

# ESTUDOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DAS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO EM REDE DE COLABORAÇÃO

Anna M. C. Benite<sup>1</sup>

Marcos Vinícios Rabelo<sup>2</sup>

Cláudio R. M. Benite<sup>3</sup>

**RESUMO:** Apresentamos uma análise das interações discursivas produzidas por um grupo de professores formadores e professores em formação como estratégia de aproximação universidade-escola, numa rede colaborativa. A partir das concepções dos envolvidos foram estudados os processos de formação oferecida pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito da Inclusão escolar, por meio da abordagem comunicativa, como estratégia de formação em ciências. A rede foi proposta como espaço de formação e pode representar uma estratégia para formação de professores para a EI, uma vez que uniu universidade e escola frente a este desafio. Os resultados apontam para as necessidades formativas específicas dos professores em ciências, no que diz respeito à uma melhor compreensão do conceito de AH/SD e entendimento sobre as contradições das políticas públicas que regulamentam a EI.

**Palavras-chave:** rede de colaboração; formação de professores de ciências; altas habilidades e superdotação.

## HIGH SKILLS/GIFTEDNESS: ABOUT AN INSTRUMENT OF CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS OF SCIENCES

**ABSTRACT:** We present an analysis of the discursive interactions produced by a group of professors trainers and teachers in training as a strategy for training in science, a collaborative network within the Inclusive Education (IE). We studied the interaction processes between a nucleus of High Skills /Giftedness (AH / SD) and academia, through communicative. The network proposed in this investigation may represent a strategy for teacher training for EI, a since joined the university and school for meet this challenge.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Goiás. E-mail: [anna@ufg.br](mailto:anna@ufg.br)

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é docente de graduação da Faculdade Unida de Campinas - FacUNICMPS, Goiânia, Goiás. E-mail: [quanticis@gmail.com](mailto:quanticis@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Química com ênfase em Ensino de Química (2011) e Mestre em Educação em Ciências e Matemática (2009) pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor Adjunto do Instituto de Química, vinculado ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática ambos da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: [claudiobenite@ufg.br](mailto:claudiobenite@ufg.br)

The results points to specific training needs of teachers in science, such as little knowledge of public policies that regulate the total EI and misunderstanding of the concept of AH / SD.

**Keywords:** collaboration network; training of science teachers; high ability and giftedness.

## Introdução

Estudos direcionados a pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), especificamente com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), na perspectiva da Educação Inclusiva (EI), devem ser abordados de forma singular nos cursos de formação de professores de ciências, instância que também deve ser responsabilizada pela preparação de recursos humanos para essa nova demanda e na qual tais questões podem e devem ser problematizadas.

Neste sentido, a universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação adicional do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas suas formas. Por tudo isso a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade <sup>4</sup> (p.1).

Neste contexto, uma estratégia que pode contribuir para a formação dos professores de ciências, com vistas a EI, é a formação em redes de colaboração. Essas podem proporcionar uma formação dialógica, pois:

instituir uma rede colaborativa como espaço de formação de professores significa instituir espaços que são construções de sujeitos articulados de maneira ativa, voluntária e assimétrica. Essa articulação implica, sobretudo, compartilhar propósitos e valores comungados pelos demais integrantes, cujas conexões destinam-se a permitir apoio mútuo <sup>5</sup> (p.2).

Assumidos estes pressupostos, esta investigação propôs a formação de um espaço de discussão conceitual a respeito do ensino de ciências para

---

<sup>4</sup> CASTANHO, D. M. *Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria – Rio Grande do Sul*. 2007.223f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

<sup>5</sup> AUTOR.

alunos com AH/SD, composto pela tríade de professores (formadores, em formação continuada e em formação inicial), uma vez que:

ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação<sup>6</sup> (p.44).

A formação deste espaço buscou aproximar professores de diferentes níveis de formação em parceria colaborativa a fim de realizar formação inicial e continuada no âmbito da EI intencionando “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas<sup>7</sup>.

Uma vez instituído o espaço de discussão conceitual, analisamos as interações discursivas produzidas por um grupo de professores formadores e professores em formação, como estratégia de formação inicial e continuada no âmbito da Educação Inclusiva. Numa estrutura de rede colaborativa, objetivamos compreender: as relações dos indivíduos numa estrutura de rede considerando a dinâmica de aproximação teoria-prática (Universidade-Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S) e as concepções do grupo pesquisado acerca da formação oferecida pelo NAAH/S no âmbito da Inclusão escolar.

### **Opção metodológica**

Esta investigação foi baseada em um trabalho sistemático junto aos professores de Ciências como vem sendo feito, desde 2006, no Laboratório

---

<sup>6</sup> MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992, pp.111-140.

<sup>7</sup> NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI), no Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (UFG), numa forma de aproximação Sociedade/Escola/Universidade através da formação inicial e continuada de professores instituindo espaços de discussão conceitual a respeito das altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Nesta investigação, adotou-se o ambiente de formação de Rede de Colaboração como constituição de um possível meio para o desenvolvimento da reflexão. Desta forma, esta uniu os sujeitos envolvidos na investigação: pesquisadores da Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva (RPEI) composta por professores formadores do Instituto de Química, alunos de graduação em ciências e matemática e alunos do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (UFG), do Doutorado em Química da UFG, e professores do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Estado de Goiás (NAAH/S - GO).

