoções na criatividade, argumentando que a expressão criativa poderia ajudar a lidar com traumas emocionais e a reorganizar experiências passadas.
Donald Winnicott	O psicanalista britânico argumentou que a criatividade era um aspecto essencial do desenvolvimento humano e uma forma de lidar com o mundo externo e interno

Wilfred R. Bion	A sua teoria busca a gênese e evolução do pensamento, ressaltando sua originalidade e criatividade tendo por premissa que capacidade de pensar é anterior ao processo de pensar indicando que a capacidade de suportar a frustração para o desenvolvimento da função simbólica é condição para o pensar criativo acontecer. E ainda diferencia uma parte não psicótica da personalidade de outra psicótica, esta última diante de frustração não acomodada, buscar impor as realidades que existem dentro de si aos outros por meio da onipotência e a onisciência – é a incapacidade de aprender com a experiência
Thomas Ogden	Sua teoria divide o pensamento em três categorias: pensamento mágico, pensamento onírico e pensamento transformativo. O pensamento mágico é caracterizado pela criação de uma realidade psíquica que se sobrepõe à realidade externa, enquanto o pensamento onírico é uma forma mais profunda de pensar que permite ao sujeito enxergar experiências de vida sob vários pontos de vista ao mesmo tempo. Já o pensamento transformativo é capaz de criar novas formas de sentir e se relacionar com o objeto.

Fonte: Brandão (2018)

Tais autores e muitos outros contribuíram significativamente para o desenvolvimento da abordagem psicanalítica à criatividade e continuam a influenciar a pesquisa e a prática clínica nessa área. E a leitura de suas teorias indicam aproximações importantes com campos da educação e da psicologia social na compreensão do funcionamento da inteligência nos alunos com AH ou SD.

Cabe indicar algumas aplicações bem sucedidas da TRS no campo da educação a luz das contribuições da psicanálise ao entendimento do pensamento criativo. Nesse sentido existem algumas pesquisas que demonstram o quanto é importante incluir nas propostas de formação de professores as questões inerentes à percepção sobre alunos com altas habilidades ou superdotação.

Por uma matriz de pensamento de natureza mais empírica, isto é, baseada na observação de alunos com AH ou SD, Winner (1998, p. 198) destacou:

muitos professores encontram-se despreparados para identificar os alunos com altas habilidades/superdotação e, por conseguinte, não são poucas as vezes em que esses alunos são identificados não como crianças com altas habilidades/superdotação, mas sim como “alunos problemas”.



Diante dessa realidade Winner (1998) defende que os mitos são causas que ofuscam o olhar dos professores para com os alunos com AH ou SD e vai conceituar os mitos como ideias populares que são aceitas sem questionamento e que muitas vezes não são baseadas em fatos ou evidências científicas. Essas ideias equivocadas podem ser prejudiciais, pois podem levar a uma compreensão inadequada ou incompleta de um determinado objeto de conhecimento

A contribuição de Winner (1998) é importante ao descrever os mitos e ideias equivocadas que cercam as AH ou SD . Com tais descrições espera oferecer um instrumento que afaste do olhar dos professores estereótipos e preconceitos que tornem os alunos com AH ou SD invisíveis e/ou suas necessidades educacionais despercebidas. Desta forma seu referencial de pensamento pode ajudar a garantir que alunos com AH ou SD e outras pessoas sejam tratadas de forma justa e recebam o apoio e suporte necessários para que possam alcançar a plenitude de seu potencial.

Destarte que Winner (1998) vai descrever 9 mitos conforme quadro abaixo:

Tabela 6 – Os 9 Mitos da Superdotação de Winner (1998)

MITO	DESCRIÇÃO
SUPERDOTAÇÃO GLOBAL	o termo "superdotado" geralmente se refere a crianças com habilidades acadêmicas em linguagem e matemática aferida por testes de QI. , No entanto tal recorte é específico e não geral, isto é, a criança superdotada não necessariamente será talentosa em todas as áreas.
TALENTOSAS, MAS NÃO-SUPERDOTADAS	Embora crianças que apresentem habilidades excepcionais em áreas artísticas, esportivas ou atléticas sejam comumente rotuladas como "talentosas", enquanto aquelas com habilidades acadêmicas avaliadas por testes de QI são rotuladas como "superdotadas", não há justificativa para tal distinção.
QI EXCEPCIONAL	Mesmo que crianças com habilidades excepcionais em arte ou música sejam frequentemente rotuladas como "talentosas", isso

	<p>não significa que elas não possam ser consideradas superdotadas. O QI não é o único indicador e não é necessário para demonstrar habilidades excepcionais em áreas não acadêmicas. Algumas pessoas que são rotuladas como "idiotas savants", geralmente indivíduos autistas com deficiência intelectual em outras áreas, podem apresentar habilidades excepcionais em áreas específicas, indicando níveis extraordinários de superdotação em domínios específicos</p>
BIOLOGIA VERSUS AMBIENTE	<p>A superdotação não é inteiramente inata e nem totalmente fruto de treinamento intensivo por parte de pais e professores – ou de estímulos provenientes do ambiente. Há uma poderosa influência no desenvolvimento de aptidões que de natureza biológica, ou seja, há uma predisposição herdada geneticamente que favorece a manifestação da superdotação.</p>
O PAI CONDUTOR	<p>Há uma crença de que os pais super zelosos são responsáveis por criar crianças superdotadas, mas isso é um equívoco. Embora os pais de crianças superdotadas sejam altamente envolvidos em nutrir seus talentos, isso não é uma força destrutiva, mas sim necessária para o desenvolvimento dos dons das crianças.</p>
ESBANJANDO SAÚDE PSICOLÓGICA	<p>As crianças superdotadas frequentemente enfrentam ridicularização por serem diferentes. Há uma visão comum de que as crianças com QI alto são solitárias e estranhas, enquanto os psicólogos têm uma visão idealizada de que elas são populares, bem ajustadas e moralmente superiores. Terman, em 1922, definiu as crianças superdotadas como academicamente superiores e superiores em psique, saúde e ajustamento social, bem como moralmente superiores.</p>
TODAS AS CRIANÇAS SÃO SUPERDOTADAS?	<p>A suposição de que todas as crianças são superdotadas em alguma área ou têm o mesmo potencial de aprendizado é questionada. Isso</p>

	pode levar à falta de educação especial para crianças com superdotação, resultando em estresse e tédio para elas. É necessário elevar os padrões acadêmicos para todas as crianças e focar recursos em crianças extremamente superdotadas, que possuem necessidades especiais e são fundamentais para o futuro
AS CRIANÇAS SUPERDOTADAS SE TORNAM ADULTOS EMINENTES	Ao contrário da crença popular, a superdotação não garante eminência adulta ou criatividade. Embora a criatividade seja muitas vezes vista como uma característica-chave dos superdotados, nem todas as crianças superdotadas se tornam adultos eminentes ou criadores de destaque. Vários fatores, como personalidade, motivação, ambiente familiar, oportunidades e acaso, desempenham papéis importantes na trajetória de vida de uma pessoa, independentemente de sua superdotação precoce

Fonte: Winner (1998)

Azevedo e Mettrau (2010) realizaram um estudo empírico num município do Rio de Janeiro que contou com 52 professores como sujeitos os quais se buscava levantar as representações sociais sobre altas habilidades ou superdotação. O referencial teórico utilizado para enfrentar o problema da pesquisa em questão foi: a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1985), a Teoria dos Mitos da Superdotação de Winner (1998) e a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1981).

O grupo de professores que fizeram parte da pesquisa realizaram um curso de formação no tema altas habilidades ou superdotação para fins de reconhecimento e indicação de alunos para participarem de um programa de identificação e atendimento. Assim deviam ser preparados para realizar a primeira fase de um programa de inclusão que é o reconhecimento de indicadores e com isso indicarem alunos para serem investigados e identificados caso de fato tenham altas habilidades ou superdotação.

Segundo Azevedo e Mettrau (2010, p. 36) “Das 109 escolas envolvidas, porém, somente 37 delas, o que corresponde a 33,94% do total, encaminharam alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação”. E daí foi investigado

junto a esse publico quais seriam os motivos do absentéismo de sua participação na indicação de alunos com possível quadro de AH ou SD - quase 70% do universo das escolas não enviou qualquer informação.

Uma vez enviados questionários aos professores que participaram da formação que continham dilemas a serem respondidos, de sorte, que dos 52 respondentes 26 tinham enviado indicações para o programa e 26 não o tinham feito.

Após a análise quantitativa e qualitativa dos dados em ambos os grupos, Azevedo e Mettrau (2010) concluem que a Teoria dos Mitos de Winner (1998) se comprovou. O mito com maior incidência nesta pesquisa foi o de que os alunos com AH ou SD são academicamente superiores e sempre apresentam alto desempenho escolar – o que não é uma realidade; em seguida que o aluno com AH ou SD não necessita de atendimento especial, mas a realidade é que esses alunos necessitam de atendimento diferenciado; e o último a destacar e muito significativo é de que as representações sociais sobre o publico contribuem para a invisibilidade, vide que os professores precisam crer na existência de alunos superdotados em todas as escolas, independentemente de fatores socioeconômicos, étnicos, de gênero e geográficos, para que isso aconteça se requer uma discussão que vá além dos aspectos legais e teóricos do tema.

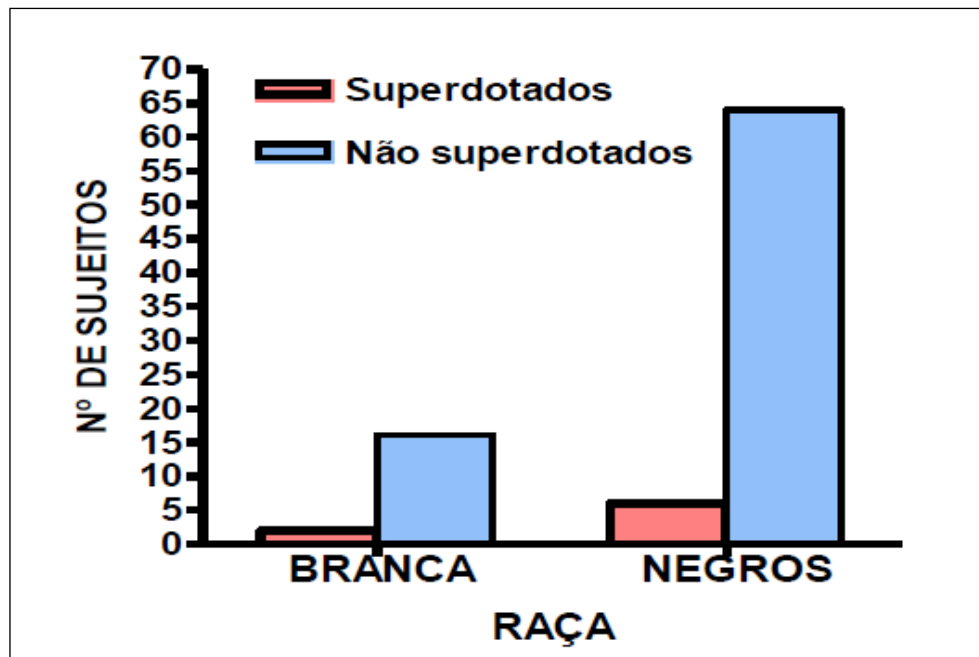
Nesse último ponto se pode indicar as considerações de Alencar & Fleith (2001) que afirmam existir uma ideia circulante de que os alunos com AH ou SD se encontram predominantemente em um único grupo da população, composto por indivíduos do sexo masculino e de classe socioeconômica média. E tanto mulheres quanto cidadãos classes sociais desfavorecidas podem possuir AH ou SD ou talentos especiais, e infelizmente, tendem a ser ignorados e também sofrem pressão para ter um desempenho inferior. E isso contribui para a invisibilidade dos alunos das AH ou SD e serve de referência pra avaliar a abstinência de indicações do estudo acima descrito.

De sorte, o pesquisa de Moraes (2010) é de grande valia para carrear o argumento em favor da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) e da Teorias dos Mitos de Winner (1998). O estudo realizado junto a uma escola municipal de Angra do Reis no Estado do Rio de Janeiro com as seguintes descrição de seu publico e resultados:

Avaliamos,89 alunos, usando como critério a autorização dos pais para que seus filhos participassem da pesquisa. Dos pesquisados, 71 negros, 17 brancos. Os resultados mostraram que 9.0% são superdotados (IS), Intellectualmente superior e destes 6,7% são negros e 2,3% são brancos. De 71 negros pesquisados encontramos, 11% talentosos(MS) , denominamos Média Superior, 32% na média(MD) 8,9% na média inferior (MI) e 20% (ID) Intellectualmente deficiente (MORAES, 2010, p. 1)

Assim, Moraes (2010, p. 8) aponta seu resultado no gráfico abaixo:

Figura 6 – Percentual de negros com AH ou SD



Fonte: Moraes (2010)

De prima facie mais uma vez se constata a tendência estatística de 2% a 15 % de qualquer população possuir um quadro de altas habilidades ou superdotação (RENZULLI, 2021). Mas nesse momento da discussão o que importa é destacar que nesse universo existem 6, % de alunos com AH ou SD negros realidade que se opõe ao mito do estereótipo do aluno com AH ou SD como uma pessoa franzina, do gênero masculino, de classe média, com interesses restritos especialmente à leitura e branca (ALENCAR, 2007).

Como conclusão, Moraes (2010) diz que os alunos negros com AH ou SD residem em um ambiente humilde, numa comunidade rural, e frequentam uma escola pública. O nome da comunidade, que significa "Meio da mata" em língua indígena Guarani, se deve ao fato de estar cercada por mata atlântica virgem. Nesse contexto, há uma porcentagem significativa de superdotados e ainda uma

porcentagem de 14% de alunos com desempenho acima da média. De acordo com Renzulli, se esses indivíduos forem submetidos a um Programa de Enriquecimento, poderão desenvolver suas altas habilidades e, possivelmente, atingir a superdotação

Esses dois estudos discutidos demonstram bem a importância de compreender o papel da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e da Teoria dos Mitos de Winner (1998)

## **2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

A reflexão sobre o contexto da formação de professores e a inclusão de alunos com AH ou SD no EMI perceber que existem disputas de poder no currículo. O currículo no EMI segundo Ramos (2012) é historicamente pensado para fazer existir duas escolas que reproduzem uma sociedade dual – a daqueles que são formados numa escola para pensar e liderar e outra escola onde são formados aqueles que irão obedecer acriticamente e realizar obra braçal que o capitalismo precisa para subsistir. Nesse caminho a classe dirigente e a classe trabalhadora tem no ensino médio a arena de luta pela hegemonia de seus projetos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A educação profissional nos níveis básico e médio foi separada da educação propedêutica, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o que resultou em um mecanismo de exclusão e reprodução das lógicas de poder e dominação do sistema capitalista, que também se reflete na educação especial para os diversos públicos. Como consequência, a discussão entre educação especial e educação profissional acabou enfatizando a profissionalização de alunos com deficiência em tarefas simples, de caráter manual e com o mínimo de reflexão, pensamento ou uso da potencialidade humana que todos possuem (Passerino e Pereira, 2014). Nenhuma atenção foi dada à inclusão de alunos com AH ou SD e não foram observadas estratégias para lidar com a dupla excepcionalidade dos alunos com deficiência que possuem a condição de AH ou SD. Portanto, os alunos com AH ou SD são excluídos mesmo dentro do grupo de alunos excluídos na Educação Especial. Uma pesquisa recente reitera essa situação.

Diferentemente dos demais alunos público-alvo da educação especial, [...] alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda são pouco visualizadas, se comparadas às alunos com deficiência, tanto pela família

quanto pela escola. Este aspecto, talvez, possa ser compreendido, uma vez que as alunos com deficiências, geralmente, apresentam uma característica que os identificam, que os marcam, diferentemente da aluno com AH/SD, pois essa não tem um traço que a identifique de forma instantânea. (RECH, 2018, p. 159).

Sob o paradigma da inclusão, os avanços para o público dos alunos com AH ou SD são ainda pequenos, principalmente em EPT. Diante disso, é oportuno discutir o tema da formação de professores para a inclusão desses alunos, com foco na formação continuada docente para o reconhecimento desse público. Não se pode permitir que a exclusão desse público persista por conta de sua invisibilidade, principalmente diante da existência de uma proposta de EMI na RFECPT que busca consolidar uma referência de educação omnilateral, integral e unitária, que tem como princípio educativo o trabalho. O currículo deve proporcionar a inclusão de todos e garantir uma formação que permita a emancipação dos sujeitos para existirem como trabalhadores que lideram um movimento indissociável de pensar, fazer e produzir, conforme defendido por:

A educação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e à educação profissional, postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca enfatizar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

A necessidade de pensar os diversos públicos alcançados pela escola em sua totalidade, visando o exercício pleno da cidadania, felicidade e realização por meio do trabalho, é uma das defesas de autores de um novo EMI como contribuição para uma nova sociedade. Nesse sentido, as práticas educativas realizadas no currículo do EMI devem servir a uma educação libertária que não exclua nenhum grupo, mas, ao contrário, promova processos que aprimorem os mecanismos intrínsecos de inclusão. Assim, a formação continuada de professores para a inclusão de alunos com AH/SD surge como uma estratégia para promover a liberdade dentro da EPT, conforme afirmou Anjos (2021, p. 23).

A liberdade é arma que empunharemos como causa de entendimento do universo escolar na educação profissional e tecnológica que assuma o trabalho como princípio educativo. A conquista da liberdade como caminho

da felicidade põe em evidência a capacidade que temos de poder ser quem queremos ser; de trilhar caminhos universais para a felicidade, traçando itinerários para o sensível, para a prática de uma educação divertida. Todos esses ingredientes tornam os processos para a educação libertária a grande pauta.

A partir desse ponto de reflexão sobre aspectos principiológicos da educação freiriana em sua intersecção com a EPT, é necessário aprofundar o entendimento sobre a temática da formação de professores. Segundo Ciavatta (2008), essa formação deve primar pelo desenvolvimento da postura crítico-reflexiva em relação ao destinatário da ação educativa, considerando o contexto e as necessidades do aluno. Tardif (2014) corrobora e acrescenta que é imperativo compreender o professor em sua realidade e em seu processo de trabalho docente.

No cotidiano escolar, há um processo de ensino e aprendizagem, pesquisa, reflexão, construção e desconstrução por parte do professor. Para a formação continuada de professores por meio de iniciativas de investigação-intervenção, é necessário superar a educação bancária, que é meramente reprodutiva e alienada. De acordo com Soffner (2014), somente em um contexto de reflexão e pesquisa sobre o ensino, aprendizagem e práticas educativas é que a formação continuada de professores pode contribuir para que estes sejam inovadores em suas práticas educativas. Se os professores não forem imersos em um ambiente de pesquisa e inovação, não serão capazes de inovar.

É imperativo compreender a formação de professores a partir do princípio de que esses atributos são basilares da EPT. Há um desafio a enfrentar: a superação de um fato crucial na formação de professores da EPT; Ele trata da crença que somente os cursos capacitação complementares são necessários para que os docentes, comumente são chamados de “instrutores” nos cursos de formação inicial e continuada, mais comumente conhecidos “cursos básicos”, sejam bem sucedidos no exercício do magistério. Esse situado como meramente preparar os estudantes para o mercado de trabalho de acordo com seus ciclos. Como também entende Cordão e Moraes (2017, p.157):

O que se exigia dos professores desse ensino profissional era, simplesmente, alguma formação em "cursos apropriados", ou então em "cursos especiais" ou "cursos emergenciais". O nome mais comum para designar esses docentes era o de "instrutores". Sua formação consistia principalmente em orientar aprendizes em cursos e treinamentos que pudessem dar conta do atendimento às necessidades específicas do mundo do trabalho.(grifo meu)



Ainda persiste o estigma em relação ao corpo docente da EPT. Mesmo diante da proposta de educação unitária, omnilateral e politécnica, que tem o trabalho como princípio educativo, da RFEPCT, a tradição secular que estabeleceu a diferenciação entre formação para o pensamento e formação para o trabalho manual - esta última com menor prestígio - ainda exerce influência nas práticas de formação de professores.

A falsa ideia de que os conteúdos necessários para o sucesso profissional são adquiridos na formação superior, característica do bacharelismo, pode limitar a oferta e a realização de formação continuada para egressos do ensino superior. Isso porque se considera que a formação continuada é uma medida emergencial, especial ou menor, destinada apenas a casos excepcionais, que tem pouco impacto na vida profissional e no cotidiano escolar. Essa concepção constitui um obstáculo a ser superado.

Outro aspecto que chama atenção na interpretação de Condão e Moraes (2017) é a conclusão de que existe a primazia da orientação para o mundo do trabalho, isto é, das demandas imediatas do mercado produtivo na formação continuada dos professores da EPT. Essa dimensão não é equivocada, pois deve existir como uma dimensão que não pode prescindir da formação integral do ser humano que está na EPT. Portanto, oferecer formação continuada aos professores para contribuir para o desenvolvimento dos alunos em sua dimensão propedêutica também deve ser relevante e comum no cotidiano docente na EPT.

A continuidade da formação docente em serviço se traduz em um esforço contínuo que a escola deve fazer para aprimorar não apenas o professor, mas também o aluno, que é o alvo do exercício profissional do primeiro.

Esse dever está previsto no Art 67, inciso II da Lei 9.394/96 que informa:

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...)

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a formação continuada de professores na EPT não é apenas um dever legal, mas também ético, moral e de comprometimento da instituição com uma formação integral dos educadores. De acordo com Silva (2020), em um levantamento realizado junto à Plataforma Nilo

Peçanha, há atualmente 46.688 docentes na RFEPCT, e combinados com os dados do Censo da Educação Básica (INEP/MEC, 2019), soma-se um total de 150 mil professores sem habilitação para o exercício profissional na EPT. O autor destaca que com a implementação da Reforma do Ensino Médio, que estimula a formação técnica e profissional, é grande a probabilidade de uma demanda ainda maior por docentes na EPT.

este contexto, questiona-se se a formação oferecida a esses docentes será de natureza emergencial, de curta duração e voltada apenas para formar instrutores, reforçando a ideia socialmente difundida de que cursos de formação continuada servem apenas para ensinar competências técnicas, e não para contribuir para a formação integral dos indivíduos. Em relação a essa discussão, Silva (2020, p. 73) destaca que na RFEPCT apenas uma "quantidade mínima de docentes possui apenas Ensino Fundamental, 3,3% Ensino Médio, 39,4% Graduação e 57,3% Pós-graduação. Observa-se também que, dentre aqueles que possuem Graduação, 43,3% não possuem Licenciatura". Segundo Silva (2020), a partir da análise da tabela 1, haverá uma grande demanda por formação continuada de professores devido ao grande número de indivíduos sem escolaridade ou formação adequada em nível superior.

Tabela 7 – Escolaridade e formação acadêmica dos docentes em EPT

Total	Escolaridade e Formação Acadêmica							
	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
			Graduação			Pós-Graduação		
			Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
130,005	69	7,101	122,835	70,858	51,977	52,823	23,559	8,050

Fonte: INEP (2019 *apud* BRUNO, 2020)

Nos próximos anos, a formação de professores em serviço será uma estratégia importante para lidar com o aumento previsto na demanda, decorrente da Reforma do Ensino Médio e/ou da recuperação econômica pós-pandemia (Silva, 2020). No entanto, é necessário questionar se a formação continuada dos professores que já estão em atividade deve excluir a dimensão propedêutica, mantendo assim a separação entre trabalho intelectual e manual. Caso essa

perspectiva ainda persista, a formação continuada servirá apenas para transmitir conteúdos, impedindo a adoção de outras práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência de que a existência humana tem o propósito de transformar o mundo, promover a cidadania plena, a emancipação humana, a leitura do mundo e a busca autônoma da felicidade.

Faz-se necessário uma reflexão sobre o local e o modo em que a formação de professores é realizada, questionando se deve ocorrer em universidades - espaços do saber erudito - ou em escolas profissionais - espaços do saber aplicado. Sobre isso, Silva (2020, p.79) destaca que "ao comparar os docentes das universidades e das escolas de educação profissional, surge à oposição entre a escola do saber e a escola do fazer - uma divisão ideológica marcada pela repulsa ao trabalho e pelo preconceito com as atividades manuais".

Para os graduados universitários, o conhecimento propedêutico foi apresentado como um mapa do caminho, ou seja, tudo o que seria necessário para a prática profissional poderia ser encontrado na consulta desse mapa. Esse modo de formação fez com que esses professores ficassem reféns de enaltecer o conhecimento teórico em detrimento do conhecimento prático, reforçando a falsa noção de que apenas saber onde encontrar a resposta em um livro é suficiente para resolver os problemas da realidade. A falta de reconhecimento e valorização dos saberes práticos, bem como a prática do "saber-fazer" mobilizado para o "fazer-aprender", gera uma reprodução desses modos de operação nas instituições de EPT e na sociedade.

Essa perspectiva gera estereótipos que abrangem desde alunos até instituições, sendo considerados professores teóricos demais ou práticos demais; escolas que ensinam apenas teoria ou apenas para o mercado. Esses estereótipos refletem a dicotomia existente no plano epistemológico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em relação às abordagens de formação docente. A resposta para a questão sobre o lugar onde ocorre a formação de professores é menos importante do que a necessidade de superar a dualidade prejudicial entre saberes teóricos e práticos. Seja na universidade ou na escola média, a abordagem de que o conhecimento é uno, complementar, interdependente e sistêmico deve ser o paradigma a ser seguido.

Uma vez que a pesquisa em questão trata da formação de professores e da inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação no contexto da RFEPCT,

é relevante mencionar o trabalho de Moraes (2016), o qual propõe reflexões sobre a identidade dos docentes da EPT nos Institutos Federais.

Apesar de serem professores de uma escola técnica, estes profissionais devem se esforçar para agir de forma profissional como se estivessem em uma universidade, ou seja, com a premissa de serem pesquisadores da realidade que os cerca, de produzirem novos conhecimentos e aplicá-los em suas práticas pedagógicas.

A RFEPCT tem como base a oferta de educação profissional e utiliza o Ensino Médio Integrado como base teórico-metodológica para realizar sua missão. Por meio dessa opção de organização institucional, a RFEPCT busca atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio.

A Resolução CNE/CEB nº6, de 20 de setembro de 2012, que determina a observância no seu artigo 6º, inciso IX obrigatoriedade da “articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo.” (BRASIL, 2012).

Logo se há o desejo de uma oferta de ensino que tenha por foco a necessidade do mercado local, não se infere que o docente seja preparado para trabalhar além dos muros de sua instituição interagindo com os universos do trabalho e trazendo para sua sala de aula os componentes do mundo real?

Retomando o ponto referente ao lugar onde a formação docente ocorre, seja na perspectiva universitária ou nas escolas de educação profissional de nível médio, tanto na oferta inicial quanto na continuada, o que importa é que o docente seja formado na mesma perspectiva de uma formação integral, omnilateral e que observe o trabalho como princípio educativo. Somente nesse lugar teórico é que o docente poderá ser formado para enfrentar o desafio que a nação exige por meio de suas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Na interpretação do marco regulatório, de acordo com Moraes (2016), entende-se que essa diretriz não se refere apenas à articulação dos currículos, mas também ao perfil do docente, que é visto como formado na tradição do bacharelismo doutoral, o que subestima a educação profissional de nível médio, considerando-a como camponesa em contraposição à superior, ainda que também profissionalizada. Assim, essa abordagem sugere que os docentes que atuam na RFEPCT devem exercer sua práxis educativa sob novos princípios, superando as possíveis lacunas

em sua formação que os tornam afeitos à cultura da desvalorização do conhecimento prático e do trabalho, em detrimento do conhecimento doutoral.

No artigo intitulado "Identidade de Escola Técnica versus Vontade de Universidade" de autoria de Moraes (2016), são apresentadas duas tendências que guiam o trabalho docente e o desenvolvimento institucional na RFEPCT. De um lado, existem os docentes que já estavam na instituição antes da nova configuração pós Lei 11.892/2008 e que defendem que a educação deve se concentrar na formação técnica de nível médio dentro do marco teórico do Ensino Médio Integrado. De outro lado, há uma nova geração de mestres e doutores recém-contratados para ampliar os Institutos Federais que acreditam na possibilidade de conciliar a educação de nível médio com a educação superior, pesquisa e extensão, transformando assim os Institutos em potenciais Institutos de Ensino Superior.

Essa nova dualidade que se reflete na cultura organizacional não deixa de estar imbricada na discussão sobre a influência do bacharelismo na educação profissional. Pois, a perspectiva que ora se assenta é de que tais escolas técnicas e, por conseguinte, seus egressos tenham uma perspectiva de continuação de estudos em nível superior nessa mesma escola técnica configurada agora como uma Instituição de Ensino Superior (IES).

De acordo com Moraes (2016, apud SILVA, p.84), a existência de duas perspectivas conflitantes de desenvolvimento institucional resulta em uma cisão que leva os docentes a questionarem, em sua individualidade, os documentos oficiais que determinam a missão da instituição. Eles confrontam essa determinação com sua compreensão sobre a identidade que foi construída pela própria comunidade da instituição.

Portanto, a nova configuração institucional enfrenta uma problemática: seguir os objetivos que a motivaram a ser criada, ou seja, oferecer o ensino médio integrado à educação tecnológica como sua principal razão de existir, ou adotar uma nova configuração que combine a escola técnica com o modelo universitário, visando ir além de sua concepção inicial. No entanto, a segunda opção pode ser vista como uma visão que considera o ensino superior como uma empreitada educativa de natureza mais privilegiada socialmente do que o ensino médio. Nesse sentido Moraes (2016, p.9) indica as opções que são: "a tradição, pautada pela técnica e inclusão, mas também pelo desprestígio econômico, ou a inovação, marcada pelas luzes da ciência e pelas possibilidades de ascensão social?".

Nesse sentido assinala Moraes (2016, p.84):

Assim, embora os dois lados reconheçam a dualidade estrutural, os nativos não concordam que esta divisão tipológica entre a escola da formação geral e a escola da formação técnica seja promotora de desigualdade social e que as escolas técnicas pequem pela qualidade, dita inferior, da educação ofertada. Não concordam que suas artes técnicas são atividades não reflexivas, que só passam a ter significado após um longo processo de formação básica comum. Ao mesmo tempo, estes nativos, geralmente carente de estudos mais elaborados sobre a sociedade, muitas vezes não compreendem o caráter social de suas técnicas, ao mesmo tempo que tem dificuldade de analisar, historicamente, o papel que as instituições da EPT assumiram no capitalismo moderno. Não raras vezes, não reconhecem, ou, ao menos, não se interessam, a respeito influência que os sistemas econômicos exercem sobre o sistema educacional – tarefa que as universidades costumam desempenhar com excelência.

O resultado é relevante para perceber as práticas educativas que não recebem adesão quando estão afastadas de uma necessidade de ensino que remeta diretamente as artes técnicas que os nomeados nativos por Moraes (2016) transmitem aos seus alunos. Ou seja, infere-se que qualquer proposta de formação continuada que se afaste do que se entende entrelaçado com a profissionalização técnica poderá sofrer resistência por parte de tais docentes.

Silva (2016, p.84) assinala que “um programa de formação de professores de abrangência nacional precisa ser flexível, coerente, de ampla capilaridade e especialmente sintonizado às demandas formativas dessa modalidade”. Essa reflexão cabe na RCEPCT dada a heterogeneidade de seus docentes em suas diversas regiões em suas instituições que tem uma missão institucional a cumprir a luz do interesse público e já determinada em sua regulação.

Destarte, para que a EPT se realize na RFEPCT numa perspectiva de educação omnilateral impõe-se novas possibilidades de formação continuada, as quais contribuam para a construção de saberes humanísticos que permitam ao docente pensar sua práxis e a historicidade de seu fazer pedagógico. O alunado participante das práticas educativas do professor na EPT deve viver uma formação integral, o que exige da RFEPCT um esforço maior para superar velhas práticas alienantes e evitam a emancipação humana deseja para seu alunado. Como diz Tardif (2014, p. 17):

Os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Essa ideia possui duas funções conceituais: em primeiro lugar, visa à relacionar organicamente o saber a aluno do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele faz, mas também ao que foi e

fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta o seu processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar. Em segundo lugar, ela indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.

A formação de professores, conforme destacado por Tardif (2014), ocorre através do trabalho docente no cotidiano enfrentado por eles. Nesse contexto, surgem desafios e saberes que respondem às demandas reais da profissão. Essa formação não se limita ao ensino de habilidades técnicas, mas abrange todas as dimensões da interação do professor com sua comunidade escolar. Não se trata simplesmente de criar soluções educativas baseadas na dicotomia entre teoria e prática, bacharelismo e educação média ou outras interpretações binárias da realidade social. Em vez disso, é necessário inovar na formação contínua dos professores a partir do trabalho como princípio educativo.

A correlação entre a formação de professores e a inclusão de alunos com AH ou SD na EPT se torna evidente quando se torna necessário que o docente e outros protagonistas da RFEPCT reconheçam, identifiquem e atendam esses alunos. Essa tarefa requer que os eles tenham formação continuada, cujos conteúdos não estão diretamente relacionadas às artes técnicas que lecionam, mas sim ao seu dever profissional e comprometimento com a formação integral dos alunos.

No contexto da EPT, é fundamental que o docente que atua no EMI ou nos cursos superiores oferecidos pela RFEPCT esteja sempre desenvolvendo seu potencial e habilidades, não apenas para lecionar as disciplinas técnicas, mas também para contribuir com o desenvolvimento e a emancipação dos alunos. Nesse sentido, é necessário que o professor saiba reconhecer, identificar e atender alunos com AH ou SD em suas comunidades escolares. Para isso, é preciso adquirir novos conhecimentos docentes, que vão além dos conteúdos recebidos em sua formação inicial, seja ela de licenciatura ou não. Dessa forma, a formação continuada de professores é essencial para o desenvolvimento institucional da RFECPT, a fim de cumprir sua missão e superar a dualidade histórica que ainda permeia sua cultura organizacional.

### 3 METODOLOGIA

A proposta de estudo se concentrou na formação de professores para a inclusão de alunos com AH ou SD, dentro do contexto EPT, então foi necessário realizar uma investigação que baseada um diálogo interdisciplinar entre as ciências da educação, a psicologia e áreas afins.

A pesquisa abordou a formação de professores na EPT, considerando a problemática da invisibilidade dos alunos com AH ou SD na RFEPCT. A questão central do trabalho exigiu uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que a idealização, execução de formação de professores e sua eficácia, ou não, são fenômenos sociais de caráter qualitativo. Essa perspectiva de análise é justificável, como afirmado por Trívino (1987 apud Reis, p.26), uma vez que a preocupação central estava voltada para o processo e não apenas para os resultados e produtos.

Na primeira etapa, procedeu-se ao levantamento e análise de documentos de natureza pública sobre temas como a EPT, a RFEPCT e a inclusão de alunos com AH ou SD. E segundo Ramos (2021, p.60) o trabalho inicial em pesquisa documental:

Pesquisar é um ato voltado para a reunião de dados e informações acerca de um determinado assunto, devidamente recortado, dentro de um tema proposto, para a devida análise. Mas pesquisar não significa apenas levantar dados. É muito mais do que isso. Significa estabelecer uma correlação dialógica entre os vários suportes da informação, de maneira a termos um corpus documental, onde os registros se complementem, favorecendo a reflexão crítica e a produção do conhecimento qualificado (GOMES, 2007, p. 89 apud RAMOS, 2021).

Pesquisar é um ato voltado para a reunião de dados e informações acerca de um determinado assunto, devidamente recortado, dentro de um tema proposto, para a devida análise. Mas pesquisar não significa apenas levantar dados. É muito mais do que isso. Significa estabelecer uma correlação dialógica entre os vários suportes da informação, de maneira a termos um corpus documental, onde os registros se complementem, favorecendo a reflexão crítica e a produção do conhecimento qualificado (GOMES, 2007, p. 89 apud RAMOS, 2021).

Conforme Gil (2018), a pesquisa documental é empregada em todas as áreas das ciências sociais, utilizando documentos primários que não foram interpretados ou tratados, mas que comprovam fatos ou acontecimentos. Para fins de elencar algumas categorias o autor descreve:



Dentre os mais utilizados nas pesquisas estão: 1. documentos institucionais, mantidos em arquivos de empresas, órgãos públicos e outras organizações; 2. documentos alunos, como cartas e diários; 3. material elaborado para fins de divulgação, como folders, catálogos e convites; 4. documentos jurídicos, como certidões, escrituras, testamentos e inventários; 5. documentos iconográficos, como fotografias, quadros e imagens; e 6. registros estatísticos. (GIL, 2008, p.8)

Na fase de pesquisa documental desta investigação, as etapas previstas de "formulação do problema; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; análise e interpretação dos dados; redação do relatório" (Gil, 2018, p.13) foram observadas. Nesse primeiro momento, os temas relacionados ao problema central deste estudo, a saber, "a formação de professores", "inclusão de alunos com AH ou SD" e correlatos foram localizados nos documentos jurídicos e administrativos que constituem as políticas públicas para tais grupos no contexto da EPT. Doutra ainda segundo Gil (2018, p.4) a pesquisa bibliográfica é:

elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet

Portanto, como etapa essencial a compreensão do tema e da abordagem do problema, é um momento que se busca o "estado da arte". Isto é, identificar os fatos mais recentes em termos de interpretação dos fenômenos que envolvem a formação de professores para inclusão de alunos com AH ou SD visando contribuir ao conhecimento científico acumulado.

Na fase seguinte, foi ampliado o suporte teórico nas áreas de formação de professores para EPT, inclusão de alunos com AH ou SD, políticas públicas e outros eixos de aprofundamento, conforme exigido pela pesquisa. As etapas de Gil (2008) serão seguidas para garantir êxito e foco, incluindo a escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca das fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto.

As naturezas do problema e dos modos de intervenção sobre ele apontam para uma pesquisa de natureza qualitativa. De acordo com Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa transcende um campo transdisciplinar que engloba as ciências humanas e sociais. Ela adota múltiplas tradições ou paradigmas de análise, como o

positivismo, a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica e o construtivismo, e utiliza vários métodos de investigação para estudar fenômenos em seus respectivos locais, buscando tanto compreender o significado desses fenômenos quanto interpretar os significados que as pessoas lhes atribuem. Em detalhe, Chizzotti (2006, p.28 ):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Na abordagem fenomenológica qualitativa, a construção das realidades sociais é baseada nos significados e só pode ser identificada através da linguagem significativa da interação social. A formulação de uma proposta de formação de professores para a inclusão de alunos com AH ou SD deve considerar os diversos atores sociais da escola, seus valores e os desafios da realidade social da vida comunitária. É importante reduzir a incursão excessiva dos juízos de valor na pesquisa, pois a neutralidade é impossível, mas a objetividade é necessária, conforme aponta Minayo (2009).

A escolha da abordagem qualitativa na pesquisa se deve à necessidade de compreender o objeto de estudo por meio de documentos e bibliografias produzidas sobre a situação investigada na RFEPCT. Pois, sua adequação ao processo de pesquisa é muito pertinente conforme diz Chizzoti (2006, 26):

As pesquisas qualitativas, por outro lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador - sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema.

O produto educacional foi elaborado a partir dos resultados das pesquisas sobre de formação de professores para a inclusão de alunos com AH ou SD e para atender as demandas identificadas no levantamento do estado da arte sobre o tema da pesquisa. Foi constatada a luz dos resultados de Bruno (2020) e Zago (2020) que a ausência de formação de professores no RFEPCT para o reconhecimento de indicadores de alunos com AH ou SD contribui para inviabilizar os alunos com AH ou SD na comunidade escolar, o que resulta em sua invisibilidade e exclusão. Sendo necessário um esforço de formação por meio da criação de produtos educacionais para sensibilizar o olhar do professor e demais profissionais da educação.

#### **4. AS BASES CONCEITUAIS PARA O RECONHECIMENTO, IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO DO TALENTO E DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.**

Os dados documentais e bibliográficos sobre alunos com AH ou SD na RFEPCT indicam que a instituição reproduz o desatendimento que ocorre na rede educacional brasileira – tal público ainda é invisível. É crucial que existam programas de formação de professores para inclusão de pessoas com AH ou SD que enfrentem as dimensões de reconhecimento, identificação e atendimento. A Educação Profissional e Tecnológica deve ser realizada tendo a inclusão de alunos com AH ou SD como um atributo essencial para alcançar seus objetivos políticos e pedagógicos.