A Rede de Colaboração se institui em reuniões semanais que acontecem as quartas-feiras desde o segundo semestre de 2008 até os dias atuais e em dois momentos distintos, contudo, complementares: o **primeiro** foi dedicado a elaboração das categorias de análise *a priori* para estruturar as entrevistas que foram realizadas, com o objetivo de se conhecer o contexto e a história dos sujeitos do NAAH/S-GO, pois, pretendia-se trabalhar com esses num ambiente de rede de colaboração. Para isso, conhecê-los foi o primeiro passo para se respeitar o fato de que “nas redes sociais cada indivíduo tem sua função e identidade cultural”<sup>8</sup>.

A seguir apresentamos o roteiro da entrevista que foi norteada por quatro categorias de análise *a priori*.

**Quadro 1** - Roteiro para a entrevista estruturada.

<b><i>Categorias de análise a priori</i></b>	<b>Grupo de perguntas</b>
<b>Perfil do Profissional</b>	Você poderia falar sobre sua formação docente? Como você foi selecionado para compor a equipe do NAAH/S?

<sup>8</sup> Tomaél, M. I. *Das redes sociais à inovação*. Revista Ciência da Informação, 34, 37-49, 2005.

<p><b>Sobre a Identificação dos alunos AH/SD</b></p>	<p>Quais são os critérios de identificação de um aluno com AH/SD utilizados pelo NAAH/S? Qual sua opinião sobre esse processo de identificação? Você acha que sua formação pode contribuir pra esse processo? Como?</p>
<p><b>Do conhecimento das políticas públicas</b></p>	<p>O documento Série Atualidades Pedagógicas do MEC de 1999 justifica a <i>“necessária identificação do aluno com AH em razão de quando se esgotarem técnicas e estratégias competitivas os recursos que sustentarão os países serão os humanos”</i>. Qual sua opinião sobre esse assunto?</p>
<p><b>Contradições na prática</b></p>	<p>Os alunos em situação de AH são identificados e vem receber suporte/orientação no NAAH/S de maneira individual e depois serão aclamados para resolverem situações do social. Qual sua opinião sobre o assunto? Como você vê a prática de atendimento no NAAH/S na perspectiva da inclusão escolar?</p>

Já o **segundo** se deu por meio da formação da tríade na Universidade (que passaremos chamar de Rede de Colaboração na Universidade), onde o discurso sobre AH/SD não é recorrente.

As reuniões da Rede de Colaboração na Universidade são apresentadas no quadro a seguir.

**Quadro 2 – Reuniões investigadas**

Reunião	Data	Participantes	Ações desenvolvidas	Observações
01	01/08 2008	PF, PG1, PG2, PG3, A2 e A3.	PF apresentou o texto “Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva” (vide anexo) das autoras Marsyl Bulkool Mettrau e Haydéa Maria Marino de Sant’Anna Reis justificando a escolha como suporte para o segundo momento da pesquisa.	Os integrantes da rede ouviram, discursaram e opinaram colocando quando conveniente suas opiniões sobre os temas (definições de AH/SD e o documento Séries Pedagógicas de 1999) elencados durante a leitura.
02	17/09 2008	PF, PG1, PG2, PG3,	Continuação da discussão do texto	Nessa etapa do texto os integrantes da

		PG4 e A1.	“Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva” das autoras Marsyl Bulkool Mettrau e Haydéa Maria Marino de Sant’Anna Reis. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez. 2007.	rede na Universidade discutiram sobre as características dos alunos com AH/SD, a idéia de desempenho ligado à constância inerente a esses alunos e os processos de identificação das AH/SD.
03	04/10 2008	PG1, PG2, PG3, PG4.	Continuação e finalização da discussão do texto “Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva” das autoras Marsyl Bulkool Mettrau e Haydéa Maria Marino de Sant’Anna Reis. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez. 2007.	Na terceira e última etapa de discussão do texto foram abordados nas discussões dos integrantes da rede na Universidade os tipos de desenvolvimentos sugeridos pelo trabalho de Renzulli e as ações políticas estabelecidas quanto à identificação e o atendimento ao aluno com AH/SD.

Legenda: **(PF)** – Professora Formadora – Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI); **(PG)** – Pós-graduando; **(A)** – Aluno de Iniciação Científica.

Atuar em rede é um processo que consiste em organizar e manter colaborações eficientes<sup>9</sup>. Ademais, reúne um conjunto de pessoas ou representantes de grupos que possuem conexões de algum tipo, com um ou com todos os integrantes da rede<sup>10</sup>. Os grupos são chamados de “atores”, e as conexões, de “ligações”. Por sua vez, são oito os atores que compõe Rede de Colaboração na Universidade: uma professora formadora (PF), quatro alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado – PG1, PG2, PG3 e PG4) e

<sup>9</sup> KATZ, R. *Organizations*. In: Dorf, R. C (Org.). *The technology management handbook*. Boca Raton: Press, 2000, p.1323-1328.

<sup>10</sup> NEWMAN, M. E. J. *Who is the best connected scientist 2: a study of scientific coauthorship networks*. Santa Fé: The Santa Fé Institute, 2000.

três alunos de graduação (A1, A2 e A3) com a conexão estabelecida a partir da necessidade de formação para a escola inclusiva, levando em conta a especificidade das AH/SD.

## Resultados e discussão

É importante ressaltar que por motivo de espaço apresentaremos a discussão referente somente a três blocos de categorias.

### *A tentativa de estabelecer co-construção entre os discursos*

Da necessidade de se conhecer o sujeito social do NAAH/S foram elaboradas as questões a seguir para compor o roteiro da entrevista estruturada:

---

<b>Perfil</b>	Você poderia falar sobre sua formação docente para mim?
<b>Profissional</b>	Como você (veio parar) foi selecionado para compor a equipe do NAAH/S?