Assim, os dados documentais demonstram a evolução do espaço da EPT e da inclusão de alunos com AH ou SD no ordenamento jurídico brasileiro. No entanto, não há repercussões significativas na escala de atendimento desse público na RFEPCT. Isso se deve, em parte, à falta de programas de formação de professores voltados para essa finalidade. Quando a problemática é abordada, geralmente é apenas um item em um programa mais amplo de formação para educação inclusiva. Além disso, não há especialização e aprofundamento na área de alunos com AH ou SD.

É necessário indicar que a evolução da EPT em sua culminância e seu marco legal no Brasil. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) pela Lei nº 11.892/2008 marcou um novo momento para a EPT. Essa iniciativa foi uma proposta teórico-metodológica baseada nas concepções de EMI para realizar a EPT pelo Estado – um ideal de educação pública de qualidade. A criação dos IFs também impulsionou a formação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que incorporou 129 instituições de ensino, incluindo 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, 7 Escolas Técnicas, 39 Escolas Agrotécnicas e 8 escolas de aplicação vinculadas às Universidades Públicas. Atualmente, de acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha com ano-base em 2020, a RFEPCT possui 654 unidades que atendem a 1.507.476 alunos matriculados. É importante destacar a inclusão do Colégio Pedro II pela Lei 12.677 de 2012, devido ao prestígio que essa instituição escolar possui.

A RFEPCT busca estabelecer-se como uma referência em educação integral e omnilateral realizada numa escola unitária em que o trabalho seja compreendido como um princípio educativo. E segundo Frigotto (2005) é fundamental situar o EMI como uma travessia para um modelo ideal em que a EPT pode ser realizada em sua plenitude. Os cursos oferecidos pela RFEPCT devem garantir que todos os alunos sejam incluídos e recebam uma formação que os capacite a se emancipar como trabalhadores e líderes, reconhecendo que o trabalho é inseparável do pensar, fazer e produzir.

No que tange a inclusão de alunos com AH ou SD a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases estabelecem um marco constitucional e legal que incentiva programas de reconhecimento, identificação e atendimento para alunos com AH ou SD. E assim, políticas de atendimento vão sendo elaboradas dentre elas se pode destacar os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em uma iniciativa conjunta da UNESCO, FNDE e Secretarias de Educação, com o MEC atuando como articulador. Esse programa começou em 2005 e estabeleceu 27 espaços itinerantes que ofereciam recursos didáticos, pedagógicos, pessoal e outros para apoiar atividades de reconhecimento, identificação e atendimento de pessoas com Altas Habilidades e Superdotação (AHS) nas escolas públicas, incluindo formação de professores.

E vieram novas políticas por meio de decretos do Poder Executivo e portarias administrativas do MEC. Esse desenvolvimento do ordenamento jurídico vem delineando contornos do direito a inclusão por parte dos alunos com AH ou SD. Dentre eles se destacam:

Tabela 8: O Direito dos alunos com AH ou SD

Legislação	Comentário
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008	A partir dessa iniciativa, foi determinado um novo paradigma para a escola, que passou a adotar uma abordagem mais inclusiva e respeitosa da diversidade no ambiente escolar. Os alunos com AH ou SD foram contemplados.
Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009	A referida medida contribuiu para o fortalecimento e apoio à profissionalização do atendimento às necessidades especiais na educação básica.
Nota Técnica nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB	A orientação técnica contribuiu tanto para a formação dos professores que trabalhavam nessas áreas quanto para a implementação de salas de recursos em várias escolas e instituições públicas de ensino, em diferentes formatos.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	As pessoas com AHS ficam incluídas no público-alvo da educação especial, o que significa que devem receber atendimento educacional especializado para superar as barreiras que possam impedir sua escolarização e complementar sua formação. É importante destacar que é necessário tomar ações específicas no âmbito da educação especial para o reconhecimento, identificação e atendimento desse público, de modo a garantir que suas habilidades sejam plenamente desenvolvidas.
Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE – em 2014	O paradigma do laudo médico ou diagnóstico clínico é superado, e é enfatizado que a avaliação de alunos com AH ou SD é de natureza pedagógica, com o objetivo de reconhecimento, identificação e atendimento desse público
Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE – em 2015	Diretrizes são implementadas para autorizar e orientar os projetos políticos pedagógicos das escolas a estabelecer parcerias com universidades, terceiro setor, MEC e outras entidades para a formação de professores e o atendimento de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação.
DECRETO Nº 9.665, DE 2 DE JANEIRO DE 2019	A criação da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência atribui a responsabilidade de formular e implementar políticas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com AH ou SD
Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019	Revoga decreto anterior e foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação, que inclui uma Diretoria de Educação Especial. No entanto, as políticas específicas para o público de AH ou SD não foram mencionadas como destinatárias, o que pode ser considerado um retrocesso em si mesmo.
<u>Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020</u>	O Estado tem o dever de garantir oportunidades de acesso à educação e ao aprendizado, assegurando a observância das diversidades locais e culturais, de modo que os serviços educacionais sejam sustentáveis e obrigatórios.

Fonte: Adaptado pelo autor de Silva e Anjos(2022)

Destarte o conteúdo de direito ao acesso a inclusão por parte de alunos com AH ou SD já possui relevância o suficiente para não ser desprezado ou não fazer parte de prioridades por parte das instituições de ensino – ainda mais aquelas que são públicas como o RFEPCT.

Os dados bibliográficos são profícuos e já existem numa profusão de resultados que permitem a sua aplicação no campo da EPT na RFEPCT. As referências teóricas que orientam o sucesso de instituições pelo mundo a fora que as aplicam já amplamente conhecidas e traduzidas para campo da educação

brasileira. A ciência brasileira já contribui com interpretações originais para nossa cultura, regionalidade e vida sociocultural das metodologias de reconhecimento, identificação e atendimento.

E no tocante a EPT realizada através EMI dentro da RFEPCT se assinala sob um paradigma da formação técnica e generalista com uma coisa só. O processo educativo e produtivo são desenvolvidos em conjunto, desde a formação inicial até o ensino superior. A abordagem supera a separação entre trabalho manual e intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho manual e vice-versa. Com isso, os sujeitos desenvolvem autonomia como trabalhadores e exercem plenamente sua cidadania, podendo liderar e contribuir para a sociedade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A RFEPCT tem no EMI sua maior contribuição para a construção de uma nova sociedade, levando em consideração os diferentes públicos que a EPT atende. A ideia é que todos tenham condições de exercer plenamente sua cidadania e alcançar a felicidade por meio do trabalho que se releva um princípio educativo. Portanto, as práticas educativas presentes no currículo do EMI devem estar a serviço de uma educação libertária, que não exclua grupos ou minorias, mas sim promova aprimoramentos nos mecanismos intrínsecos de inclusão de todos nas experiências do EMI.

Diante das produções legais e bibliográficas que compõe o direito a educação por parte da classe trabalhadora rumo a sua emancipação, autonomia e liberdade se identifica a sinergia de que a inclusão dos alunos com AH ou SD é imperiosa e urgente – por ser um público ainda invisível, não atendido e não incluído dentro da RFEPCT.

A pesquisa também reconheceu na formação de professores um espaço de grande importância crucial para a inclusão de alunos com AH ou SD. Não existe ou existirá o reconhecimento, identificação e atendimento dos alunos com AH ou SD e talento sem haja investimento na formação do docente da RFEPCT para este fim.

Segundo Tardif (2014), é necessário compreender o professor em sua realidade e processo de trabalho docente. Afinal, a EPT deve enfatizar a importância de uma postura crítico-reflexiva em relação ao público-alvo da ação educativa, considerando suas necessidades e o contexto em que estão inseridos. Portanto, o professor deve ser formado para refletir e pensar criticamente quanto ao seu aluno, bem como quanto a si mesmo.

Assim, há um cotidiano escolar em que o professor ensina e aprende, pesquisa e reflete, constrói e desconstrói. Nesse cenário de investigação-intervenção para a formação continuada de professores, as iniciativas devem ultrapassar os preceitos de uma educação bancária, meramente reprodutiva e alienante. (SILVA e ANJOS, 2022).

Atualmente, se pode inferir que a ausência de cuidados com o professor em sua formação quanto a conteúdo que volta pra compreender a inteligência humana, os sujeitos em que ela se manifesta e as diversas formas de reconhecer, identificar e atender são uma das causas de exclusão e do afastamento do ideal de realização de educação integral e omnilateral a ser realizada numa escola unitária cujo currículo se pautar no trabalho como um princípio educativo.

Nesse sentido superar a concepção da inteligência como um atributo individual, frio e desprovido de emoção, muitas vezes associado a uma nota de prova, ganha uma nova dimensão quando se demonstra que ela se manifesta de forma calorosa na interação social. Eis um ponto de convergência essencial para o devir filosófico e político da inclusão dos alunos com AH ou SD com as bases conceituais da EPT sobre as quais a RFEPCT se conforma. O aluno é um sujeito em construção no contexto histórico, político, social e cultura numa dinâmica em que a manifestação de sua inteligência acontece na coletividade na resolução de problemas comuns.

Portanto, a inteligência deve ser compreendida dentro do contexto da interação social, influenciada pela cultura, ambiente social, contingências, circunstâncias vivenciais e históricas, e, por fim, transferida para o coletivo como um todo. As implicações dessa compreensão são enormes, uma vez que a inteligência deixa de ser erroneamente tratada como um dom exclusivo de indivíduos e passa a beneficiar a todos (1992, apud METTRAU 2000).

Assim, um fundamento importante para o reconhecimento, identificação e atendimento dos alunos com AH ou SD é o fato de que eles possuem uma riqueza única: a sua inteligência. Segundo Mettrau (2000), essa inteligência é um patrimônio social que pertence a todos e deve ser valorizada por todos. Ao não promover a inclusão desses alunos, a RFEPCT desperdiça a maior riqueza que uma sociedade pode ter: seus alunos talentosos, que podem se tornar os futuros líderes e criadores de prosperidade para toda a nação brasileira.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir dos resultados da pesquisa foi possível criar um produto educacional (PE) na forma de uma proposta de ensino a ser distribuído no formato de documento eletrônico mais conhecido como PDF (Portable Document Format) considerando e se apropriando da proposta de formato simples e de fácil distribuição realizada por Santos (2023) em seu estudo sobre o Proeja. A intenção de que pudesse estar disponível a qualquer profissional da educação que atue na formação de professores para a inclusão de alunos com AH ou SD na EPT na RFECPT. O produto educacional é resultado das descobertas produzidas pela pesquisa documental e bibliografia realizada de forma que seus instrumentos foram validados conforme previsão legal no seu campo de aplicação.

Segundo Freitas (2021) a banca de qualificação/defesa é a instância que detém autoridade para validar os produtos educacionais produzidos nos diversos de contexto considerando o relatório denominado “Produção Técnica” elaborada pelo Grupo de Trabalho instituído no contexto da Portaria 171/2018 da CAPES. Segue Freitas (2021) em identificar alguns atributos importantes a estarem presentes na elaboração de um produto educacional: aderência, impacto, aplicabilidade, inovação, complexidade e outros aspectos que os especialistas de área podem recomendar para que a efetividade desejada por um produto educacional possa ser alcançada. O produto educativo deve ser aplicado, ou aplicável, em condições de sala de aula e outros espaços de ensino (formais e informais presenciais ou virtuais). A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e possíveis aplicações desse produto nos seus contextos de destino.

Nesse sentido é necessária uma reflexão inicial sobre o produto educacional em seus possíveis atributos de descrição, de seu planejamento de seu desenvolvimento e, por fim, sua validação em termos de adequação e viabilidade. A pesquisa teve por premissa valorizar e se referenciar produtos educacionais aplicados no campo da RFEPCT em situações de contexto de formação de professores, a saber, os produzidos por Delou (1987), Rosa (2015), Bruno(2020), Zago (2020), Silva(2020), Freitas (2021) e Lira (2021). Os seus subsídios integrantes foram extraídos e produtos aplicados em contexto, avaliados e validados.



## 5.1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A RFEPCT atualmente abrange 38 Institutos Federais, 2 CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), o Colégio Pedro II, a UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), além de escolas técnicas vinculadas às Universidades. Esse conjunto de instituições está presente no território brasileiro com 644 campi aproximadamente e mais 1.000.000 de alunos matriculados e mais de 60.000 servidores. Porém segundo Bruno (2020) existem apenas 51 alunos com AH/SD identificados em 17 campi em toda a RFEPCT – no IFRJ apenas 1 aluno no campus de Realengo -, contrariando as probabilidades de estimativa de existência de 5% a 10% de alunos com AH/SD em qualquer população escolar segundo recentes pesquisas realizadas por Renzulli (2020) e a OMS (2021).

Os estudos mencionados comprovam o drama da invisibilidade. Os alunos com AH ou SD não identificados e atendimentos em primeiro lugar porque não reconhecidos em suas características mais superficiais e visíveis – sejam as positivas ou os problemas que os acompanham. Assim é necessário que formar os professores e demais profissionais da educação para a reconhecerem indicadores para tais alunos possam em seguida serem identificados por especialistas e atendidos finalmente.

A ausência de formação continuada para que professores e demais profissionais da educação contribuam para o reconhecimento, identificação e atendimento de alunos com AH ou SD é causa da invisibilidade desse público - não somente no IFRJ, mas em toda a RFEPCT.

O PE é uma proposta de ensino na forma de uma atividade de análise fílmica do filme “O Jeremias”, dirigido Anwar Safa em 2018, que pode ser empregada como estratégia de sensibilidade para o reconhecimento de alunos com AH ou SD. O PE elaborado pode aplicado em cursos de Formação de Professores para Inclusão de pessoas AH ou SD em quaisquer modalidades – inclusive em contextos não formais como auto aprendizado para profissionais da educação ou público em geral com interesse no tema. O formato de entrega e distribuição do PE documento eletrônico mais conhecido como PDF (Portable Document Format) que irá conter todos os atributos de planejamento pedagógico de uma atividade de ensino (mediada por

professores ou não no caso de auto aprendizado): apresentação do curso, justificativa, objetivos, requisitos, resultados esperados, organização da atividade (carga horária, conteúdos, procedimentos metodológicos), critérios e procedimentos de avaliação e/ou auto avaliação, recursos didáticos e as referências.

O objetivo do PE é a partir da atualização do estado da arte quanto a inclusão de AH ou SD propor uma atividade que possa ser útil enquanto estratégia de ensino na formação dos profissionais da educação que atuam no cotidiano escolar para reconhecer, identificar e atender alunos com AH ou SD.

Infere-se de pronto a relevância da consideração dos PE desenvolvidos pelas pesquisas de Silva (2020), Zago (2020) e Bruno (2020) oriundas do PROFEPT e com foco na RFEPCT combinadas com a coletânea “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação” de Fleith (2007) - que constituem o referencial teórico adotado pelo MEC. E também outras fontes documentais e bibliográficas de pesquisas recentes que foram incorporadas ao conteúdo do PE desta pesquisa. Assim incrementa-se sua versatilidade para aumentar as possibilidades de sua utilidade e sucesso nas propostas de cursos para formação de professores na EPT na RFEPCT ou na busca de auto aprendizado pelos interessados.

O autor entende que o PE é um recurso divertido, prazeroso, flexível, dinâmico e acessível para que a comunidade da RFEPCT considere o protagonismo dos professores e demais profissionais da educação no combate a invisibilidade dos alunos com AH ou SD. Os professores são aqueles sujeitos da comunidade escolar que mais se aproximam e convivem com os alunos em razão do espaço da sala de aula e da responsabilidade do acompanhamento. Os Técnicos Administrativos Educacionais (TAEs) de certo modo interagem em diversas ocasiões da vida escolar de cada aluno no viver dentro de cada campus percebendo comportamentos que o professorado não tem possibilidade de identificar. E outros diversos profissionais que atuam nas instituições escolares como psicólogos, administradores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e outros que diariamente interagem com os alunos, observando-os, em situações distintas das que os professores em salas de aula.

É indispensável para a inclusão de pessoas com AH ou SD são as equipes de Atendimento Especial Especializado (AEE) - são núcleos que podem ter nomes diversos e se dedicam a inclusão de pessoas com deficiência e com AH ou SD. Nesses espaços existe um conjunto de profissionais que precisam receber formação

que contribua para que possam reconhecer, identificar e atender alunos com AH ou SD e realizar sua inclusão. Destarte, a ausência desse tipo de conteúdo na formação inicial de sua profissionalização impõe usar o PE um recurso de fácil acesso para desenvolver as habilidades de olhar e reconhecer os alunos para com AH ou SD.

A proposta de atividade que trata o PE prevê análise fílmica como instrumento fundamental e com adaptações da proposta desenvolvida e aplicada por Kunzler (2021) de uso do cinema na RFEPCT no IF de Farroupilha em três etapas, a preparação, a execução e a finalização.

Na fase de preparação se definiu o público que poderá valer-se do PE; foi identificado o filme "O Jeremias" (2015) que estabelece uma relação estreita com a problemática dos alunos com AH ou SD na RFEPCT. Essas aproximações podem ser inferidas pelo enredo.

"O Jeremias" é um filme mexicano de drama lançado em 2015. A história é baseada em fatos reais e é centrado em torno do personagem Jeremias, um menino de oito anos que vive em uma família de baixa renda no México. O filme explora as dificuldades enfrentadas por Jeremias e sua família, bem como as lutas e desafios que ele enfrenta como uma criança superdotada.

O filme descreve as diferentes tensões Jeremias com a sua comunidade e família. Com destaque do filme é a dinâmica entre Jeremias e seu pai, de familiares e de oportunistas, que estão determinados a capitalizar o dom do filho para melhorar a situação financeira e tirar de suas capacidades vantagens. O filme também mostra como a genialidade de Jeremias é mal compreendida por seus professores e colegas de classe, que muitas vezes o veem como um outsider.

No entanto, apesar dos obstáculos que enfrenta, Jeremias é um personagem resiliente e determinado, que luta para encontrar seu lugar no mundo. O filme mostra como ele lida com as expectativas de sua família, a pressão para ter sucesso e as incertezas comuns da infância. As características e problemas que acompanham o quadro de AH ou SD ficam muito bem expressas no filme e no desenrolar das situações da personagem principal

Em geral, "O Jeremias" é uma história emocionante e inspiradora sobre um aluno com AH ou SD que busca compreender a si mesmo e daí localizar seu lugar na comunidade e na cultura que vive. O filme apresenta uma mensagem poderosa sobre a importância sobre o papel da escola, da família e da comunidade na atenção

aos alunos com AH ou SD.

Tabela 9: Ficha Técnica do Filme “O Jeremias”

FICHA TÉCNICA
<p><b>Título Original:</b> El Jeremías (Original)   <b>Gênero:</b> Drama   <b>Ano:</b> 2015    <b>Nacionalidade:</b> México   <b>Diretor:</b> Anwar Safa   <b>Ator</b>  <b>Principal:</b> Martín Castro   <b>Tempo de Duração:</b> 99 minutos</p>

Fonte: Filmehow.com

Figura 7 : Filme “O Jeremias”



Fonte: filmehow.com

Diante desse enredo tão rico foi realizada a elaboração de uma apresentação do mesmo no PE para estabelecer possíveis aplicações e contextualizações; planejamento dos momentos pedagógicos que serão experimentados pela audiência que irá assistir ao filme; e a previsão dos recursos técnicos e didáticos que os usuários do PE podem se valer para usufruir do mesmo em contextos de formação de professores e de autoaprendizagem.

Na fase de execução consistiu: elaborar uma descrição dos objetivos do PE para mediadores em atividades presenciais, ou à distância, e usuários em situação de auto aprendizado; descrever a problematização fundamental o tema e elaborar sugestões de provocações que podem ser feitas ao público, seja para despertar para os pontos teóricos, ou para se explorar para aguçar a curiosidade motivando a fruição do filme; exibição e debate ou avaliação (casos de auto aprendizado) do filme.

Na fase de finalização foi elaborado um roteiro de orientações para o mediador em situações presenciais ou a distância sobre ancorar as percepções do público sobre filme com a teorização realizada na formação; e indicar um roteiro de possibilidades de ações de inclusão para uma vez que o público realize as associações de características de si próprios, de seus alunos ou de qualquer outro de seu convívio com as características de alunos com AH ou SD.