---

Dentre os 11 professores do NAAH/S (PFC) sete fazem parte do universo desta investigação: (PFC1), (PFC2) e (PFC6) graduados em Pedagogia, (PFC3) e (PFC5) em Letras, (PFC4) e (PFC9) em Biologia. Além da formação superior a maior parte deles possuem mais de uma especialização lato-sensu, como em: Psicopedagogia, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Neuropedagogia, Ecoturismo em Educação Ambiental, Gestão em Educação Ambiental, Planejamento Educacional, Altas Habilidades e Especialização Stricto Sensu em Biologia. Tais considerações são evidenciadas pelas transcrições de trechos das entrevistas, que serão apresentadas pela eleição de respostas de diferentes atores:

**PFC2:** *Bom. eu terminei a minha graduação em 2004 e em junho eu já comecei a fazer especialização em Psicopedagogia, foi justamente para que eu pudesse entender as questões de dificuldades de aprendizagem e as questões desse contexto da EI, [...] Nesse momento a (PFC1) estava terminando a pós em Neuropedagogia e eu também me interessei porque a Psicopedagogia, explica o externo, por exemplo, o que você pode usar para trabalhar com essas crianças em relação a materiais jogos, ou seja, questões externas. E nesse momento eu me interessei por saber como funciona a mente dessas crianças para entender um pouco mais como essas crianças poderiam*

*aprender [...].*

**PFC3:** *Sou formado em letras língua portuguesa/inglesa, inicio em 1998 e término 2002. Depois comecei uma pós em literatura brasileira e acabei por não concluir pela carga excessiva de trabalho. Desde então, a minha formação tem sido formação em serviço, leio bastante, procuro conhecer esse assunto das AH. Há muito tempo fiquei sabendo dele quando estudei sobre inclusão, na época da implantação da EI no estado de Goiás em 1999 [...].*

**PFC4:** *Eu fiz Biologia na UFMT, terminei em janeiro de 2001, depois eu fiz especialização em Ecoturismo em Educação Ambiental, depois no CEFET eu fiz um curso tecnólogo superior em Gestão Ambiental, e depois eu fiz na Universo pós lato sensu de Gestão em Educação Ambiental então são duas graduações e duas especializações.*

**PFC5:** *O NAAH/S abre caminho para isso, tanto é que eu estou no grupo de estudo eu estudo em casa, eu tenho bibliografias daqui, eu estou em momento de formação, eu preciso me formar melhor porque nós não podemos perder de vista a formação continuada [...].*

**PFC9:** *Formei em 1995, em ciências habilitação em Biologia, quando foi em 1997 eu vim para Goiânia em 1998 e fiz a seleção para o mestrado e terminei em 2001. Durante todo esse tempo eu fiz cursos em aperfeiçoamento, durante o mestrado. Então, agora estou fazendo a seleção no Doutorado em Educação [...]*

O discurso de **PFC3** nos remete a dimensão da atuação das políticas públicas estaduais quando este professor se refere ao Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), processo de inclusão escolar que teve início em 1999 no estado de Goiás, como influência à sua formação e nos alerta para o fato dos cursos de capacitação oferecidos não terem a abrangência esperada. Estes resultados demonstram que o discurso destes professores revela que tanto suas formações iniciais quanto as continuadas praticamente não apresentam nenhuma ligação com as AH/SD.

Em nossa análise não nos deteremos nas etapas de leitura, compreensão e categorização dos textos produzidos por meio das transcrições, mas vamos tentar nos referir à trama de produção dos discursos. De modo que sugerimos, tal como Edwards e Mercer <sup>11</sup>, que a análise da comunicação verbal como construção social não deve se limitar a sequencialidade de turnos de falas, mas deve se relacionar com um conjunto de ações discursivas. Na busca de co-construir significados, optamos pela tentativa de integrar os diferentes componentes do contexto discursivo e por

---

<sup>11</sup> EDWARDS, D.; MERCER, N. *Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom*. Londres: Routledge, 1987, p. 25-39.

isso analisamos as entrevistas sempre dialogando com a produção do discurso na Rede de Colaboração na Universidade.

Faz-se necessário destacar para o leitor que os turnos numerados representam os recortes dos diálogos produzidos nas reuniões. Apresentamos a questão de formação de professores, na produção de diálogo, entre os professores que compõe a Rede de Colaboração na Universidade:

**89. PG2:** *Como foi à formação dos professores do NAHH's?*

**90. PG1:** *Eles tiveram uma acessória do MEC por meio de uma assessora ad hoc que era da UCG [...] mas ela era consultora na área de pesquisa a formação enquanto identificação e a trabalhar com os alunos eles fizeram com o pessoal de Brasília, que tem 30 anos de experiência porque lá já se desenvolvia um projeto nessa perspectiva então a formação deles ocorreu dessa forma, mas não deixa de ser superficial, tanto que o tipo de formação deles mais delongada é como essa que nós fazemos, ou seja, se reuniam em grupos discutiam sobre o assunto e iam trabalhar com os alunos, eles não tiveram alguém lá dentro que ensinasse para eles.*

**91. PG3:** *Então, na verdade, ninguém os formou eles se formaram.*

**92. PG1:** *Sim, mas é importante salientar que quem ia para Brasília não eram todos, mas a diretora e mais duas pessoas porque foi escolhido de cada estado três representantes que tiveram a incumbência de se tornarem multiplicadores.*