## **5.2 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Na elaboração do PE foram consultados trabalhos realizados sobre análise fílmica nos contextos de educação, a saber, Rosa (2015), Batista (2018), Kunzler (2019) e Ranzan (2021). E também, se buscou na Taxonomia de Bloom (1973) com ênfase na elaboração dos objetivos educacionais no domínio cognitivo e afetivo conforme lição de Althaus (2023).

Os fundamentos teóricos e estudos decorrentes voltados à educação cada vez mais usam o cinema e sua filmografia como materiais empíricos que servem para ajudar a compreensão de fenômenos sociais diversos por meio da análise fílmica que segundo Gomes (2004, p.100 *apud* Ranzan, 2022, p.5):

[...] pode-se considerar análise fílmica qualquer texto que fale de filmes e do que neles está contido, não importando propriamente o seu foco, alcance, profundidade e rigor, num arco que inclui desde o mero comentário, passando-se pela chamada crítica de cinema de tipo jornalístico, incluindo, por fim, até mesmo o estudo acadêmico, em toda sua variedade. Cada analista vê o que pode ou quer e, pelo menos em princípio, poderia falar de uma coisa diferente do quealaria um outro analista, segundo a ordem que lhe agrade e com a ênfase que deseje. Na ausência de qualquer disciplina hermenêutica capaz de oferecer garantias demonstrativas suficientes para produzir convicção para além do limiar do subjetivo e do íntimo e capaz, além disso, de oferecer um terreno público e leal para a disputa interpretativa, a análise finda por apoiar-se inteiramente nas qualidades peculiares do analista, ou seja, no seu talento, sua cultura, sua habilidade literária, ou na falta deles.

Ranzan (2022) em sede de revisão da literatura indica a luz de Vanoye (2012) e Oliveira (2014) que não existe uma unanimidade quanto a uma metodologia de análise fílmica. Mas em comum dentre as propostas metodológicas existe um consenso sobre a existência de duas etapas básicas para concretizar a análise de um filme: decomposição e crítica. A decomposição é identificação dos elementos cinematográficos que conduzem ao entendimento do enredo, das mensagens e dão azo a interpretação pessoal ou coletiva da produção. A crítica é o momento em que estabelece à reflexão dos elementos decompostos a luz da realidade social sobre a qual se aderem.

A ausência de uma metodologia universalmente aceita motivou Fabris (2008) descrever sua experiência nas pesquisas que realizou em que textos fílmicos e análise fílmica foram, respectivamente, objeto e ferramenta para seus trabalhos. A autora inicialmente reconhece que os filmes são sistemas de significação que por meio da experiência emocional que proporcional promovem o aprendizado. Os filmes podem ser ferramentas de ensino que funcionam as finalidades de uma pedagogia que os reconhecem como tal. “Os filmes são textos culturais que ensinam, que nos ajudam a olhar e a conhecer a sociedade em que vivemos e contribuem na produção de significados sociais.” (FABRIS, 2008, p. 120).

Fabris (2008), portanto, reúne estratégias de trabalho investigativo que tenha filmes como fonte documental para fins de análise e reflexão sendo elas: explorar o a filmografia; categorizar a filmografia em termos de seu local de produção e traços culturais locais; identificar os significados presentes na filmografia; reconhecer os gêneros de cada filme; conhecer a linguagem cinematográfica e identificar nas obras seus traços por meio de fichas de decupagem; participar de grupos de discussão e

dos espaços onde o texto fílmico é debatido para apropriar-se dos significados que está produzindo na cultura em movimento; identificar o papel da música, das cores, do figurino, da fotografia, da cenografia e etc.; definir a problemática da pesquisa e a filmografia que lhe é aderente – inclusive filmes complementares para fortalecer argumentos; colher fichas técnicas; montar tabelas de linguagem cinematográfica presentes nos filmes; montar fichas dos critérios de seleção da filmografia; montar fichas de decupagem-montagem que é construir conjuntos de significação em torno de cenas que também podem ser agrupadas proporcionando substância para reconhecer mensagens ali presentes; e ficha de articulação fílmica que é o momento de integrar a interpretação toda a filmografia utilizada numa pesquisa que se valeu de mais de um filme ou ainda integrar as cenas presentes numa única obra.

Franco *et al* (2020) destaca que os docentes e discentes podem aprender por meio de filmes já que estimulam os processos cognitivos e a emoção. É uma forma de aprendizagem social que ocorre pela possibilidade de que assistir filmes é ver outros sujeitos como o próprio observador em contextos sociais e históricos iguais ou distintos o que permite compreender fenômenos que aparentemente estão distantes, mas de fato também lhes afetam.

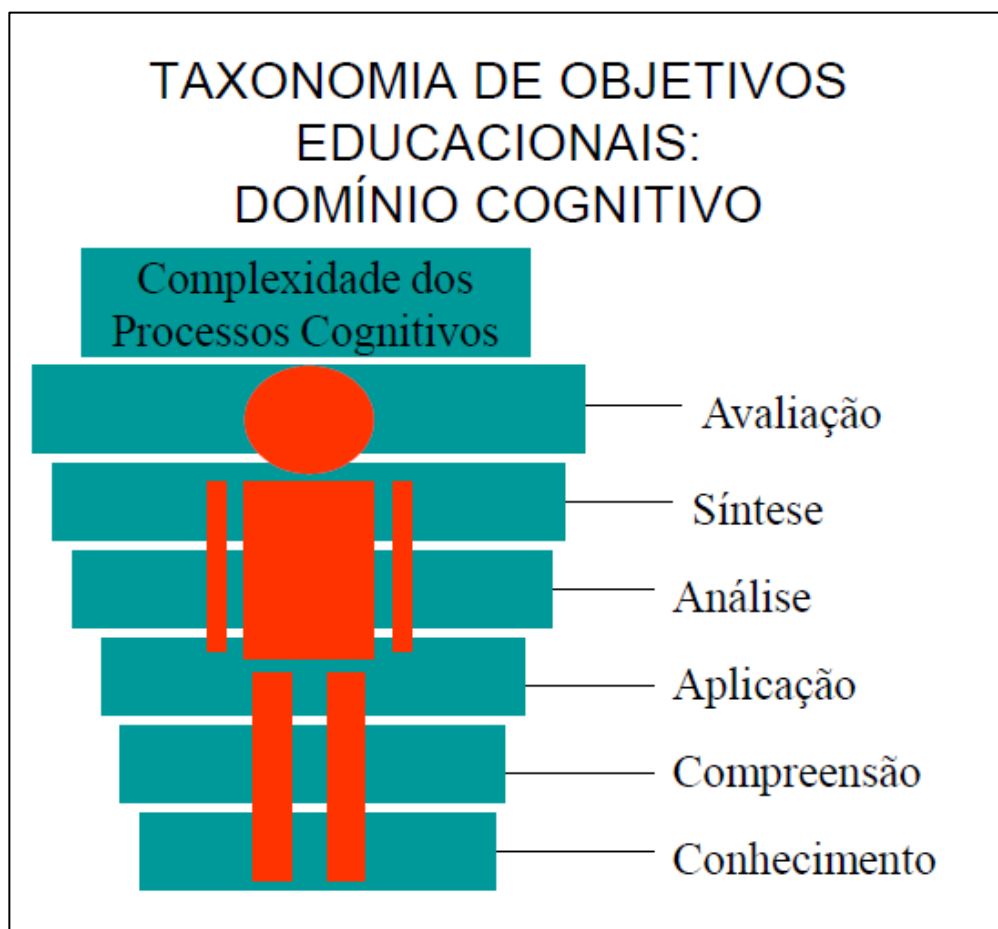
Segundo Franco *et al* (2020) a análise fílmica pode ser realizada em síntese em três etapas: identificar no filme o enredo e o articulando com o campo de estudos onde reside o objeto da pesquisa; problematizar os personagens em seus dilemas no curso do enredo com a teoria do campo que abriga a análise do objeto de pesquisa; produzir em si a conclusão da análise fílmica enquanto discussão dos resultados das duas etapas anteriores.

A Taxonomia de Bloom (1973) segundo Althaus (2023) é modelo teórico que descreve métricas e percursos possíveis para aprendizagem em níveis cognitivos, afetivos e psicomotor. A metodologia de Bloom indica a importância da definição de objetivos educacionais pelos é possível mapear a ordem de etapas de utilizando-se verbos adequados. Em cada etapa de aprendizagem de conteúdos do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor existem verbos adequados a descrição de objetivos educacionais afins que podem contribuir a elaboração mais precisa de uma atividade educativa.

Na elaboração do PE foi aplicada a Taxonomia de Bloom (1973) para descrever os objetivos educacionais da proposta de ensino, a saber, um cine debate. A predominância das aquisições de conhecimentos no nível cognitivo e psicomotor impôs a descrição dos objetivos educacionais dos momentos do cine debate de acordo com a observância e dos verbos sistematizados pelo trabalho de Althaus (2023) para tais categorias.

Os objetivos educacionais do domínio cognitivo diz respeito aos aprendizados inerentes a aquisição de informações a formação de conceitos dos objetos cognoscíveis da realidade. Segundo Althaus (2023) esse percurso parte de níveis mais baixos da Taxonomia de Bloom que dizem respeito à habilidade de lembrar ou reproduzir algo previamente aprendido; e avançam para níveis mais elevados envolvem a aplicação de conceitos na resolução de problemas nos quais o indivíduo precisa identificar a sua natureza essencial e, em seguida, reorganizar o material ou combinar ideias, métodos ou procedimentos que foram aprendidos anteriormente.

Figura 8: Taxonomia de Bloom para Objetivos do Domínio Cognitivo





A figura acima descreve as etapas da aprendizagem cognitiva dos seu de seu primeiro nível ao último. Em cada uma dessas etapas vão existir objetivos educacionais próprios que devem ser descritos com a utilização de verbos corretos. A descrição correta dos objetivos educacionais conforme a etapa de desenvolvimento da aprendizagem permite a avaliação da tarefa de ensino aplicada. Os verbos dessa categoria são descritos por Bloom (1973, apud ALTHAUS, 2023):

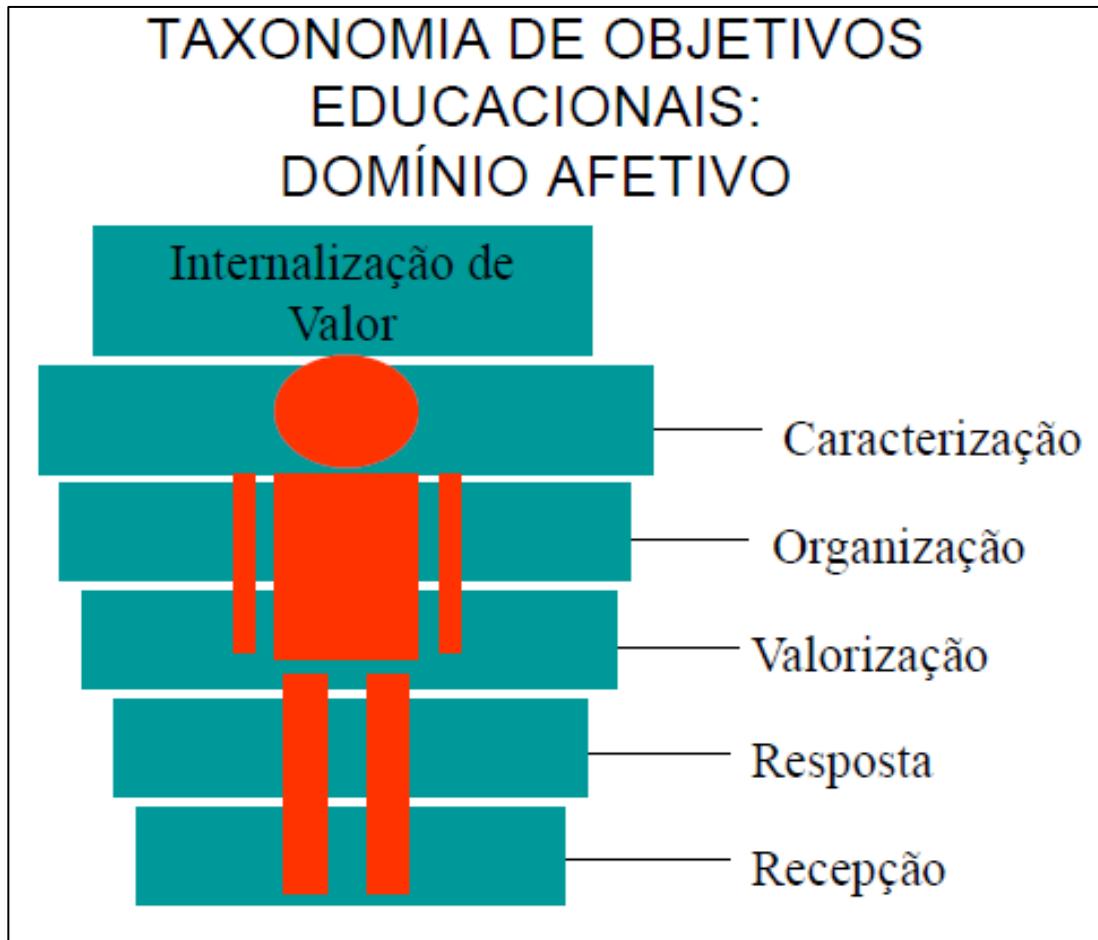
Tabela 10 : Funções Mentais e Verbos do Domínio Cognitivo

1	2	3	4	5	6
CONHECIMENTO	COMPREENSÃO	APLICAÇÃO	ANÁLISE	SÍNTESE	AValiaÇÃO
Definir	Traduzir	Interpretar	Distinguir	Compor	Julgar
Repetir	Reafirmar	Aplicar	Analisar	Planejar	Avaliar
Apontar	Discutir	Usar	Diferenciar	Compor	Taxar
Inscrever	Descrever	Empregar	Calcular	Esquematizar	Validar
Registrar	Explicar	Demonstrar	Experimentar	Formular	Selecionar
Marcar	Expressar	Dramatizar	Provar	Coordenar	Escolher
Recordar	Identificar	Praticar	Comparar	Conjugar	Valorizar
Nomear	Localizar	Ilustrar	Contrastar	Reunir	Estimar
Relatar	Transcrever	Operar	Criticar	Construir	medir
Sublinhar	Revisar	Inventariar	Investigar	Criar	argumentar
Relacionar	Narrar	Esboçar	Debater	Erigir	concluir
Anunciar		Traçar	Examinar	Organizar	
			categorizar	prestar	

Fonte: Althaus (2023)

Os objetivos educacionais do domínio afetivo também são chamados segundo Althaus (2023) como atitudinais. Dizem respeito ao aprendizado emocional dos objetos cognoscíveis, o que afeta o aprendizado na dimensão das emoções e sentimentos em termos de resposta de aceitação ou rejeição aos mesmos. As etapas descritas por Bloom (197, segundo ALTHAUS, 2023):

Figura 9 : Taxonomia de Bloom para Objetivos do Domínio Afetivo



Fonte: Althaus (2023)

As etapas de aquisição de domínios da dimensão afetiva descritas pela figura acima estão relacionados com as atitudes de acolhimento, satisfação, apropriação interna de um valor, julgamento de valores e por último a formação de identidade com o valor aprendido. Assim os verbos associados às funções emocionais segundo Bloom (1973 *apud* Althaus, 2023):

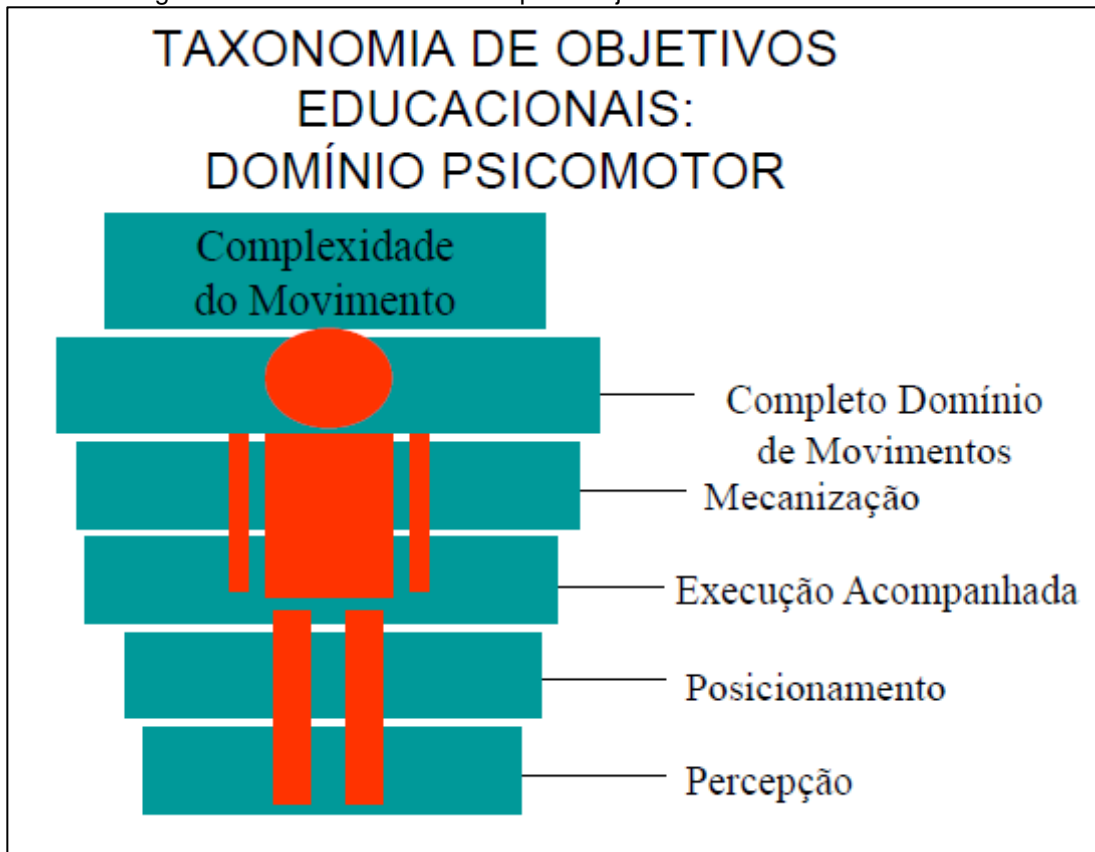
Tabela 11 :Funções Mentais e Verbos do Domínio Afetivo

CLASSE	VERBOS DE AÇÃO ASSOCIADOS		
Receber	Ouvir	aceitar	Estar consciente
	Atender	receber	favorecer
	preferir	perceber	selecionar
Responder	especificar	selecionar	gravar
	responder	listar	desenvolver
	completar	escrever	derivar
Valorizar	aceitar	incrementar	indicar
	reconhecer	desenvolver	decidir
	participar	realizar	influenciar
Organizar	organizar	encontrar	associar
	julgar	determinar	formar
	relacionar	correlacionar	selecionar
Caracterizar	revisar	aceitar	demonstrar
	modificar	julgar	identificar
	enfrentar	desenvolver	decidir

Fonte: Althaus (2023)

Por último, os objetivos do domínio psicomotor que são aqueles relacionados às habilidades musculares e motoras que possam ser aprendidas. Da mesma forma que os demais domínios segundo Bloom (1973, apud Althaus 2023) um aprendizado segue um percurso de etapas interdependentes e progressivas conforme figura:

Figura 10: Taxonomia de Bloom para Objetivos do Domínio Psicomotor



Fonte: Althaus (2023)

As etapas de aquisição de aprendizado no domínio psicomotor seguem do momento de percepção quando passa a haver atenção aos movimentos envolvidos na ação global, incluindo suas conexões e implicações; o posicionamento que diz respeito a conseguir repetir de forma voluntária e imprecisa os movimentos; a execução acompanhada que é a primeira execução dos movimentos de forma hesitante, porém sob estímulo e controle externo, realizando-os imperfeitamente ou parcialmente; a mecanização é apropriação do movimento e sua integração com outros; a precisão é a execução independente que é realizada pelo aprendiz; e por último a etapa do completo domínio de movimentos quando o movimento aprendido é realizado com perfeição e autonomia (ALTHAUS, 2023).

No tocante ao desenvolvimento do PE a aplicação da Taxonomia de Bloom (1973) foi importante para inferir a dinâmica do cine debate e relacionar as cenas do filme “O Jeremias” com as apropriações dos conteúdos dos instrumentos de Delou (1987), de Strip & Hirsch (2007 *apud* Virgolim 2007) e a lista de Mitos de Winner (1998) em suas dimensões cognitivas e afetivas.

### 5.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação do produto educacional foi feita por um comitê científico de especialistas experientes e conhecedores da área e assunto para o qual o PE se destina. A comissão avaliou o PE emitindo um parecer favorável para sua aplicação em razão do atendimento dos requisitos técnicos e científicos observados na sua composição. Segundo documento de área, Brasil (2019<sup>a</sup>, p 15):

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido.

Nas discussões sobre o a aplicação e aplicabilidade dos produtos educacionais oriundos de pesquisas documentais e bibliográficas há o respaldo sobre a própria banca ser o espaço para avaliação sobre a aplicabilidade do produto. Ou seja, o procedimento de avaliação do PE seguiu a interpretação sobre o documento de área realizada Freitas (2021, 48m05s) que identifica que “não é obrigado a aplicação do produto para mestrados profissionais, ela fala sobre a **possibilidade de aplicabilidade** e faz exigências de aplicação apenas para doutorados profissionais e não é para os produtos educacionais para o mestrado profissional”.(grifo meu). A dissertação explora em detalhes os fundamentos teóricos que constituem o produto educacional sendo este uma criação para contribuir a soluções de problemas concretos.

Destarte a banca de exame na ocasião da defesa é instância competente na qualidade de também o ser uma comissão científica para avaliar um produto

educacional quanto a sua aplicabilidade inclusive indicando modificações e correções como ocorre em todo o bojo da dissertação em si. E este foi o procedimento adotado para avaliação do PE.

#### **5.4 CONTRIBUIÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

O PE tem como objetivo contribuir para a formação dos docentes e outros profissionais da educação que convivem e interagem no cotidiano escolar da RFEPCT, com foco na inclusão de alunos com AH ou SD. O PE busca aguçar o olhar desses profissionais para que sejam capazes de reconhecer os indicadores de AH ou SD e, assim, tirar da invisibilidade os alunos que são destinatários da inclusão.

O uso do PE em diversos programas de formação para inclusão de AH ou SD pode mudar o destino de uma vida e das vidas de suas famílias – sejam presenciais ou não. Inclusive serve ao propósito do auto aprendizado já que ele pode ser usufruído pelos próprios profissionais da educação ou qualquer pessoa que tenham interesse em autoconhecimento.

O conhecimento interdisciplinar sobre a inteligência humana e suas manifestações nos sujeitos, a reflexão sobre a inclusão de pessoas com AH ou SD e a sua contribuição a estabilidade social, a consciência das representações sociais e dos mitos sobre os fenômenos deste estudo ajudam a superar estereótipos e preconceitos sobre os alunos com AH ou SD.

A técnica a ser aprendida - quando do uso do PE- será ferramenta para libertação e de encorajamento de potenciais dos sujeitos para o exercício da cidadania e busca da felicidade. E sem dúvida motivará para um engajamento contínuo no reconhecimento, identificação e atendimento de alunos com AH ou SD. Como o uso do PE nos programas de formação de professores a RFECPT poderá avançar na realização da educação integral, omnilateral, que tenha o trabalho como princípio educativo e desenvolvimento do currículo na perspectiva de realização de uma escola unitária – para todos.

Em suma, o PE contribui para a finalidade essencial de dar fim invisibilidade dos alunos com AH ou SD. Entrega resultados: de eficácia - sensibiliza para as

características e problemas que acompanham um aluno com AH ou Sd; de eficiência – exige para sua realização poucos recursos sendo necessário apenas acesso ao filme por streaming ou outra modalidade de baixo custo; e de efetividade – une a possibilidade de formar professores para o reconhecimento de indicadores com rapidez e baixo custo.

O PE de modo prazeroso e promove o aprendizado sobre o tema da inclusão dos alunos com AH ou SD, de modo que os profissionais da educação consigam realizar o reconhecimento de alunos com AH ou SD e elevar o percentual de 2% a 15% do universo do corpo discente do RFECPT.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A invisibilidade dos alunos com AH ou SD é um problema grave na RFEPCT uma vez que o número deles identificados está muito abaixo do que probabilidade estatística revela. Essa situação decorre da invisibilidade desses sujeitos na população escolar que por sua vez tem sua origem na falta de saberes docentes para o reconhecimento, identificação e atendimento de alunos com AH ou SD.

Portanto, a correlação entre a formação de professores e a inclusão de pessoas com AH ou SD na RFEPCT ocorre quando os docentes e outros profissionais da educação que estão envolvidos no cotidiano escolar não possuem a formação necessárias para dar o primeiro passo na inclusão desses indivíduos, que é o reconhecimento de suas características e problemas específicos.

Tal formação se torna uma grande responsabilidade, uma vez que a invisibilidade dos alunos com AH ou SD produz sua exclusão. E com isso se corrompe os alicerces da EPT na RFEPCT que se fundam na omnilateralidade dos alunos, na educação integral, que se opera pelo EMI numa escola que deseja unitária.

O professor que atua na RFEPCT em cursos técnicos ou de nível superior oferecidos em todo o Brasil, precisa estar em constante aprimoramento tanto em relação às habilidades técnicas, quanto no que diz respeito à contribuição para o desenvolvimento e emancipação dos seus alunos. Isso inclui o reconhecimento, identificação e atendimento das necessidades dos alunos com AH ou SD em suas comunidades escolares. Para atender a essa demanda, são necessários novos conhecimentos docentes que vão além dos conteúdos adquiridos na formação inicial, seja ela de nível licenciatura ou não.

Nesse sentido, o estudo obteve sucesso ao identificar as bases conceituais para o reconhecimento dos alunos com talento e das AH ou SD, apresentando um referencial teórico que dialoga com as bases conceituais da EPT. A partir disso, indicar a importância de uma reflexão crítica que identifique as lacunas existentes no campo de aplicação da ciência básica produzida sobre o tema.

É importante ressaltar que a pesquisa encontrou resultados de conteúdo jurídico que assinalam a inclusão dos alunos como AH ou SD como um direito fundamental e um dever de toda a comunidade acadêmica da RFEPCT. A legislação pertinente permite a administração pública e as autoridades educacionais a oferecer

segundo os recursos institucionais uma diversidade de ações de inclusão de alunos com AH ou SD. E nelas se inclui a formação de professores seja inicial ou continuada. E os resultados desse trabalho apontam que esforços para formar professores e demais profissionais da educação em serviço para a etapa de reconhecimento de indicadores pode causar um imenso impacto no enfrentamento do problema da invisibilidade desses sujeitos.

E com base em resultados já validados no campo da RFECPT foi possível criar um produto educacional aplicável a quaisquer programas de formação de professores para inclusão de alunos com AH ou SD. O PE contribui aos docentes, aos profissionais da educação e demais interessados no tema na medida em que desenvolve habilidades de reconhecimento de características, problemas e mitos que acompanham alunos com AH ou SD. E se os docentes não forem formados para compreender e intervir nessa problemática a invisibilidade continuará a condenar um grande potencial humano ao fracasso escolar e afastar a RFECPT da realização dos ideais pela qual foi criada. .

Por fim, a pesquisa demonstra por seus resultados a necessidade de novas pesquisas quanto ao desenvolvimento de produtos que colaborem para a formação de professores e ao atendimento dos alunos com AH ou SD. A questão da invisibilidade está posta, mas ainda faltam pesquisas que investiguem a razão das ações já indicadas pela literatura não serem adotadas na RFECPT.

É possível inferir a falta de vontade política da instituição de dedicar esforços no sentido da inclusão dos alunos com AH ou SD sendo necessário o esforço de convencer suas autoridades à mobilização da comunidade em torno do desenvolvimento humano de seus alunos para que estes possam entregar à sociedade as soluções que o momento histórico do Brasil exige.



## REFERÊNCIAS

- ALBINO, Letícia Moreira de Souza; BARROS, Sarah Gonçalves. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO. **Revista Educação e Cultura em Debate**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 148-168, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/683>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Souza. (2001). *superdotação: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU
- ALENCAR, Maria Simone de Menezes; ANJOS, Maylta Brandão dos (org.). **Observatório de políticas públicas para crianças com altas habilidades - superdotadas**. Rio de Janeiro: Solares Ação e Cidadania, 2022.
- ANJOS, Maylta Brandão dos. **Educação Profissional E Tecnológica: educação profissional e tecnológica: a prática pedagógica como veículo da liberdade**. **Revista EPT**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-26, jan. 2021.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 14, p. 301-309, out. 2010. Semestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- ALTAS HABILIDADES. Realização de Maria Cristina de Carvalho Delou. Coordenação de 20. Rio de Janeiro: **Multi Rio**, 2019. (26 min.), Streaming, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MlrkCJjBHU>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- ALTHAUS, Maíza. **Objetivos da Taxonomia de Bloom**. 2023. Disponível em: <https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/texto-Prof-a-Maiza-categorias-Objetivos-2.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- ARRUDA, A.. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. Cad. Pesqui., 2002 (117), p. 127–147, nov. 2002
- AZEVEDO, Sônia Maria. Lourenço. DE .; METTRAU, Marsyl. Bulkoll.. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. Psicol. cienc. prof., 2010 30(1), p. 32–45, 2010
- BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B.. Altas habilidades: uma questão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. Rev. bras. educ. espec., 2011 17(3), p. 413–426, set. 2011.
- BATISTA, D. F.; NUNES, J. V. O uso de documentários como ferramenta didática no

ensino de biblioteconomia. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 5, n. 2, p. 47-62, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/109400>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

BLOOM, B. S. **Taxonomia de objetivos educacionais** – domínio cognitivo. Rio Grande do Sul: Ed Globo, 1973. BORST, W.N.

BOLLAS, Christopher; DAKOTA, North. Criatividade e psicanálise. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 43, n. 78, p. 193-209, jun. 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352010000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352010000100013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 05 mar. 2023

BRANDÃO, Gilvaneide Mota Malta. **Sobre o pensar e a criatividade: o que nos diz a psicanálise**. 2018. Disponível em: [https://www.nucleopsicanaliticomaceio.com.br/artigos/1/105/sobre\\_o\\_pensar\\_e\\_a\\_criatividade:\\_o\\_que\\_nos\\_diz\\_a\\_psican%C3%A1lise](https://www.nucleopsicanaliticomaceio.com.br/artigos/1/105/sobre_o_pensar_e_a_criatividade:_o_que_nos_diz_a_psican%C3%A1lise). Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/SEESP; 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010**. Orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC/SECADI. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientações quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 40, de 15 de julho de 2015**. O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Turismo, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9665.htm). Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm#art8](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm#art8). Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Esplanada.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 30 mar. 2022

BRASIL. **Lei nº 12.677/2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília, DF: 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm). Acesso em: 30 mar. 2022

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019b

BRASIL. Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas. Ministério da Economia (org.). **Relatório de Avaliação**: rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Brasília: Cgu - Controladoria-Geral da União, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2021/gastos-diretos/rfepct-relatorio-de-avaliacao.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRUNO, Gisele Sabrina Nienov. **Desafio Escolar Na Educação Profissional E Tecnológica**: estratégias de atuação com alunos com altas habilidades/superdotação. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, Porto Alegre, 2020.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Chizzotti, Antonio A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236

CIAVATTA FRANCO, Maria. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**: Brasília 26, 27, 28 de setembro de 2006. Brasília: INEP/MEC, 2008. v. 8, p. 41-65. (Coleção Educação Superior em Debate).

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. de. **Educação profissional no Brasil**: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Ed. Senac, São Paulo, 2017.

CORRAL, Alcione Zaniboni; PINAFFI, Nalúcia de Oliveira da Costa. **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**. 2012. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/294692/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

COSTA, L. C. L. **A Educação do Superdotado** – um Desafio Brasileiro. 1989. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1989.

CHRISTOFOLETTI, Rui Alexandre. **PROPOSTA E APLICAÇÃO DO MÉTODO DAS HÉLICES NA IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS TALENTOSOS**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

CRUSOÉ, Nilma. Margarida de Castro . A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOSCOVICI E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 3 mar. 2023

DELOU, Cristina Maria de Carvalho. **Identificação de Superdotados**: uma alternativa para sistematização da observação de professores em sala de aula. 1987. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

DELOU, Cristina Maria de Carvalho. **Como identificar alunos com Altas Habilidades e Superdotação**. (Palestra online – 04/06/2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y5AQzF0KM88>. Acesso em: 18 ago. 2021  
DIMENSTEIN, G. Droga de Elite. **Folha de São Paulo**. São Paulo. Cotidiano p.16, 28.out.2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2110200731.htm>. Acesso em: 03 mar. 2023.

DIMENSTEIN, G. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação**: legislação e políticas educacionais para a inclusão. Brasília, DF, 2007.

ESTEBAN, M.T. Avaliação da aprendizagem. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ELIAS, Norbert. O processo civilizador: uma história dos costumes (vol. 1), Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1990

ELIAS, Norbert. O processo civilizador: formação do Estado e Civilização (vol. 2), Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1993

FRANÇA, M.M.B.C. **Altas Habilidades**: O PRISMAH da Família. 2005. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

FABRIS, E. H. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6690>. Acesso em: 30 jul. 2022.

FRANCO, D. S.; LEITE, G. L.; FONSECA, V. L. B. Articulação entre aprendizagem baseada em problemas e análise fílmica: uma proposta de ensino a partir do filme a fábrica de sonhos. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, Curitiba, v. 2, n. 7, p. 398-424, out. 2020. Disponível em: <https://rbeo.emnuvens.com.br/rbeo/article/view/385>. Acesso em: 30 jul. 2022

FREITAS, Selma Amaral de. **A LEITURA DE ROMANCES NA SALA DE AULA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E INTEGRAL**: proposta de formação de professores sertãozinho-sp 2021. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2021.

FREITAS, Rony. **Oficina de Produtos Educacionais**: uma reflexão sobre

elaboração e avaliação de produtos e processos. uma reflexão sobre elaboração e avaliação de produtos e processos. 2021. Produzido pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_pKCbWBoMfA&t=950s](https://www.youtube.com/watch?v=_pKCbWBoMfA&t=950s). Acesso em: 10 maio 2022

FREITAS, Rony PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO DA CAPES: O QUE HÁ ALÉM DA FORMA?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 7 mar. 2023.

FREITAS, Rony. Produtos Educacionais. In: **I Simpósio de Produtos Educacionais em EPT**. 27 de ago. de 2021. Produzido pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z5Lq9g7oZts>. Acesso em: 03 março 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012

Fleith, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Vol1.

Fleith, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Vol2.

Fleith, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: O Aluno e a Família**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Vol3.

Fleith, Denise de Souza (Org). **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GAMA, Maria. Cláudia Sodré Salgado. As Teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 665–674, 2014. DOI: 10.5902/1984686X14320. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14320>. Acesso em: 5 mar. 2023

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018

Goleman, Daniel. **Inteligência Emocional**. A teoria revolucionária que define o

que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2021. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (Rio de Janeiro). **Manual de apresentação de trabalhos acadêmicos**: instituto federal do rio de janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: IFRJ, 2019. 126 p.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

KASEFF, Leon. Notas à Margem da Educação dos Super-Normais. Revista Nacional da Educação, Museu Nacional, Rio de Janeiro, n. 1, 1933. Disponível em: [https://obrasraras.museunacional.ufrj.br/o/Rev\\_Nac\\_Edu\\_04/RevNacEdu\\_n4.pdf](https://obrasraras.museunacional.ufrj.br/o/Rev_Nac_Edu_04/RevNacEdu_n4.pdf). Acesso em: 04 de março de 2023.

KUNZLER, Odair José. **Manifestações Estudantis e Constituição de Lideranças**: uma análise dos discursos no IFFAR/Campus Santo. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Farroupilha, Santa Maria, 2019.

KUNZLER, Carla Beatriz *et al.* Altas habilidades/superdotação e hiperatividade:: possíveis relações que podem gerar alguns equívocos. In: XV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA., 15., 2009, Curitiba. **Anais [...]** . Curitiba: PUC-Pr, 2009. p. 4394-4406

LAKATOS, E.M & MARCONI, M. A. Metodologia do Trabalho Científico. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1986.

LIVE 17H - Altas Habilidades/Superdotação com Cristina Delou. Realização de Maria Cristina de Carvalho Delou. Rio de Janeiro: **ISMART**, 2020. (56 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y5AQzF0KM88&t=98s>. Acesso em: 03 mar. 2023.

LIRA, Jordana Tavares de. **Curso de formação em atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

MCCOACH, D. B. & Siegle, D. (2003) Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. **Gifted Child Quarterly**, 47, 144-154.

MANSO, Renata Sayão Araujo. **Concepções e mitos sobre superdotação**: o que pensam professores de crianças pequenas? 2012. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Brasília, 2012,

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Nos Bastidores da Inteligência**. Rio de Janeiro: UERJ,

1995.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Inteligência: Patrimônio Social**. Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark, 2000.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Educação moral, inteligência e altas habilidades**. In: BARRETO, M. S. L.; METTRAU, M. B. (Org.). Rumos e Resíduos da Moral Contemporânea. Niterói: Muiraquitã, 2007. p.128-147.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **O Funcionamento Inteligente de adultos com Altas Habilidades**. Curitiba: Ed. PRISMAS, 2013

METTRAU, Marsyl Bulkool. Estudos do Funcionamento Inteligente: repercussões no campo teórico-prático da educação, abordando altas habilidades e criatividade. **POLEMICA**, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 086-106, jun. 2022. ISSN 1676-0727. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/68345/425122>>. Acesso em: 05 mar. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/polemica.2021.68345>.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MEDEIROS, Nilza da Rocha Dia de. O superdotado como agente acelerador do desenvolvimento. **Rev. Bras. Enf.**; DF, 31 : 312-320, 1978.

MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MORAES, Cristina Lucia Silva dos Santos. Altas habilidades/superdotação em crianças e adolescentes negras. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO AMERICANA DE POPULAÇÃO, 4., 2010, Havana. **Anais [...]**. Havana: Alap, 2010. p. 1-18. Disponível em: [https://files.alapop.org/congreso4/files/pdf/alap\\_2010\\_final36.pdf](https://files.alapop.org/congreso4/files/pdf/alap_2010_final36.pdf). Acesso em: 03 mar. 2023.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; MENEGAT, Jardelino (org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisas Científicas**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 5ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NISKIER, A. O Superdotado e o Mercado de Trabalho. **Anais do II Seminário Nacional Sobre Superdotados**. p. 63-70. Rio de Janeiro, 1977.



O JEREMIAS. Direção de Anwar Safa. Produção de Alejandro Safa; Anwar Safa; Mónica Lozano; Tita Lombardo. Roteiro: Ana Sofia Clerici. **Sony Pictures**, 2015. Streaming, son., color. Legendado. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80145511>. Acesso em: 03 mar. 2023.

OLIVEIRA, Carmen Irene C. de e FERNANDES, Cláudia O. **Pesquisa em Educação e Projeto Político-Pedagógico 4**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

OLIVEIRA, R. G. **Uma Perspectiva em Avaliação Educaional Baseada na Teoria Triárquica da Inteligência Humana de Robert J. Sternberg**. 1998. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, W. M. de; CARVALHO DELOU, C. M. Estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais: quem são?. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a4843. Disponível em: <https://www.periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843>. Acesso em: 25 maio. 2022

RANZAN, M. E. **Os incríveis 1 e 2: análise fílmica com base nos conceitos das altas habilidades ou superdotação**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79498>. Acesso em: 30/07/2022 15:

RAMOS, Cesar Augusto Ornellas. PESQUISA DOCUMENTAL: algumas reflexões e relatos de experiência. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; MENEGAT, Jardelino (org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisas Científicas**. São Paulo: Editora Dialética, 2021. p. 57-72.

RECH, A. J. D. A organização do atendimento educacional especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação**. Santa Maria: Facos; UFSM, 2018.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 485-498, 1 jan. 2019.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educacao.  
<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14i2.11080>. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080/8033>. Acesso em: 10 maio 2022.

REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'anna. **Cidadania e Exclusão: A Representação Social da Inteligência em Portadores de Altas Habilidades**. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2001

REIS, Hayd ea Maria Marino de Sant'anna. Educa o inclusiva   para todos? a (falta de) forma o docente para altas habilidades/superdota o no Brasil. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educa o) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RENZULLI, J. S. (2021). Reflections on my work: the identification and development of creative of creative/productive giftedness. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Orgs.), **Scientific Inquiry into human potencial**: historical and contemporary perspectives across disciplines (p.197-211).

ROSA, Luiza Harab da Silva. **Luz, Câmera, Giz, Sala de Aula a o!**: a o!: uma investiga o sobre a contribui o dos filmes na forma o inicial dos professores de matemática. 2015. 120 f. Disserta o (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Gradua o em Educa o Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015

ROSTAS, M rcia Helena Sau ia Guimarães; ROSTAS, Guilherme Ribeiro. O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensinoaprendizagem: uma questão de comunica o. In: SOTO, U. . **Linguagem, educa o e virtualidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 249. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021

SANTOS, Cristiane Azeredo de Oliveira. **Possibilidades para os discentes do Proeja**. 2023. 112 f. Disserta o (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educa o Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (Profept), Instituto Federal do Rio de Janeiro, Mesquita, 2023.

SEMINARIO, F. L. P.. Inteligência como constructo e como processo: sumário das pesquisas ao longo do tempo. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, n. Paidéia (Ribeirão Preto), 2002 12(23), p. 163–175, 2002.

SEGA, R. A. O conceito de representa o social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, [S. l.], v. 8, n. 13, p. 128–133, 2000. DOI: 10.22456/1983-201X.6719. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6719>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SILVA, Stênio Severino da. **Recomenda es para a Forma o de Professores da Educa o Profissional de Nível Médio**. 2020. 132 f. Disserta o (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Gradua o em Educa o Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Santa Catarina Campus Florianópolis, Florianópolis, 2020.

SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais na EPT**. Distrito Federal: Grupo Nova Paideia, 2021. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/121>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SILVA, Tertuliano Soares e.; ANJOS, Maylta Branda  dos. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS, ALTAS HABILIDADES Y SUPERDOTACI N: EL ENFOQUE EN LA

EDUCACIÓN VOCACIONAL Y TECNOLÓGICA. **PARADIGMA**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 383-395, 2022. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022.p383-395.id1275. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1275>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SILVA, Tertuliano Soares e; ANJOS, Maylta Brandão dos. PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS. In: ALENCAR, Maria Simone de Menezes; ANJOS, Maylta Brandão dos. **Observatório de políticas públicas para crianças com altas habilidades - superdotadas**. Rio de Janeiro: Solares Ação e Cidadania, 2022. p. 79-98.

SILVA, Tertuliano Soares e; ANJOS, Maylta Brandão dos. Formação de professores e inclusão de pessoas com altas habilidades ou superdotação: um debate na educação profissional e tecnológica. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 622–633, 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n22022p622-633. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16969>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SILVA, Tertuliano Soares e; ANJOS, Maylta Brandão dos. A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO IFRJ.. In: **Anais da Semana Acadêmica do IFRJ Campus Mesquita**. Anais...Mesquita(RJ) IFRJ Campus Avançado Mesquita, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/anaissemanamesquita/551532-A-NECESSIDADE-DA-FORMACAO-CONTINUADA-DE--PROFESSORES-PARA-INCLUSAO-DE-PESSOAS-COM-ALTAS--HABILIDADES-OU-SUPERDOTA>>. Acesso em: 17/03/2023 05:4

SPEARMAN, C.. General Intelligence: objectively determined and measured. **Studies In Individual Differences**: The search for intelligence., [S.L.], p. 59-73, 1961. Appleton-Century-Crofts. <http://dx.doi.org/10.1037/11491-006>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-10257-006>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SOFFNER, Rosemary. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: CNE/UNESCO, 2014. 79 p. (Projeto 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO) Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15890formacao-professores-educacao-profissional-produto-1-pdf&category\\_slug=junho2014pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15890formacao-professores-educacao-profissional-produto-1-pdf&category_slug=junho2014pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 ago. 2021

SOUZA, M. L. L. Portadores de Altas Habilidades entre Menores Infratores. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 1(55), p. 81-100, Jan./Abr. 2005

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Hélio. **Teoria Triárquica da Inteligência Humana**. 2016. Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-triarquica-da-inteligencia-humana/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

TOZATO, Marcela Rúbia. **Os Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: uma proposta de atendimento. 2011. 59 f. Monografia (Especialização) - Curso de Psicologia Escola e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3242/1/2011\\_MarcelaRubiaTozato.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3242/1/2011_MarcelaRubiaTozato.pdf). Acesso em: 03 mar. 2023

VALLE, B. B. R. & COSTA, M. A. **Políticas Públicas em Educação**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

VANOYE, F; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Tradução de Maria Appenzeller. 7ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas Habilidade/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007

VIRGOLIM, Angela M. R. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, v. 37, n. Educ. rev., 2021 37, 2021.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

YUKIMURA, Juliana Novo Paccola. **Curso Online de Orçamento Público Para Os Servidores Técnico-Administrativos de uma Instituição Pública de Ensino Federal**. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (Profept), Centro de Referência em Formação e Ead do Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

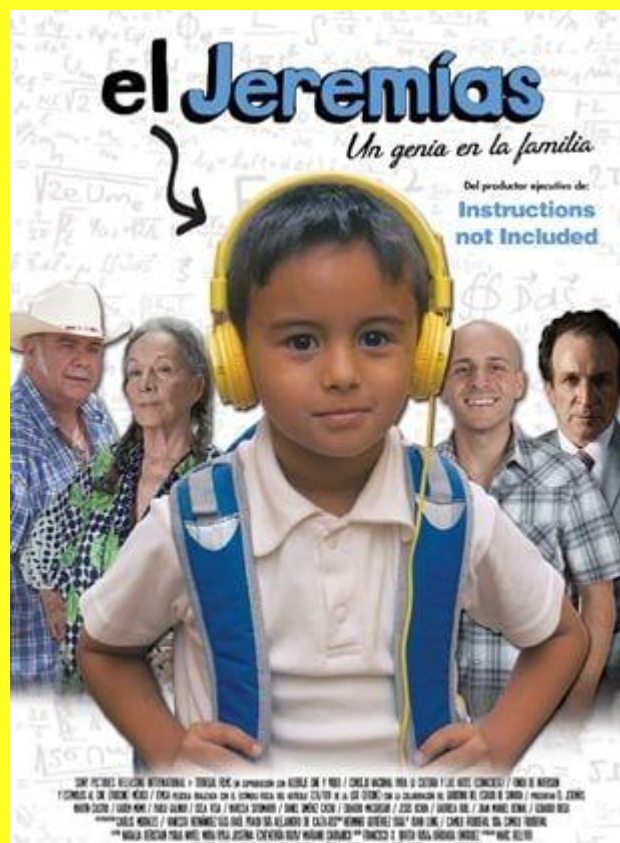
ZAGO, Caroline Resende. **Ensino Médio Integrado e Altas Habilidades/Superdotação**: desafios e possibilidades. 2020. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Catarinense Campus Blumenau, Blumenau, 2020.

## **APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL**



# PROPOSTA DE ENSINO

ANÁLISE FÍLMICA DE “O JEREMÍAS”:  
aprendendo a reconhecer indicadores  
de altas habilidades ou superdotação



CIP - Catalogação na Publicação

S586a Silva, Tertuliano  
ANÁLISE FÍLMICA DE "O JEREMIAS": : aprendendo a reconhecer indicadores de altas habilidades ou superdotação / Tertuliano Silva - Mesquita, 2023.  
17 f. : il. ; 12 cm.

Orientação: Maylta Brandão dos Anjos.  
Dissertação - (mestrado), Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Mesquita, 2023.

1. Formação de Professores. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Altas Habilidades ou Superdotação. 4. Políticas Públicas. 5. Inclusão. I. Brandão dos Anjos, Maylta, **orient.** II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. III. Título

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro  
- Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus Nilópolis/LAC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Bibliotecário: Marcos Ferreira de Araujo – CRB7 3600

# Sumário

Reflexão	4
Apresentação	5
1. Justificativa	6
2. Objetivos	8
3. Público Alvo e Requisitos	10
4. Resultados esperados	11
5. Organização da Atividade e Procedimentos	12
6. Avaliação e Autoavaliação	17
7. Referências	19
8. Anexos	21
9. Resumo Biográfico dos Autores	34
10. Comitê Científico de Avaliação	35



## Reflexão:

**“Aos cidadãos devem ser atribuídos papéis segundo suas habilidades: aqueles que detenham maiores responsabilidades necessitarão longo e cuidadoso treinamento, portanto, é importante identificar os mais promissores e iniciar sua educação precocemente.”**

**PLATÃO**

**A República. 380 A.C.**



# Apresentação

A proposta de ensino na forma de um cine debate consite num produto educacional que foi desenvolvido a luz do resultado da pesquisa intitulada: A Formação de Professores e a Inclusão De Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O estudo foi realizado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Federal (ProfEPT) sob orientação da Prof. Dr<sup>a</sup> Maylta Brandão dos Anjos.

Os resultados da pesquisa documental e bibliográfica sobre as bases conceituais para o reconhecimento do talento e das altas habilidades ou superdotação (AH ou SD) a serem incorporadas na formação de professores, de técnicos de assuntos educacionais e equipes do atendimento educacional especializado (AEE) na EPT da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Profissional (RFEPCT) deram vida a presente atividade educacional.

A invisibilidade dos alunos com AH ou SD na RFEPCT é alarmante e o principal obstáculo para a inclusão desse público é a falta de reconhecimento das características desse sujeito bem como as representações sociais e mitos que os profissionais da educação carregam consigo sobre as AH ou SD.

Portanto, o cine debate será uma ferramenta plural e adaptável para quaisquer propostas de formação de professores que trate da inclusão dos alunos com AH ou SD na RFEPCT. É atual, divertido e flexível de modo que seus benefícios poderão atingir a qualquer interessado no tema.

# 1. JUSTIFICATIVA

A proposta de cine debate do filme "O Jeremias" (2015) tem como objetivo refletir sobre a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação (AH ou SD), com ênfase na etapa de reconhecimento de seus indicadores comportamentais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFECPT).

Apesar de pesquisas (REZZULLI, 2021) indicarem que de 1% a 15% de uma população escolar é composta por alunos com altas habilidades ou superdotação (AH ou SD), de acordo com Bruno (2020), apenas 51 alunos com AH ou SD foram identificados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) brasileira, de um total de 1.507.476 milhões de matrículas realizadas desde sua criação até o respectivo ano, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2021).

No cenário menos promissor, em relação à possibilidade de existência de alunos com AH ou SD, deveriam ser descobertos um número estimado de 33.272 alunos. Logo, o fato de existirem apenas 51 alunos identificados com AH ou SD - e sem a notícia de que estão sendo atendidos - em um universo de 332.727 alunos matriculados em 2021, segundo o INEP (2021), revela um grande desperdício de talentos e habilidades no país, o que é preocupante.

Um estudo realizado por Azevedo e Mettrau (2011) comprova que as representações sociais, estereótipos e mitos que professores e toda a comunidade escolar têm sobre quem são os alunos com AH ou SD contribuem para sua invisibilidade. Na primeira etapa de inclusão, que é a de reconhecimento das características mais superficiais e visíveis

dos alunos com AH ou SD, aqueles que permanecem mais tempo sob seus olhares não os reconhecem, quanto mais os demais profissionais da educação.

Este produto educacional, na forma de um cine debate, busca contribuir para a formação de professores para a inclusão de alunos com AH ou SD, sendo uma ferramenta de aprendizado que pode ser aplicada em cursos presenciais e a distância, bem como para iniciativas de autoaprendizado.

A melhor ocasião para aplicação deste produto educacional é na fase de formação para o reconhecimento das características de alunos com AH ou SD. É nesse recorte da realidade das escolas que as dificuldades de inclusão começam e, sem a sua superação, a inclusão sequer pode ser realizada devido à invisibilidade desse público.

Aprimorar a sensibilidade do olhar de todos os profissionais da educação que convivem diariamente com alunos com AH ou SD ainda não reconhecidos é um passo decisivo para mudar a vida de centenas de adolescentes e adultos na RFEPCT.

Ademais, essa ferramenta é uma oportunidade para os professores e outros profissionais da educação da RFEPCT se reconhecerem novamente e olharem para si mesmos conforme os estudos aqui propõem a observação do outro – seus alunos.

Assim, eles serão vistos por si mesmos como nunca haviam sido vistos em sua vida escolar por nenhum outro professor - e como isso faz falta!

## 2. OBJETIVOS

A atividade possui alguns objetivos educacionais que seguem a abordagem de Bloom (1973), que afirma que as fases cognitivas de conhecimento, aplicação, análise, síntese e avaliação devem ser abordadas em uma sequência cumulativa. Isso implica que a fase de aplicação só pode ser alcançada após a aquisição da fase de conhecimento e assim sucessivamente (BATISTA, 2018). Dessa forma, no campo do domínio afetivo, as fases de recepção, resposta, valorização, organização e internalização só serão desenvolvidas ao máximo quando essas etapas forem cumpridas

Considerando que a atividade está essencialmente ligada ao aprendizado dos domínios cognitivo e afetivo, os objetivos gerais e específicos foram categorizados para fins operacionais, incluindo esses atributos para estabelecer a aprendizagem esperada.

### 2.1. Objetivo Geral

O participante da atividade deverá durante e ao fim do cine debate:

Empregar os instrumentos Lista Base de Indicadores de AH ou SD de Delou (1987), da Lista Base de Problemas Concomitantes dos Alunos AH ou SD de Delou (2007), da Lista dos Altos e Baixos dos alunos com AH ou SD de Strip & Hirsch (2007) e a Lista dos 9 Mitos de Winner (1998) , bem como, os conhecimentos e informações derivados do aprendizado de seu uso para reconhecer os indicadores de AH ou SD em si próprio e em alunos na RFEPCT.

## 2.2. Objetivos Específicos

O participante da atividade deverá durante e ao fim do cine debate:

i – perceber que as situações fictícias vivenciadas pelo personagem Jeremias no filme também ocorrem na vida real do espectador e de seus alunos;

ii - especificar as características e problemas que o personagem Jeremias tem e enfrenta de acordo com os instrumentos de Delou (2007) e Strip & Hirsch (2007);

iii - reconhecer as características e problemas dos instrumentos com a existência dos mesmos em si e em seus alunos;

iv – julgar as causas e consequências das contingências enfrentadas pelo personagem Jeremias em meio social, cultural e ambiental nos acontecimentos de sua trajetória em relação à sua própria história de vida e inferir sobre a de seus alunos;

v - discernir por meio do preenchimento detalhado dos instrumentos de Delou (2007) e de Strip & Hirsch (2007) se as características e problemas de alunos com AH ou SD estiveram presentes em sua história de vida;

vi – demonstrar, por meio do preenchimento detalhado dos instrumentos de Delou (2007) e de Strip & Hirsch (2007), o reconhecimento de alunos com tais características e problemas; e

Vii – Concluir se os 9 mitos de Winner fazem parte de seus recursos de pensamento para compreender o aluno com AH ou SD.

### 3. PÚBLICO ALVO E REQUISITOS

O presente produto educacional pode ser aplicado em diversos contextos de aprendizagem, nos processos de formação de professores, de profissionais de educação que atuem em Atendimento Educacional Especializado e de profissionais da educação que estejam presentes no cotidiano escolar de outras formas, como os auxiliares administrativos, merendeiras, etc.

Não obstante, trata-se de um produto educacional para autoaprendizado, uma vez que pode ser utilizado em qualquer lugar e a qualquer hora, desde que se tenha acesso à internet e ao filme disponibilizado em plataformas de streaming por pessoas interessadas no tema.

Portanto, para sua realização em situações presenciais é preciso minimamente um aparelho retroprojetor ou televisão com acesso à internet e à plataforma de streaming ou com o filme disponibilizado em formato digital ou em DVDs. As versões impressas dos instrumentos de Delou (1997) e de Strip & Hirsch (2007) devem estar disponíveis para todos os participantes.

Em situações de aprendizagem à distância, bastará um ambiente virtual de aprendizagem para disponibilizar ferramentas de download, upload, fórum de discussão e mural de informações. Por meio dessas ferramentas, é possível traduzir este material em um roteiro de atividades com a culminância por meio de fórum de discussões moderado por um professor tutor. É importante também fornecer indicações de plataformas onde o filme esteja disponível, bem como o download dos instrumentos de Delou (1997) e de Strip & Hirsch (2007).



Como atividade de autoaprendizado é requisito acesso ao filme seja por formato digital em plataforma de streamings ou por qualquer outra forma de mídia. A impressão ou não desse material, mas a indispensável leitura dos instrumentos de Delou (2007) e de Strip & Hirsch (2007)

Em todas as situações descritas folhas de papel brancas e caneta para anotações a serem feitas ao londo da atividade e da exibição do filme.

## **4. RESULTADOS ESPERADOS DO CINE DEBATE**

O produto educacional aqui descrito é uma atividade de cine debate que serve a vários contextos e finalidades adaptáveis. De modo que alguns resultados são desejáveis a qualquer situação, a saber:

i – sensibilizar para o problema da invisibilidade e exclusão de alunos com AH ou SD;

ii – Despertar para o fato de que os participantes podem estar sendo os próprios operadores dessa exclusão ao carregarem representações sociais, preconceitos e estereótipos que impedem a sua percepção da existência desses sujeitos;

iii – motivar os participantes a olharem para si próprios como nenhum outro professor os observou ao longo de sua vida escolar com a ferramenta de observação de Delou (1997) e de Strip & Hirsch (2007);

iv – mobilizar os participantes a iniciativa de buscar descobrir onde



quem são os alunos com AH ou SD que estão diante de seus olhos diariamente.

## 5. ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade, conforme já descrita, é adaptável a vários contextos formais e não-formais de aprendizagem. E deve ocupar um tempo não inferior a 4 horas podendo estender-se por até 5 horas incluindo a exibição do filme.

De sorte que no quadro abaixo são descritos os momentos essenciais que compõem a atividade que pode, segundo o projeto de cada formação de professores, ser ampliada e modificada para atender melhor às exigências de cada ocasião. O quadro abaixo aponta essas etapas.

### CONTEÚDO COMUM A TODOS OS MOMENTOS

- i - O conceito de alunos com Talento, Altas Habilidades ou Superdotação;
- ii - Os conceitos de representações sociais, estereótipos e mitos;
- iii - As características e problemas concomitantes dos alunos com AH ou SD;
- iv - Causas da invisibilidade e exclusão dos alunos com AH ou SD.

## **1º Momento: Preparação para exibição do filme.**

### **Objetivos:**

- i - esclarecer sobre o tema contextualizador, a saber, a invisibilidade dos alunos com AH ou SD pela falta de reconhecimento de suas características ou dos problemas concomitantes;
- ii - apresentar os instrumentos de observação de Delou (2009) e de Strip & Hirsch (2007);
- iii - apresentar os 9 Mitos de Winner (1998).

### **Metódo:**

#### **Para uso em formações presenciais:**

- i - palestra com apresentação dos conceitos e propósito das atividades em termos simples;
- ii - entrega e orientação de uso dos instrumentos de Delou (1987), de Strip & Hirsch (2007) e da lista de mitos de Winner (1998);
- iii - orientar leitura imediata com apontamento nas folhas em branco das características que os próprios participantes acreditam possuir a partir da primeira leitura;
- iv - após todos terem feitos seus apontamentos começar a exibição do filme

#### **Para uso em formações a distância:**

- i - Disponibilizar em Mural do Curso uma videoaula ou texto introdutório sobre os conteúdos, orientações de uso dos instrumentos de Delou (1987), de Strip & Hirsch (2007) e da lista de mitos de Winner (1998);
- ii - Disponibilizar para download os instrumentos de Delou (1987), de Strip & Hirsch (2007) e da lista de mitos de Winner (1998);

iii - Orientar, na videoaula ou no texto introdutório, que cada participante a leitura imediata com apontamento nas folhas em branca das características que os próprios participantes acreditam possuir a partir da primeira leitura;

E indicar somente a assistir o filme após realizar a tarefa anterior.