Certamente, a presente reflexão gira sob o foco decisivo para a composição da equipe do núcleo, que apesar de ter uma formação que defira a favor das necessidades implícitas no paradigma de uma educação que não contemple os processos de exclusão, esta, não esteve diretamente ligada às AH/SD para que pudesse contribuir com o progresso desses alunos. Sendo assim, o recrutamento destes profissionais não obedeceu a critérios específicos das AH/SD como pode ser observado nas transcrições relativas à questão: “*Como você (veio parar) foi selecionado para compor a equipe do NAAH/S?*”

**PFC2:** *[...] eu vim para aqui por essa questão, quando se falava que precisavam de uma pedagoga na sala de projeto para fazer um trabalho de intervenção nas áreas do conhecimento [...] a (PFC1) era coordenadora e ela pensou justamente no meu trabalho na minha prática e acabou por me convidar, mas primeiramente eu quis vivenciar, fiquei vindo durante três meses como voluntária, para conhecer como esse trabalho era feito, pois, para mim, as AH era um assunto novo comecei a estudar e um tempo depois me senti segura e aceitei o trabalho.*

**PFC3:** *Bom eu já tinha esse interesse, quando eu mudei para Goiânia para*

*tentar a seleção do mestrado na UFC em Educação e vim como transferido para uma escola e isso foi em 2007 e em maio desse mesmo ano o NAAH/S começou a se organizar para receber professor, porque até então tinha a diretora, coordenadora, secretária, mas não tinham professores para receber os alunos e receberam currículo acabaram por me chamar para uma entrevista gostaram do meu perfil e quando foi em agosto fui chamado e em primeiro momento apenas completava minha carga aqui e hoje na rede estou apenas no núcleo.*

**PFC4:** *[...] aqui era o Colégio Rui Brasil e acabei ficando aqui porque eles precisavam de um professor de Biologia e como eu era dinamizador do laboratório de informática e a sala ao lado eram as instalações do NAAH/S e passamos a nos conhecer e logo fui chamado para ficar no núcleo e após ler o material cedido pelo núcleo sobre AH me interessei e acabei ficando.*

**PFC5:** *Eu acho que tem dois momentos, eu não saberia dizer para você qual foi aquele que definiu minha vinda para cá. Quando eu fiz um trabalho em Goiás Velho o (PCOEE) também fazia um trabalho ele tinha uma ligação com a Universidade Católica de Goiás e nós começamos a trabalhar na mesma escola, ou seja, tivemos o mesmo início da docência foi no mesmo período meu, a mesma escola, nós passamos no mesmo concurso então nós tínhamos já um histórico nesse sentido. Já quando eu vim para Goiânia nós mantínhamos um contato assim eu trabalhava aqui no Rui Brasil e algumas vezes ele venha aqui por um motivo ou outro, acho que ele se lembrou de mim, quando foi cedia o NAAH/S aqui e eu era docente daqui ele me indicou, por isso eu falei para você (PQ) que eu não saberia dizer qual foi o critério se foi pelo trabalho que eu realizei junto com ele, se foi pelo desempenho, ou se foi porque a coisa estava muito na mão ele já me conhecia, eu o conhecia, conhecia meu trabalho e eu estava aqui e já era até um ponto muito favorável nesse sentido e teve também um momento que o NAAH/S precisaria ficar com alguns funcionários da escola então acho que a coisa casou bem houve uma indicação por parte dele como eu falei e eu trabalhava aqui.*

**PFC9:** *[...] foi em 2007 à escola Colégio Rui Brasil reativou o laboratório e eu fiquei nele e logo depois fecharam a escola, só que antes de fechar a escola o NAAH/S já estava funcionando aqui e a política da época era de aproveitar ao máximo as pessoas que já estavam aqui nesse ínterim a (PFC6) conversou comigo e mesmo deixando claro que não tinha nenhuma experiência com EI e AH/SD entrei para o núcleo e fui colocado na equipe de desenvolvimento de projeto logo depois passei a fazer parte da equipe de formação [...].*

As falas anteriores alertam para o fato de que as ações pretendidas para a implementação do NAAH/S-GO não atenderam a critérios específicos demandados por este grupo social (AH/SD), mas deram ênfase a critérios técnicos, tal como: o aproveitamento dos profissionais transferidos de outras instituições ou que se encontravam na extinta Escola Rui Brasil.

Neste ponto, nossa análise converge para uma unidade de significado: a falta de formação de professores para as especificidades da EI. Apesar deste tema, já representar um dilema educacional, isto não tem sido o suficiente para despertar o interesse dos programas de mestrados e

doutorados de forma significativa, que possui entre suas linhas de pesquisa a Educação Especial<sup>12, 13</sup>.

### **Políticas públicas brasileiras x Prática docente**

No Brasil as políticas públicas relacionadas aos alunos em situação de AH/SD podem ser assinaladas por atuações descontinuas e contraditórias das organizações governamentais e não governamentais, constatadas desde 1924, a partir da realização dos primeiros testes de QI no país<sup>14,15</sup>.

Ações políticas nacionais resultaram na produção de diversas normativas legais expressas em documentos, tais como: as “Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação”<sup>16</sup>(p.4), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica<sup>17</sup> que foram elaboradas para proporcionar “a Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais”; e “A Formação do Professor”, no intuito de assessorar a importância de se compreender as necessidades educacionais especiais justificando assim, os esforços despendidos no atendimento a esses alunos.