### **Para uso atividade de autoaprendizado**

i - Consultar na plataforma Youtube o video [“Altas Habilidades” \(2019\)](#), palestra da Dra Cristina Delou;

ii - Ler os anexos os instrumentos de Delou (1987), de Strip & Hirsch (2007) e a lista de Mitos de Winner (1998)

iii - Após assistir o video, os instrumentos de Delou (1987), de Strip & Hirsch (2007) e da lista de Mitos de Winner (1998) anotar as características e problemas que acredita ter comum com o que viu e leu.

## **2º Momento: Assistir o filme**

### **Objetivos:**

i - reconhecer as cenas do filme que se encaixam na lista de características e problemas de Delou(1987) e de de Strip & Hirsch (2007);

ii - perceber que existem mitos que turvam o olhar para que se reconheça em si mesmo ou nos outros as características de pessoas com AH ou SD;

iii - extrair do filme significados e sentidos que dão explicação a situações reais de vida;

iv - desenvolver a sensibilidade para olhar para si mesmo e para os outros de maneira a encontrar potenciais inclusive quando se

observa comportamentos problemáticos;

v - encontrar em seu repertório de memórias ocasiões em que tais características e problemas lhe são reconhecíveis bem como noutras pessoas;

vi - decidir se engajar na busca por alunos com AH ou SD bem como aprofundo seu autoconhecimento para fins de desenvolver seu próprio potencial.

**Metódo:**

**Para uso em formações presenciais:**

i - acompanhar a exibição mantendo a disciplina e atenção no filme;

ii - se oportuno pausar para fazer considerações e provocações relevantes;

**Para uso em formações a distância:**

i - utilizar a ferramenta de fórum para fazer provocações sobre o filme animando a todos a participar das discussões do fórum

**Para uso atividade de autoaprendizado**

i - assistir o filme fazendo anotações em folha em branco das cenas que se relacionam com os instrumentos de Delou (1987), de Strip & Hirsch (2007) e a lista de Mitos de Winner (1998)

**3º Momento: Debate**

**Objetivos:**

i - Apontar as características e problemas descritas nos instrumentos de Delou(1987) e de de Strip & Hirsch (2007) indicando em quais as cenas do filme estão presentes;

ii - Descrever quais mitos mencionados pelo instrumento de

Winner que surgem no filme

iii - Demonstrar quais características e problemas dos instrumentos de Delou (1987) e de de Strip & Hirsch (2007) são reconhecidos em si mesmo ou em seus alunos;

iv - Debater os significados e sentidos que são extraídos do filme frente a problemática da invisibilidade e da exclusão dos alunos com AH ou SD na RFECPCCT;

v - Selecionar sujeitos com indicadores com AH ou SD dentre o universo de aluno que possui ou pessoas que o cercam;

### **Metódo:**

Para uso em formações presenciais:

I - O mediador deve estabelecer regras de participação como tempo de fala e procedimentos de inscrição após o fim da exibição para fins de inicio e dinâmica do debate;

i - Recomendável dar 30 minutos de pausa com um coffebreak - para que haja descontração e discussão prévia entre os participantes consolidando os significado e sentidos que foram apropriados;

iii - O mediador pode se valer do Instrumento de Questões para Debate sobre o Filme “O Jeremias” que possui algumas sugestões de provocações para o debate

iv - Finalizar com um momento de avaliação e feedback da atividade sistematizando sugestões de melhorias

### **Para uso em formações à distância:**

i - O mediador poderá utilizar a estratégia de um momento síncrono e/ou síncrono, respectivamente, pelo uso da ferramenta de fórum ou de viodeconferência para fazer provocações sobre o filme

animando a todos a participar das discussões em fórum ou em tempo real.

ii - Criar um fórum para receber avaliações e feedbacks das atividades

iii - Usar o Instrumento de Questões para Debate sobre o Filme “O Jeremias” pelo fórum ou em videoconferência para debater.

### **Para uso atividade de autoaprendizado**

i - Anotar numa folha em branco as respostas para as questões propostas no Instrumento de Questões para Debate sobre o Filme “O Jeremias” pelo fórum ou em videoconferência para debater

## **OBSERVAÇÕES**

i - Estimular a todos que reconheceram indicadores em si próprios, em alunos ou em pessoas de seu convívio que com elas conversem e indiquem procurar um instituição especializada ou ajuda em sua própria escola para avaliar sua condição em detalhe.

li - Em qualquer as modalidades de atividades ao final distribuir o Instrumento de Instituições de Referência para Atendimento de Alunos com AH ou SD

## **6. AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO**

A avaliação da atividade terá dois momentos: o primeiro é coletivo ao final da rodada de debates onde o mediador irá colher seja pela manifestação oral dos participantes ou por outro instrumento próprio desenvolvido pelo(s) responsável(s) pelo programa de formação; o segundo momento é do próprio mediador, ou responsável pela aplicação da atividade, refletir baseado na sua percepção sobre o

alcance dos objetivos da atividade. Também pode valer-se de avaliação quantitativas baseadas no número de feedbacks e por outros meios de aferição de sua escolha - conforme o contexto de realização do curso onde este produto educacional for aplicado.

## REFERÊNCIAS

- ALTAS HABILIDADES. Realização de Maria Cristina de Carvalho Delou. Coordenação de 20. Rio de Janeiro: **Multi Rio**, 2019. (26 min.), Streaming, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MlrkCJjBHuU>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- AZEVEDO, S. M. L. DE.; METTRAU, M. B.. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. Psicol. cienc. prof., 2010 30(1), p. 32–45, 2010
- BATISTA, D. F.; NUNES, J. V. O uso de documentários como ferramenta didática no ensino de biblioteconomia. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 5, n. 2, p. 47-62, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/109400>. Acesso em: 09 mar. 2023
- BLOOM, B. S. **Taxonomia de Objetivos Educacionais** – domínio cognitivo. Rio Grande do Sul: Ed Globo, 1973. BORST, W.N.
- BRANDÃO, Gilvaneide Mota Malta. **Sobre o pensar e a criatividade**: o que nos diz a psicanálise. 2018. Disponível em: [https://www.nucleopsicanaliticomaceio.com.br/artigos/1/105/sobre\\_o\\_pensar\\_e\\_a\\_criatividade:\\_o\\_que\\_nos\\_diz\\_a\\_psican%C3%A1lise](https://www.nucleopsicanaliticomaceio.com.br/artigos/1/105/sobre_o_pensar_e_a_criatividade:_o_que_nos_diz_a_psican%C3%A1lise). Acesso em: 03 mar. 2023.
- BRASIL. Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas. Ministério da Economia (org.). **Relatório de Avaliação**: rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Brasília: Cgu - Controladoria-Geral da União, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2021/gastos-diretos/rfepct-relatorio-de-avaliacao.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023
- DELOU, Cristina Maria de Carvalho. **Identificação de Superdotados**: uma alternativa para sistematização da observação de professores em sala de aula. 1987. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.
- Fleith, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Vol1.
- \_\_\_\_\_. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério



da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.Vol2.

\_\_\_\_\_. Fleith, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: O Aluno e a Família.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.Vol3.

\_\_\_\_\_. Fleith, Denise de Souza (Org). **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

LIVE 17H - Altas Habilidades/Superdotação com Cristina Delou. Realização de Maria Cristina de Carvalho Delou. Rio de Janeiro: **ISMART**, 2020. (56 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y5AQzF0KM88&t=98s>. Acesso em: 03 mar. 2023

O JEREMIAS. Direção de Anwar Safa. Produção de Alejandro Safa; Anwar Safa; Mónica Lozano; Tita Lombardo. Roteiro: Ana Sofia Clerici. **Sony Pictures**, 2015. Streaming, son., color. Legendado. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80145511>. Acesso em: 03 mar. 2023.

RENZULLI, J. S. (2021). Reflections on my work: the identification and development of creative of creative/productive giftedness. In **D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Orgs.)**, Scientific Inquiry into human potencial: historical and contemporary perspectives across disciplines (p.197-211).

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades.** Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## ANEXO 1

### Lista Base de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação de Delou (1987)

Comportamentos Observáveis	Características Comportamentais
1. O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeças e problemas em forma de jogos.	1. COSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA
2. O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já a conhece e/ou faz sempre.	2. INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS
3. O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis-	3. GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS
4. O aluno demonstra que faz excelente uso de faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas umas das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou à demonstração	4. TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO
5. O aluno mantém e defende suas próprias ideias.	5. APRESENTA INDEPENDENCIA DE PENSAMENTO
6. O aluno demonstra que associa o que aprende hoje com o que já aprendeu ou assimilou	6. RELACIONA AS INFORMAÇÕES JA RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS
7. O aluno emite opiniões pensadas, redefinidas.	7. EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS
8. O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	8. POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA
9. O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações a problemas.	9. É IMAGINATIVO
10. O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes.	10. É ORIGINAL
11. O aluno faz atividades ou exercicios mais do que foram pedidos.	11. EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS
12. O aluno apresenta ideias incomuns e diferentes com facilidade.	12. POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO
13. O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.	13. TEM IDEIAS RAPIDAMENTE
14. O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	14. POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM
15. O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais-	15. CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES
16. O aluno usa os objetos que já tem uma função definida de diferentes maneiras.	16. DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS.
17. O aluno é capaz de perceber o que colegas são capazes de fazer e orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos atividades do próprio grupo.	17. PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO
18. O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas a parques, museus e outros.	18. O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM.
19. O aluno demonstra realizar com acerto a aperfeiçoar cada vez mais tudo o que faz	19. PROCURA UM PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ.
20. O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para se desincumbir de suas responsabilidades	20. APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA.
21. O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	21. APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS.
22. O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	22. POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO
23. O aluno faz contatos sociais e inicia converses com facilidade; faz amigos facilmente.	23. ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE
24. O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercicios e jogos.	24. POSSUI HABILIDADE FÍSICA

## ANEXO 2

### Lista Base de Problemas Concomitantes dos Alunos AH o SD de Delou (1987)

Características	Problemas concomitantes
01. Poder agudo de observação, pronta receptividade, senso do significativo, capacidade para estabelecer o diferente.	01. Possibilidade de rejeição grupal, oposição ao meio, defesa do próprio sistema de valores, intolerância.
02. Poder de abstração, de associação e de síntese, interesse pela aprendizagem indutiva e resolução de problemas, prazer na atividade intelectual.	02. Resistência ocasional à imposição de tarefas, omissão de detalhes, não aceitação de atividades de rotina.
03. Interesse nas relações causa e efeito, habilidade para perceber relações, interesse na aplicação de conceitos.	03. Dificuldade para aceitar o ilógico, o superficial e conhecimentos mal estruturados e pouco definidos.
04. Gosto pela estrutura e pela ordem, pela consistência, seja de valores ou de números.	04. Invenção dos próprios sistemas, por vezes, em conflito com os preestabelecidos na escola
05. Capacidade de retenção, de reorganização do conhecimento.	05. Desinteresse pela rotina, necessidade precoce do domínio habilidades fundamentais.
06. Habilidade verbal, amplo vocabulário, facilidade de expressão, interesse pela leitura, extensão da informação às diversas áreas do conhecimento.	06. Necessidade precoce de especialização no vocabulário da leitura, resistência às imposições dos pais e professores, fuga no verbalismo.
07. Atitude de indagação, curiosidade intelectual, espírito inquisidor, motivação.	07. Falta de estimulação familiar e escolar apropriada, desestímulo, indiferença.
08. Espírito crítico, ceticismo, avaliação e autocrítica.	08. Atitude crítica com relação aos outros, desencorajamento, exigência interna excessiva.
09. Criatividade e capacidade inventiva, inclinação para novas maneiras de ver as coisas, interesse pela livre expressão.	09. Rejeição do conhecido, necessidade de inventar constantemente.
10. Poder de concentração e atenção.	10. Resistência à interrupção, quando concentrado nas atividades
11. Comportamento persistente a dirigido para metas	11. Obstinação, certo desligamento do desnecessário e secundário.
12. Sensibilidade, intuição, empatia pelos outros, necessidade de suporte emocional.	12. Necessidade de sucesso e reconhecimento, sensibilidade à crítica, vulnerabilidade à rejeição dos colegas.
13. Energia, vivacidade, agilidade, períodos de intenso e voluntário esforço, precedentes aos da invenção.	13. Frustração com a inatividade ausência de progresso e paciência.
14. Independência no trabalho e no estudo, preferência pelo trabalho individualizado, necessidade de liberdade de movimento, ação, necessidade de isolamento.	14. Não-conformismo com as pressões dos pais e grupos de colegas, problemas de rejeição e de antagonismo, quando pressionado.
15. Versatilidade e virtuosidade, diversidade de interesses e habilidades, muitos passatempos, competência em diversos aspectos como música ou desenho e assim por diante.	15. Falta de homogeneidade no trabalho de grupo, necessidade de individualização e de ajuda para explorar e desenvolver interesses, como também de adquirir competências básicas.

## ANEXO 3

### Os 9 Mitos da Superdotação de Winner (1998)

Mito	Descrição
1. SUPERDOTAÇÃO GLOBAL	1. o termo "superdotado" geralmente se refere a crianças com habilidades acadêmicas em linguagem e matemática aferida por testes de QI. , No entanto tal recorte é específico e não geral, isto é, a criança superdotada não necessariamente será talentosa em todas as áreas.
2. TALENTOSAS, MAS NÃO-SUPERDOTADAS	2. Embora crianças que apresentem habilidades excepcionais em áreas artísticas, esportivas ou atléticas sejam comumente rotuladas como "talentosas", enquanto aquelas com habilidades acadêmicas avaliadas por testes de QI são rotuladas como "superdotadas", não há justificativa para tal distinção.
3. QI EXCEPCIONAL	3. Mesmo que crianças com habilidades excepcionais em arte ou música sejam frequentemente rotuladas como "talentosas", isso não significa que elas não possam ser consideradas superdotadas. O QI não é o único indicador e não é necessário para demonstrar habilidades excepcionais em áreas não-acadêmicas. Algumas pessoas que são rotuladas como "idiotas savants", geralmente indivíduos autistas com deficiência intelectual em outras áreas, podem apresentar habilidades excepcionais em áreas específicas, indicando níveis extraordinários de superdotação em domínios específicos
4 e 5 - BIOLOGIA VERSUS AMBIENTE	4 e 5 A superdotação não é inteiramente inata e nem totalmente fruto de treinamento intensivo por parte de pais e professores – ou de estímulos provenientes do ambiente. Há uma poderosa influência no desenvolvimento de aptidões que de natureza biológica, ou seja, há uma pré-disposição herdada geneticamente que favorece a manifestação da superdotação.
6. O PAI CONDUTOR	6. Há uma crença de que os pais super zelosos são responsáveis por criar crianças superdotadas, mas isso é um equívoco. Embora os pais de crianças superdotadas sejam altamente envolvidos em nutrir seus talentos, isso não é uma força destrutiva, mas sim necessária para o desenvolvimento dos dons das crianças.
7. ESBANJANDO SAÚDE PSICOLÓGICA	7. As crianças superdotadas frequentemente enfrentam ridicularização por serem diferentes. Há uma visão comum de que as crianças com QI alto são solitárias e estranhas, enquanto os psicólogos têm uma visão idealizada de que elas são populares, bem ajustadas e moralmente superiores. Terman, em 1922, definiu as crianças superdotadas como academicamente superiores e superiores em psique, saúde e ajustamento social, bem como moralmente superiores o que nem sempre se concretiza.
8. TODAS AS CRIANÇAS SÃO SUPERDOTADAS?	8. A suposição de que todas as crianças são superdotadas em alguma área ou têm o mesmo potencial de aprendizado é questionada. Isso pode levar à falta de educação especial para crianças com superdotação, resultando em estresse e tédio para elas. É necessário elevar os padrões acadêmicos para todas as crianças e focar recursos em crianças extremamente superdotadas, que possuem necessidades especiais e são fundamentais para o futuro
9. AS CRIANÇAS SUPERDOTADAS SE TORNAM ADULTOS EMINENTES	9. Ao contrário da crença popular, a superdotação não garante eminência adulta ou criatividade. Embora a criatividade seja muitas vezes vista como uma característica-chave dos superdotados, nem todas as crianças superdotadas se tornam adultos eminentes ou criadores de destaque. Vários fatores, como personalidade, motivação, ambiente familiar, oportunidades e acaso, desempenham papéis importantes na trajetória de vida de uma pessoa, independentemente de sua superdotação precoce

## ANEXO 4

### Os Altos e Baixos da Superdotação de Strip & Hirsch

#### OS ALTOS E BAIXOS DA SUPERDOTAÇÃO




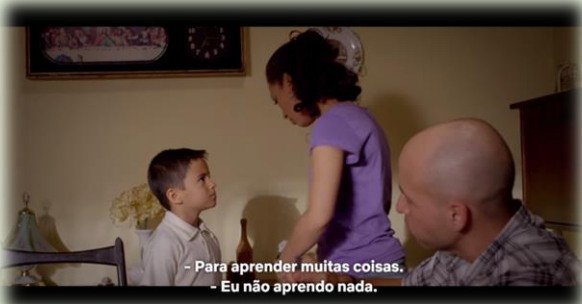
ASPECTOS FORTES	O OUTRO LADO	POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS
1. Apresenta maior nível de compreensão do que os colegas de mesma idade	1. Acha que a forma de raciocínio e compreensão dos colegas são “bobas” e expressa sua opinião para eles.	1. Os colegas a evitam; os adultos a percebem como faladora demais. A criança perde amigos.
2. Habilidades verbais avançadas para a idade	2. Conversa mais do que os colegas, que não entendem sobre o que ela está falando. A criança quer falar sempre, não dando a vez aos outros.	2. Os colegas a percebem como pretensiosa e superior aos outros, e a excluem. A criança fica solitária.
3. Pensamento criativo	3. Resolve problemas de seu próprio jeito, e não da forma ensinada pelo professor.	3. O professor se sente ameaçado, percebe a criança como desrespeitosa da figura de autoridade e decide reprimi-la, o que estabelece o palco para a rebelião.
4. Rápida no pensamento	4. Torna-se facilmente entediada com a rotina e pode não completar suas tarefas. Por outro lado, pode acabar rapidamente suas atividades e ficar vagando pela sala, procurando o que fazer.	4. O professor pode achar que a criança é desatenta, negativa ou com problemas comportamentais, e que exerce má influência nos colegas.
5. Alto nível de energia	5. Pode ser muito distraída, começando várias tarefas e não terminando nenhuma.	5. A criança pode se desgastar tentando realizar muitos projetos de uma vez só. Sua alta energia pode ser confundida com Transtorno de Desordem da Atenção e Hiperatividade – TDAH. Medicação pode ser sugerida para “acalmar” a criança.
6. Grande poder de concentração	6. Algumas vezes gasta tempo demais em um projeto; fica perdida nos detalhes e perde os prazos de entrega.	6. Notas baixas, uma vez que as tarefas não são completadas, o que causa frustração para a criança, seus pais e professores.
7. Pensamento ao nível do adulto	7. O pensamento ao nível do adulto não se faz acompanhar de habilidades ao nível do adulto, tais como a diplomacia. Pode falar coisas de forma rude ou desconcertante.	7. Tanto os colegas quanto os adultos podem achar a criança rude, ofensiva e sem tato, passando a evitá-la.