Entre tais documentos se encontra o documento Série Atualidades

---

<sup>12</sup> PÉREZ, S. G. P. B. *O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da região sul do Brasil: os delineamentos para concretizar uma quimera*. In: Freitas, S. N. (Org.). *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Editora Da Universidade Federal de Santa Maria, 2006, p.151-197.

<sup>13</sup> DELOU, C. M. C. *Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão*. In: FLEITH, D. S. (org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

<sup>14</sup> ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2001.

<sup>15</sup> DELOU, C. M. C. *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. Tese (Doutorado em Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.

<sup>16</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, Distrito Federal, 2002.

<sup>17</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, Distrito Federal. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Último acesso em: 05 de Abril de 2012.

Pedagógicas, do MEC de 1999, que tem como finalidade orientar questões sobre a caracterização do aluno com AH/SD, seu atendimento e reconhecimento<sup>18</sup>. Esse documento traz em sua elaboração a interpretação de que alunos superdotados serão “explorados cada vez mais, em grande escala, por todos os continentes e em todos os níveis, porque essas vertentes são fatores natos na humanidade e só elas serão capazes e terão condições de auto-regularem o sistema de relação do homem com o planeta”<sup>15</sup>(p.13).

Na tentativa de se compreender qual a relação que políticas públicas como essas exercem na prática docente dos professores do NAAH/S-GO, responsáveis não apenas na formação de outros profissionais da educação, mas também pela identificação dos alunos em situação de AH/SD, elaboramos a pergunta a seguir:

<b>Do conhecimento das políticas públicas</b>	O documento Série Atualidades Pedagógicas do MEC de 1999 justifica a “ <i>necessária identificação do aluno com AH em razão de quando se esgotarem técnicas e estratégias competitivas os recursos que sustentarão os países serão os humanos</i> ”. Qual sua opinião sobre esse assunto?
---	---

A ideia de que os alunos com AH/SD podem ser tratados como recursos humanos com a propensão de se tornarem usuais ferramentas na correção dos rumos que uma sociedade poderá seguir, aparece no discurso de alguns professores do NAAH/S-GO. Entretanto, podemos identificar nos discursos dos demais professores outra visão na produção de significados, vide as transcrições de suas repostas:

**PFC1:** *Se uma proposta dessas, de enriquecimento curricular, fosse ofertada a todos as crianças nós íamos estimular muitos potenciais mesmos aqueles que estão fora dos 3 a 5% indicados como aluno com AH, então nós estaríamos propiciando um desenvolvimento a uma grande parcela da comunidade e isso seria muito importante para uma nação [...].*

**PFC2:** *Eu vejo como isso futuramente [...] vai continuar movendo tudo isso e essa questão do capital humano eu vejo assim, que esses alunos vão estar sempre questionando, produzindo como ninguém e a partir disso eles vão desenvolver sempre.*

<sup>18</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos do ensino fundamental: superdotação e talento*. Brasília, Distrito Federal, 1999.

**PFC3:** [...] no instituto do Renzulli, em Conecticut, eles conseguiram comprovar que os estudantes em nível superior que tem AH possuem mais facilidade de resolver problemas práticos, de propor soluções para tais e, geralmente, são deles que partem modificações de invenções, melhorias [...], eles dão lucro, são importantes para o país. Então, é um tipo de coisa que é um recurso economicamente falando, é um recurso humano sim, que faz muita diferença [...]

**PFC4:** [...] na questão de esgotar tudo e todos os recursos e estratégias eu não sei se chega a esse ponto.

**PFC5:** [...] eu penso que não precisa se esgotar essas técnicas e estratégias competitivas dos recursos, porque [...] esses alunos com AH não vão ficar guardados aqui ao serem identificados, para que em um determinado momento em que nós sentirmos que está difícil, nós vamos buscá-los [...]

**PFC9:** [...] essa afirmação é até muito ingênua, nenhum país se sustenta sozinho sem idéias. Máquinas? Quem produz idéia para mim é ser humano, é leitura, é debate, é discussão, é troca de idéias. Então, não é nem quando, isso sempre vai estar implícito [...]

Os discursos apresentados narra duas convergências na produção de significados:

- a) a primeira, diz respeito ao investimento no desenvolvimento de AH/SD como capaz de abarcar tanto o desenvolvimento social quanto o econômico de um país no intuito da valorização deste indivíduo como referencial capaz de resolver problemas obedecendo a uma lógica neoliberal de capital humano. Além disso, a contribuição esperada que seja dada por estes sujeitos os colocam em situação de verdadeiros recursos viáveis e lucrativos se os países envolvidos começarem a trabalhar “[...], definindo políticas e promovendo a formação de uma geração que irá sustentar todo o desenvolvimento de uma nova cultura, educação, ciência, tecnologia e recursos humanos”<sup>15</sup>.
- b) a segunda, e contrária, se manifesta quanto ao esgotamento dos recursos e das estratégias, considerando exagerada a valorização dos domínios de recursos tecnológicos. Os sujeitos assumem que investimentos na formação do alunado devem ter perspectiva formadora de cidadãos e não de recursos, evidenciando a necessidade de políticas mais objetivas que busquem “compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade

*educacional de um país, ou de uma região”*<sup>19</sup> (p.90).

Estes significados nos permitem inferir que a formação dos professores deve contemplar uma postura crítico reflexiva, na intenção de combater ações que propiciem uma lógica de reserva de mercado que se disponibiliza quando necessário. Então, o processo formativo endereçado aos professores deve se constituir pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, “dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades e as diferenças, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc., na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, ter sentido crítico na direção de uma autonomia para escolhas”<sup>16</sup> (p.92).