## ANEXO 5

### Questões Para Reflexão e Debate

#### QUESTÕES PARA REFLEXÃO E DEBATE

Cena e Personagem	Dilema	Problematização	Teoria de Resposta
 <p data-bbox="320 792 547 824">Jeremias e a Vovó</p>	<p data-bbox="823 607 1010 696">A invisibilidade dos alunos com AH ou SD.</p>	<p data-bbox="1054 488 1267 819">O que te faz notar alguém inteligente? Você se acha inteligente para notado e reconhecido? Conhece alguém que deve ser reconhecido e notado?</p>	<p data-bbox="1305 577 1492 640">Delou (1987): anexo 2 item 07</p>
 <p data-bbox="320 1249 547 1281">Jeremias e o irmão</p>	<p data-bbox="810 992 1007 1115">Adequação aos valores e interesses de seu meio social.</p>	<p data-bbox="1046 913 1267 1189">Você já sentiu deslocado por não se interessar por nada que seus amigos e familiares gostam? Tem amigos ou alunos "deslocados"?</p>	<p data-bbox="1305 992 1492 1081">Delou (1987): anexo 1 item 8; anexo 2 item 06</p>
 <p data-bbox="316 1648 552 1680">Jeremias e o bullying</p>	<p data-bbox="810 1451 1018 1514">Bullying, oposição e rejeição.</p>	<p data-bbox="1046 1361 1257 1603">Você já se sentiu ou foi vítima de bullying por ser diferente? Em particular por gostar de estudar? Por ter boas notas?</p>	<p data-bbox="1305 1406 1492 1496">Delou (1987): anexo 1 item 8; anexo 2 item 14</p>
 <p data-bbox="320 2018 547 2074">- Para aprender muitas coisas. - Eu não aprendo nada.</p> <p data-bbox="284 2101 584 2132">Jeremias e seus pais</p>	<p data-bbox="863 1877 970 1939">A escola inclusiva</p>	<p data-bbox="1046 1805 1267 2011">A escola realiza a inclusão de alunos com AH ou SD? É um espaço de aprendizado efetivo para esses sujeitos?</p>	<p data-bbox="1305 1832 1492 1955">Delou (1987): anexo 1 item 2; anexo 2 item 2,5,7,12</p>



Jeremais em sua sala de aula

O lugar da curiosidade, criatividade e inovação da escola

Você tem alunos que são curiosos demais? Que fazem perguntas que vc não tem resposta? Qual a tua reação quanto a eles?

Delou (1987):  
anexo 1 item 8;  
anexo 2 item 7,8,1

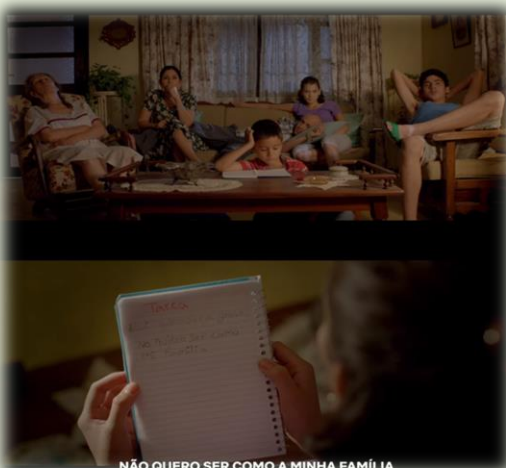


Jeremias em debate com a professora

Relação professor-aluno

Você já desafiou professores e colegas em situações de sala de aula onde vc estava certo e os demais errados? Foi punido por isso? Conhece alguém que passou por isso e ainda passa por isso com frequência?

Delou (1987):  
anexo 1 item 4,  
5,11,13, 15, ;  
anexo 2 item 7,8,1



Jeremias e sua família

Relação do AH ou SD com a família

Você já se sentiu inadequado a sua família? Conhece alunos que reclamam demais dos interesses dos pais? Exemplo gosto por novelas, séries, esportes, coisas comuns?

Delou (1987):  
anexo 1 item 1,  
2, 3, 5, 18, 20;  
anexo 2 item 1,  
5, 7, 8, 9, 10,  
11,12, 14



Os pais de Jeremias

O papel da família na inclusão dos alunos com AH ou SD

Você recebeu atenção de seus pais quanto aos talentos que você julga ter? Conhece alunos ou amigos com talentos que a família desconhece?

Delou (1987):  
anexo 1 item 1,  
2, 3, 5, 18, 20;  
anexo 2 item 7,  
10, 11

Winner (1998):  
anexo 3 item 1,  
2, 3, 4, 8



Jeremias sozinho e seus colegas

Ajustamento social e relacional do aluno com AH ou SD

Você já se sentiu por não ser convidado para conversar ou brincar pelos seus colegas de turma quando criança? Conhece algum aluno assim? Qual a possível razão?

Delou (1987):  
anexo 1 item 1,  
3, 5, 7, 19, 20,  
24;  
anexo 2 item 3,  
8, 12, 14

Winner (1998):  
anexo 3 item 6



Jeremias defendendo um desconhecido

Senso de justiça, ética e moral nos alunos com AH ou SD

Você já assumiu riscos reais para defender alguém de alguma situação que julgou injusta? Conhece alunos ou amigos que "compram" a brigada dos outros com frequência?

Delou (1987): anexo 1 item 1, 2, 3, 5, 7, 11, 13, 15, 17, 18, 20; anexo 2 item 5, 8, 10, 11, 12, 14, 15

Winner (1998): anexo 3 item 6, 8



Jeremias e seus amigos

Ajustamento social e relacional do aluno com AH ou SD

Você ao longo a vida teve mais amigos acima da tua faixa etária? Gostava da conversa dos adultos ao invés dos colegas da tua idade? Conhece alunos que preferem a companhia dos professores do que dos amigos no horário do recreio?

Delou (1987): anexo 1 item 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 17, 18, 23, 24; anexo 2 item 6, 7



Jeremias e as religiosas

O aluno com AH ou SD e as questões existenciais como a religião

Já viveu experiências religiosas intensas e já as questionou? Conhece alunos ou amigos extremamente religiosos ou o oposto?

Delou (1987): anexo 1 item 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 18;

anexo 2 item 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 15

Winner (1998) : Anexo 3 item 2, 6, 8



Jeremias e o tabuleiro de Xadrez

As limitações materiais dos alunos com AH ou SD na escola e na família para o reconhecimento e desenvolvimento de potenciais.

Em alguma você já criou um brinquedo, jogo ou encontrou uma solução para sua diversão ou aprendizado? Conhece alunos ou amigos que assim o fazem?

Delou (1987): anexo 1 item 1, 2, 3, 4, 10, 12, 13, 15, 24; anexo 2 item 4, 5, 6, 8, 9

Winner (1998) : Anexo 3 item 6





Mãe e Mestre de Xadrez

O papel da família na inclusão dos alunos com AH ou SD

Quantas vezes você se recorda de seus pais elogiarem suas habilidades? Você como pai ou mãe se o for acredita ser capaz de apenas por si ver todo potencial que seu filho tem?

Winner (1998) : Anexo 3 item 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9



Mãe e Mestre de Xadrez 2

O papel dos professores na inclusão dos alunos com AH ou SD

Você como professor já reconheceu algum aluno com AH ou SD em sua carreira? Diante da probabilidade estatística de 2 a 10% dos alunos que você acompanhou, existe alguma dúvida de algum deles tenha AH ou SD sem que tenha percebido?

Winner (1998) : Anexo 3 item 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9



Jeremias recebe o resultado do teste

O processo de identificação de alunos com AH ou SD e os testes de QI

Após o reconhecimento de indicadores cabe a especialistas afirmarem ou não se um aluno tem AH ou SD. Você acredita que essa avaliação se dá apenas por testes de QI?

Winner (1998) : Anexo 3 item 1, 2, 3, 4



Professora faz bullying com Jeremias

Os desafios de ser reconhecido e identificado como uma pessoa AH ou SD

Você já sentiu que tem problemas por ser inteligente "demais"? Conhece alunos ou amigos que são constantemente "testados" em suas capacidades pelo fato do grupo social saber de seu potencial?

Delou (1987): anexo : item 1, 2, 3, 4, 10, 12, 13, 15, 24; anexo 2 item 4, 5, 6, 8, 9

Winner (1998) : Anexo 1, 2, 3, 6, 7, 9



Jeremias usa seus dons

O aluno com AH ou SD e o destino da utilidade de seus dons.

Você já sentiu que as pessoas “o usam” em razão de sua inteligência? Conhece alunos ou amigos cujos pares vivem se apropriando dos resultados produzidos por eles sem lhes dar o devido valor?

Delou (1987): Anexo 1; item 3, 4  
anexo 2 item 12, 15

Winner (1998) : Anexo 3 item 9



Jeremias descobre seu talento musical

Os interesses diversos dos alunos com AH ou SD

Quando criança já recebeu críticas por fazer muitas coisas ao mesmo tempo? Por a cada hora dizer que desejava ter uma determinada profissão? E em cada um desses momentos se dedicou a aprender o máximo possível sobre o que gostava? Conhece alunos ou amigos assim?

Delou (1987): Anexo 1 item 2, 3, 4, 8, 10, 18, 19  
anexo 2 item 7, 8, 11, 15

Winner (1998) : Anexo 3 item 9



Os diversos talentos de Jeremias

Os interesses diversos dos alunos com AH ou SD e as expectativas de seu grupo social

Você já sofreu pressão de sua família, amigos ou outros para usar sua inteligência para enriquecer e devolver para eles tudo que possam ou não ter investido em você? Conhece alunos ou amigos que sentem essa cobrança?

Delou (1987): Anexo 1 item 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 10, 17, 18, 19, 20, 23, 24  
anexo 2 item 1, 2, 4, 12, 14

Winner (1998) : Anexo 3 item 1, 2, 3, 6, 8, 9





Safado! Sei que vez trapaça nas provas.



Se o suicídio é pecado, eu iria para o Inferno?

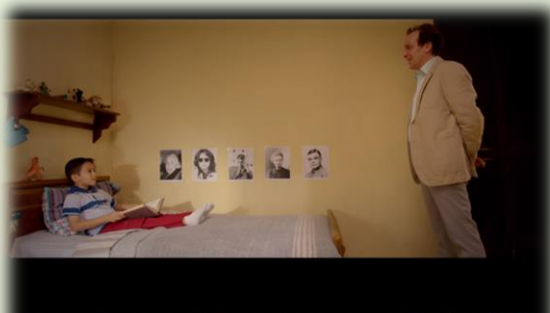
### Jeremias e as suas frustrações

A vida emocional dos alunos com AH ou SD

Você já usou sua inteligência para fazer algo de errado? Já foi pressionado pelo seu meio social a agir desonestamente a pretexto de usar sua inteligência para se dar bem? Conhece alunos ou amigos que eram os “burros da escola”, mas são “gênios” para o mal? Já se sentiu triste a ponto de pensar em suicídio/

Delou (1987):  
Anexo 1 item 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 10, 17, 18, 19, 20, 23, 24  
anexo 2 item 1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14

Winner (1998):  
Anexo 3 item, 6, 9



O que mais me entusiasma nesse projeto é poder ter amigos.

### Jeremias projeto e amigos

A necessidade de pertencimento dos alunos com AH ou SD

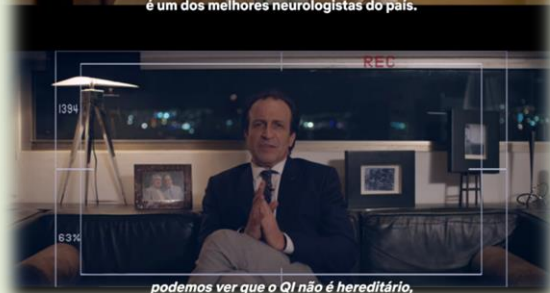
Você quando criança se sentia solitária e sem amigos porque não tinham os mesmos interesses que você? Quando sentiu pela primeira vez que achou a sua turma? Conhece alunos ou amigos que se sentem deslocados?

Delou (1987):  
Anexo 1 item 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 10, 17, 18, 19, 20, 23, 24  
anexo 2 item 1, 2, 7, 9, 11, 12, 13, 14

Winner (1998):  
Anexo 3 item, 6



Meu pai, que também é superdotado, é um dos melhores neurologistas do país.



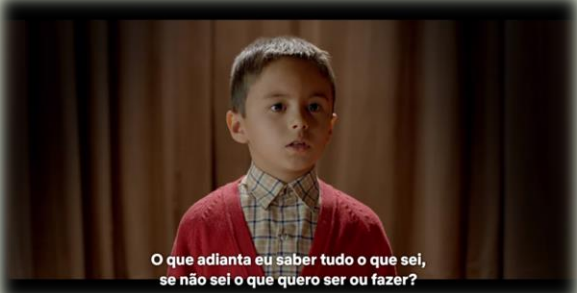

podemos ver que o QI não é hereditário,

### A Hereditáriedade das AH ou SD

Alunos com AH ou SD e genética

Você consegue reconhecer o quanto é inteligente mas acredita que tal capacidade é de origem genética ou não? Acredita que sua inteligência pode ser desenvolvida?

Winner (1998):  
Anexo 3 item, 4, 5

 <p>O que adianta eu saber tudo o que sei, se não sei o que quero ser ou fazer?</p> <p>O dilema de Jeremias</p>	<p>O desenvolvimento do autoconceito do aluno com AH ou SD</p>	<p>Você acredita que já sabe tudo que precisa acerca de si mesmo? Acha que pode aprender mais sobre orientar seus alunos e amigos talentosos a descobrirem sua missão no mundo?</p>	<p>Delou (1987): Anexo 1 item 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 10,17, 18, 19, 20, 23, 24 anexo 2 item 1, 2, 7, 9, 11, 12, 13, 14</p> <p>Winner (1998): Anexo 3 item, 7, 8, 9</p>
 <p>Quem são os heróis de Jeremias?</p>	<p>O desenvolvimento psicológico do aluno com AH ou SD: seu atendimento.</p>	<p>Você acredita que seria mais bem sucedido na vida se algum dos talentos que você reconhece em si mesmo tivessem tido mais atenção? Conhece alunos e amigos que merecem sua atenção?</p>	<p>Delou (1987): Anexo 1 item 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 10,17, 18, 19, 20, 23, 24 anexo 2 item 1, 2, 7, 9, 11, 12, 13, 14</p> <p>Winner (1998): Anexo 3 item, 9</p>

## MENSAGEM FINAL



Quem cedo madruga...

Quem cedo madruga...

*"A vida ...*

*A vida é muito longa.*

*Se alguém disser que a vida é longa...*

*É porque é um idiota.*

*Isso é interminável!*

*Quem cedo madruga...*

*Encontra tudo fechado"*

*Vovó, personagem do Filme "O Jeremias"*

*O autor te convida a abrir as portas para os alunos com AHH ou SD que cedo*

*madrugam ou tarde despertam....*

# ANEXO 6

## RELAÇÃO DE ENDEREÇOS DOS NÚCLEOS DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO (NAAHS)

### Núcleo de Atividades de Altas Habilidades - NAAHS

UF	Cidade	Local (Escola, Semeed, Seduc, etc.)	Endereço	Bairro	CEP	DDD	Telefone1	Fax	E-mail
AC	Rio Branco	Secretaria de Educação	Rua Quintino Bocaiuva, 1867	Bosque	69009-400	68	3223-1100	3213-2359	naahs.acre@yahoo.com.br
AL	Maceió	Centro de Educação Especial Vandette Gomes de Castro	Travessa Pedro Américo, s/n	Poço	57030-000	82	3231-4261	3315-1275	centroespwc@hotmail.com.br
AP	Macapá	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades	Av. Raimundo Alves da Costa, 2431 (entre as ruas "Marcelo Candia e Santos Dumont")	Santa Rita	68906-030	96	3223-3182		
AM	Manaus	Complexo da Escola Escola Frei Silvío Vagheggi	Rua Tapajós S/nº	Centro	6025-140	92	3622-1834		naahs.amazons@educ.am.gov.br
BA	Salvador	Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque	Rua Saldanha Maranhão, 134	caixa d'água	40323-010			3244-1025	naahs.salvador@yahoo.com.br
CE	Fortaleza	Instituto de Educação	Rua Graciliano Ramos Nº 52	Fátima	80415-596	85	3101-2070		noemy@educ.ce.gov.br
DF	Brasília	CENTRO DE ENSINO MÉDIO ELEFANTE BRANCO	SGAS 908, AE SI	Asa Sul	70390-080				nupe.dee@gmail.com / naasdf@gmail.com
ES	Vitória	EEFPM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto	Av. Leão da Silva s/nº	Praia do Souá	29052-110	27	3227-6942	3227-6942	naahs.es@educ.es.gov.br
GO	Goiânia	Extinto Colégio Estadual Ruy Brasil	Rua 134 esq. 18 e 106 5/N	Sector Oeste	74115-050	62	32013098	3201-3040	naahs.go@educ.go.gov.br
MA	São Luís	Secretaria de Educação	Rua da Palma, 475	Centro	65010-440	98	3221 3264		naahs.ma@educ.maranhao.br, eneluca@oi.com.br
MT	Cuiabá	Centro de Apoio e Suporte a Inclusão da Educação Especial	Rua Crisântimo, 16	Jardim	78043 -156	65	3025-3302	3613-6326	naahs.mt@educ.mt.gov.br
MS	Campo Grande	Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva	R. Franklin Roosevelt, 68	Jardim Aclimação	79002-470	67	33.141.266	3314-1269	naahs@sed.ms.gov.br
MG	Belo Horizonte	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte	Rua Carangola, 288 - sala 815	Santo Antônio	30330 240	31	3277-8645	3277 8641	cpatrici@pbh.gov.br
PA	Belém	CODEES- Coordenação de Educação Especial do Estado do Pará	Av. Gov. José Malcher, 1621		66060-230	91	3222-8965	3227-1655	naahs.para@educ.pa.gov.br
PB	João Pessoa	FUNAD	Rua Orestes Lisboa s/nº - Conjunto Pedro Gondim		58031-090	83	3224-0330	3224-1525	funad@funad.pb.gov.br
PR	Londrina	C.E. Vicente Rijo	Avenida Jucelino Kubitschek, nº 2372	Centro	86020-000	43	3371-1351	3322-2950	seentelondrina@gmail.com/danaahs@seed.pr.gov.br
PE	Recife	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades	Estrada do Arrabal, 4744	Casa Amarela	52070- 230	81	3232-4497	9629-2003	naahspiaui@hotmail.com
PI	Teressina	Secretaria de Educação	Rua Herminio Conde, 1185	Tabuleira	64.019-700	86	216-2627	3216-3267	naahs.gse@educ.pi.gov.br
RJ	Niterói	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho IEPIC	Travessa Manuel Continente, nº 31	São Domingos	24210-150	21		2717-0723	naahs.rj@hotmail.com, naahs.professor@hotmail.com,
RN	Natal	Centro Estadual de Educação Especial	Centro Administrativo do Estado do Rio Grande do Norte, s/n, bloco 3 / 2º andar	Lagoa Nova	59064-901	84	3232-4518		naahs.rn.gov.br
RS	Porto Alegre	Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades	Rua Morretes, 222	Centro	91030-300	51	33438868	3286-1488	naahs.rs@fadrs.rs.gov.br, naahs.rs@fadrs.rs.gov.br
RO	Porto Velho	Secretaria de Estado de Educação de Rondônia	Rua Padre Chiquinho, s/nº - Esplanada das Secretarias (Anexo da SEDUC)	Pedrinhas	7803-038	69	3216-5329		naahsro@educ.ro.gov.br
RR	Boa Vista	Secretaria de Educação - Divisão de Educação Especial	Major Williams, 471	São Pedro	691003000	95	36232065	3621-2812	secd-rr@tecnec.com.br, secd-rr@bol.com.br
SC	São José	Fundação Catarinense de Educação Especial	Rua Paulino Pedro Hermes, 2785	São José	88110-694	48	33.811.659	3381-1654	apaanchiniak@fcee.sc.gov.br
SP	São Paulo	Serviço de Educação Especial/CAPE	Rua Periculiária, 115	Brooklyn	04564-000	11	3218-2056	5091-3709	cape@zee.sp.gov.br
							3279-		
SE	Aracaju	Edifício Estado de Sergipe	Travessa Baltazar de Góes, nº 85	Centro	49009-900	79	3787/321196	22	naahs@seed.com.br



## RESUMO BIOGRÁFICO DOS AUTORES



### SOBRE O AUTOR

Tertuliano Soares e Silva é pedagogo, advogado e tecnólogo em turismo. Atua em seu escritório de advocacia e em projetos sociais como a Escola Preparatória de Apoio e Reforço ao Talento e as Altas Habilidades (ESPARTAH). Mestre em Direito Constitucional pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), Especialista em Direito Educacional e, também, em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), em Advocacia Cível pela Fundação Escola Superior do Ministério Público (FMP), em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP)



### SOBRE A ORIENTADORA

MAYLTA BRANDÃO é professora associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –UNIRIO. Docente e pesquisadora do Programa de Pós – Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Experiência na área de educação com ênfase em ensino de ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, políticas públicas, formação de professores, promoção da saúde e educação inclusiva. Desenvolve trabalhos de pesquisa junto aos professores da educação básica e superior.