Ao voltarmos a análise para os co-produtores desses significados, ou seja, a Rede de Colaboração na Universidade, estes discordam da condição de tratamento dada aos alunos em situação de AH/SD pelo documento citado (1ª reunião da rede – vide quadro 5):

**92. PF:** *Ou seja, quando a lógica de competição ruir entram os indivíduos competitivos, não precisa mais formar instrumento competitivo, forma-se indivíduos.*

(O turno **93** não aparece no diálogo por se tratar da organização do trabalho).

**94. PG1:** *Quando não tiver condição de fazer mais nada entra o aluno superdotado.*

**95. PG2:** *Não, entra os indivíduos onde valeu à pena ter investido na educação, porque agora eles podem retornar para o país e manter essa lógica.*

**96. PF:** *Olha só, desde que o mundo é mundo é a capacidade humana que nos separa das outras coisas e não as estratégias e técnicas. Quem é que planeja? Quem elabora as estratégias e as técnicas? São os humanos.*

As normativas legais obedecem à lógica do capital humano. De acordo com Schultz, o investimento básico em si mesmo é o capital humano, pois este pode retornar num desenvolvimento econômico próprio, ou seja, o autor define capital humano como o quantitativo em investimento que uma nação ou indivíduos fazem na intenção de retornos a serem acrescidos em um espaço de tempo<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista Brasileira de Formação de Professores, 1, 90-102, 2009.

<sup>20</sup> SCHULTZ, T. *Capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Gentili<sup>21</sup> esclarece que a relação trabalho-educação que se sustenta na teoria do capital humano prevalece da vontade dos grupos dominantes de que ela se sociabilizasse evidenciando que “o processo da escolaridade é interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual” (p.50).

Por sua vez, Frigotto<sup>22</sup> argumenta que as relações de poder e de dominação entendidas como dependentes exclusivamente de um fator subjetivo dos indivíduos, dá a estes iguais condições e permite um “*reducionismo da concepção de ser humano, trabalho, sociedade, educação e história, de sínteses complexas de relações sociais e fatores*” (p.70).

Dessa forma, parte dos atores desta investigação não compartilham de idéias como as implementadas pelas normativas legais que apontam no sentido de uma lógica individualista que justifica o investimento na educação de alunos com AH/SD para criação de uma reserva que dê retorno ao país quando for necessário. Defendemos que essa idéia não deve sobrepujar o papel da escola de formar e socializar o indivíduo, seja ele superdotado ou não.

### ***Sobre as Contradições***

Tendo em vista as práticas inclusivas, os espaços educacionais devem ser redimensionados para atender a todos os alunos afastando-se de práticas segregacionistas, implicando em “*questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer aluno, e finalmente, invalidar soluções paliativa*”<sup>23</sup> (p.68).

O NAAH/S-GO retira o aluno do ambiente escolar e os leva para suas

---

<sup>21</sup> GENTILI P. *Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais*. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. E SANFELICE, J. L. (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2004, p.45-59.

<sup>22</sup> FRIGOTTO, G. *Capital humano*. In: Pereira, I. B. (Org.) *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008, p.66-72.

<sup>23</sup> FIGUEIREDO, R. V. *Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade*. In: Rosa E. G. e Souza V. C. (Orgs.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 67-78.

dependências na intenção de identificar sua(s) habilidade(s), propondo o desenvolvimento de atividades (projetos) individuais a esses alunos. Para compreender esta prática as seguintes questões nortearam o roteiro da entrevista estruturada.

<b>Contradições na prática</b>	Os alunos em situação de AH são identificados e vem receber suporte/orientação no NAAH/S de maneira individual e depois serão aclamados para resolverem situações do social. Qual sua opinião sobre o assunto?  Em sua opinião como você vê a prática de atendimento no NAAH/S na perspectiva da inclusão escolar?
--------------------------------	--

Quando conclamados a responderem a primeira pergunta deste bloco, os professores construíram as seguintes comunicações verbais:

**PFC1:** *Nós tentamos trabalhar em grupo [...], mas se nós continuarmos do jeito que estamos atendendo no NAAH/S infelizmente aqui tomará outro rumo e eu tenho certeza que é a questão de formação do professor, a visão do aluno, nós não devemos atendê-lo exclusivamente aqui e sim proporcionar um convívio em grupo e se pensarmos bem nós estamos desenvolvendo nesse aluno a competitividade e nesse caso como é que estamos preparando esses alunos para resolver problemas sociais?*

**PFC2:** *[...] cada orientador vai desenvolver sua forma de trabalho. Então, nós damos esse suporte individual, [...].*

**PFC3:** *[...] você sensibiliza esse aluno a maioria já se interessa o que acaba por não ser tão difícil e mesmo assim alguns ainda insistem em trabalhar no individual, ou seja, - **eu vou resolver o problema da fome do mundo - vai ser um mérito meu e quando isso acontecer é meu nome que vai aparecer** - então ele quer muito só para ele, alguns tem desejo de realizar projetos completamente egoístas [...].*

**PFC4:** *Olha se nós pensarmos bem o aluno com AH tem o desejo individual de realizar seu projeto só que não é para que ele simplesmente possa desenvolver alguma coisa, ele quer desenvolver alguma pesquisa, alguma máquina, seja o que for dependendo do projeto ou até um método, mas que seja voltado para sociedade então o que eles querem os alunos apesar de ter um desenvolvimento aqui dentro individualizado, mas é para uma solução social que é o que se preocupa.*

**PFC5:** *[...] eu penso que em relação às individualidades de alguns trabalhos essa é uma questão que tem que ser levantada [...]*

**PFC9:** *[...] uma das coisas que nós pensávamos na época era justamente criar condições de que eles interagissem mais e até se identificar nos projetos uns dos outros, mas eu lembro que no momento da identificação da área de interesse que são nas atividades do Tipo I fazia-se todo mundo junto, mas nós percebíamos que as características daqueles alunos eram de ser isolados e se for observado nesse processo às atividades do início são mais coletivas depois elas passam ser mais isoladas. Eu vejo nisso um problema sim, acho que essa questão do coletivo ela não foi bem pensada por nós [...]*

O discurso produzido nos revela que esta prática pedagógica busca atender aos modelos políticos implantados, aos interesses do Estado, se afastando da lógica da demanda inclusiva, que seria a de incluir os alunos com AH/SD no espaço escolar.

Para Stainback e Stainback <sup>24</sup>, “*não se deve ensinar habilidades isoladas em ambientes isolados*”. Os autores dão ênfase a uma “*aprendizagem através do envolvimento em projetos e atividades significativas, da vida real, enquanto eles interagem e cooperam um com o outro*” (p.237).

Estes resultados revelam uma lacuna entre as políticas públicas e as práticas cotidianas no núcleo o que acaba por se traduzir numa verticalização e valorização de um modelo estático de apoio às AH/SD desconsiderando os processos sociais responsáveis pela formação do superdotado.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>25</sup> ao aluno em situação de AH/SD aliado a políticas públicas distante de uma prática efetiva e uma formação pouco especializada oferecida tanto pelo Estado quanto pelas IES (públicas e privadas) são significados convergentes no discurso dos atores da Rede de Colaboração na Universidade, na 1ª reunião (01/08/2008), quando estes versam sobre o mesmo tema:

**97. PG2:** *E o pior é que nessa perspectiva de trabalhar esse aluno de forma individual, como é que você joga depois uma pessoa para solucionar o problema de um país uma pessoa que não teve um trabalho social de desenvolvimento.*

**98. PF:** *Por que a lógica não é a do social.*

**99. PG2:** *Porém se a própria estrutura de um país é feita num consenso político, como é que você pega um aluno desse e joga ele dentro desse consenso para resolver o problema de um país quando não tiver mais jeito, sendo que esse aluno foi formado individualmente.*

**100. PG1:** *Mas é aí que se instaura a dialética, ou seja, as contradições existentes nesse processo de formação.*

---

<sup>24</sup> STAINBACK, S. E STAINBACK, W. *O currículo nas salas de aula inclusivas: origens*. In: Stainback, S. e Stainback, W. (orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 233-239.

<sup>25</sup> BRASIL, Ministério da Educação. *Documento orientador: execução da ação*. Brasília: Distrito Federal, 2008.

O atendimento dado aos alunos em situação de AH/SD constitui uma das tarefas mais importantes dos núcleos de apoio, particularmente no NAAH/S-GO, que tem como característica central orientá-los no próprio espaço. Entretanto, além da orientação ocorrer de forma individual, respeitando a vontade de cada aluno, esse se desloca em seu contra turno para o NAAH/S-GO, fora de seu espaço escolar, concretizando a contradição existente entre o discurso da inclusão escolar e a prática empregada, não sendo esta uma característica apenas desse núcleo (outros núcleos governamentais e não-governamentais trabalham atendendo os alunos em seu contra-turno). A contradição se firma no momento em que a escola inclusiva e a própria inclusão são definidas por:

uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais<sup>14</sup> (p.17-18).

Nesse sentido, as ações das políticas públicas no intento de proporcionar uma inclusão escolar como definem os documentos, ainda se fazem contraditórias ao serem colocadas na prática cotidiana, excluindo o educando desse espaço encaminhando-os para espaços específicos (de acordo com a especificidade de cada aluno, neste caso o NAAH/S) o que proporciona a segregação do mesmo dando a impressão que o movimento da **Institucionalização**<sup>26</sup> se mantém presente nos objetivos destas.

Portanto, apesar das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do NAAH/S objetivarem formações individuais dos alunos em situação de AH/SD, isso não impede que esses profissionais dialoguem sobre o assunto, visando a reflexão conjunta com outros profissionais sobre sua ação em busca de novos caminhos, pois, nesse ínterim se:

argumenta que um professor que tem sua prática pedagógica orientada para a inclusão não pode perder de vista certos

---

<sup>26</sup> O movimento da Institucionalização surgiu na década de 1960, consistindo apenas na retirada das pessoas com NEEs de suas casas mantendo-as nas instituições (públicas ou privadas) que se conclamavam como órgãos que prestavam atendimento educacional especial.

pontos no desenvolvimento de seu trabalho. A capacidade de estudo, a preocupação com uma formação contínua, consciente de seu inacabamento e do constante aprendizado da sala de aula são alguns desses pontos<sup>27</sup> (p.11).

Significados, a este respeito, são partilhados pelos professores do NAAH/S-GO quando estes percebem a necessidade de uma prática pedagógica orientada e reformulada para que se possa desenvolver um trabalho direcionado à inclusão no propósito de se evitar o papel segregador, mesmo que parcial, que os núcleos apresentam. Significados, estes, que são produzidos ao responderem a pergunta: “*Em sua opinião como você vê a prática de atendimento no NAAH/S na perspectiva da inclusão escolar?*”

**PFC1:** *Bem primeiro isso é segregação, como é que nós o tiramos do seu meio (a escola) para o NAAH/S [...] mas é uma segregação porque aqui não é o lugar do aluno, aqui é um lugar de nós trabalharmos a formação dos professores, nós damos apoio na escola, imagina quantos projetos de cunho social existiria se ele estivesse no seu contexto [...]*

**PFC2:** *(PG1) eu vou ser sincera, primeiro eu não acho que isso é inclusão, segundo eu já falei para o grupo gestor que temos que ter muito cuidado com a nossa prática por quê? [...] O NAAH/S não tem é que dar uma formação e uma capacitação para os professores?*

**PFC3:** *Ela é um pouco contraditória porque ela é segregacionista [...] então claro que o AEE é necessário só que a proposta de existir um núcleo separado das escolas é que é ante-inclusiva porque [...] esse tipo de conhecimento de como fazer isso aqui não pode ficar restrito a um departamento da SEE-GO [...] os núcleos devem continuar existindo, mas vão assumir a função de formar os professores, de atender as famílias e o atendimento dos alunos passaria para a escola, [...] para que essa proposta se torne 100% inclusiva é preciso que o atendimento vá para as escolas [...]*

**PFC4:** *É um paradoxo, como incluir agindo de uma forma excludente?”*

**(PFC5):** *“[...] esse momento da investigação aqui ele pode contribuir muito com a EI e incluir a criança que tem um potencial maior, mas precisa de alguns ajustes e reformulações [...]*

**PFC9:** *[...] em minha opinião esse processo tem que acontecer dentro da escola não aqui [...]*

Apoiados em pesquisas na área de Educação Especial e Inclusiva,<sup>28,29</sup>

<sup>27</sup> GLAT, R.; SANTOS, M. P.; SOUSA, L. P. F. & XAVIER, K. R. *Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. In: XIII Encontro nacional de didática e prática de ensino, 2003, Recife – Pernambuco, Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – Pernambuco, 2003.

<sup>28</sup> CAMARGO, E. P. e SILVA, D. *Desmistificar a Deficiência Visual como Primeiro Passo para Ações Educativas de Física*. In: congresso regional de educação, Anais, São José do Rio Pardo, São Paulo, 2004.

assumimos que a contradição e a segregação não se encontram no atendimento prestado pelo NAAH/S-GO, mas exclusivamente nas políticas de inclusão que oferecem vaga aos alunos em situação de NEE nas escolas sem proporcionar de maneira adequada formação aos professores, uma vez que o processo educativo depende das atitudes apresentadas por esses atores, dos valores construídos durante sua carreira permeada pela formação continuada e acompanhada de fatores que não se apresentam internamente à escola.

A formação desse profissional é preocupação inerente que não deve parecer apenas como uma capacitação para identificação dos indícios de AH/SD em sala de aula, por outro lado aliar as políticas públicas existentes a uma formação que propicie um trabalho com os alunos em situação de AH/SD se torna imprescindível para a efetivação de uma ação política livre de contradições como aparece no diálogo a seguir:

**71. PG2:** “[...] que política de inclusão é essa? Que proporciona a formação mínima aos professores para identificar e depois retirar esse aluno da escola?”

**72. PF:** “Olha, a política de inclusão só é contraditória por que os centros de apoio estão fora da escola.”

**73. PG1:** “Olha, eu entendo que deve existir uma política de formação continuada, pois a formação inicial não vai dar conta de abarcar tudo isso.”

**74. PF:** Por isso precisa-se investir pesado em formação continuada, até para saber o que é.

**75. PG1:** Então, enquanto não está acontecendo esse investimento, o professor que está na sala de aula não tem o saber mínimo necessário para trabalhar com a educação inclusiva, [...]

Cabe ressaltar que estes resultados se estabelecem como denúncia e não como crítica. Queremos aqui denunciar como o isolamento imposto pela atividade profissional pode interferir diretamente na práxis destes sujeitos. E ainda vale refletir que do mesmo modo que os PFC estão isolados na prática, a universidade pode estar isolada na teoria e nesse caso, formar professores em rede de colaboração, surge na tentativa de efetivar a práxis já que atua como elo entre teoria-prática, pois propicia a apreensão de diferentes vozes reunidas em torno de uma mesma questão.

---

<sup>29</sup> NUNES, L. R. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R. & MENDES, E. G. *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.

### **Considerações finais**

Aos considerarmos a importância de se formar professores em ciências para atuar na EI, nos deparamos com ações políticas imersas em contradições. Entre essas, encontra-se o NAAH/S que surge recentemente com intuito de atender uma especificidade da EI, os alunos em situação de AH/SD, mas o faz de forma tímida não endossando as práticas inclusivas. Na tentativa de fazer emergir as unidades de significados produzidas pelos diferentes atores desta investigação, procuramos compreender as formas de organização da atividade conjunta: o discurso produzido nas reuniões da Rede de Colaboração na Universidade (o discurso teórico) e o discurso produzido nas entrevistas (o discurso prático).

Consideramos a visão panorâmica oferecida pelos resultados apresentados e, diante desta, procuramos apreender as convergências de ambos os discursos (teórico e prático) para a criação e desenvolvimento de sistemas de significados que foram construídos em relação aos conteúdos, que são objetos do estabelecimento do discurso entre os sujeitos. Nossos resultados mostram como os atores desta investigação elaboram comunicação verbal ligada apenas às suas ações e revelam uma convergência central: a necessidade urgente de formação docente para atuar frente às AH/SD.

### **Agradecimentos**

Agradecimentos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás – SEE-GO e ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Goiás – NAAH/S-GO.

Recebido em 13.11.2013  
Aprovado em 03.04.2014