

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

Giana Friedrich Gomes da Silva

Orientadora: Dra. Tatiane Negrini

PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL: ESTRUTURAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO A PARTIR DE GRUPO FOCAL: QUESTIONAR, DEBATER E CONSTRUIR CONHECIMENTO SOBRE AH/SD ATRAVÉS DO DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES.

Produto de Mestrado Profissional integrante da dissertação intitulada DE PEDAGOGO PARA PEDAGOGO: DIÁLOGOS A RESPEITO DA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, submetida ao Programa de Pós-Graduação no Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional. Linha de Pesquisa: LP2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, como requisito parcial para o título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

SANTA MARIA, RS

2022

Sumário

PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL: ESTRUTURAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO A PARTIR DE GRUPO FOCAL: QUESTIONAR, DEBATER E CONSTRUIR CONHECIMENTO SOBRE AH/SD ATRAVÉS DO DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES.....	3
ORGANIZANDO OS ENCONTROS.....	7
A METODOLOGIA NA PRÁTICA.....	8
REFERÊNCIAS	17

PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL: ESTRUTURAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO A PARTIR DE GRUPO FOCAL: QUESTIONAR, DEBATER E CONSTRUIR CONHECIMENTO SOBRE AH/SD ATRAVÉS DO DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES.

Quando se fala sobre identificação e atendimento aos estudantes com indicadores de AH/SD, muitos pontos vêm à tona, muitos são os obstáculos, e muito se fala sobre o desconhecimento acerca das características reais que levam a uma identificação destes indivíduos. Vários fatores contribuem para a dificuldade de se tirar esse público da invisibilidade. Mas é indiscutível que um dos principais deles é o desconhecimento sobre esta condição, de maneira real, uma vez que os mitos e concepções errôneas insistem em se perpetuar em nossa sociedade e, por consequência, nas escolas.

Como sabemos, identificar e garantir atendimento aos estudantes com indicadores de AH/SD é uma garantia estabelecida pela lei, bem como assegurar o atendimento a este público pelos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, prevendo possibilidades de aceleração escolar e de conteúdos, enriquecimento intra e extracurricular, entre outros direitos, que tornam estes estudantes parte do público alvo da Educação Especial. Esses fatores fazem com que, de certa forma, os profissionais ligados a Educação Especial fiquem com a maior parte da tarefa (e conhecimentos) sobre como identificar e atender os alunos que apresentarem indicadores de AH/SD.

O que esta pesquisa pretendeu, quando de sua elaboração, foi lançar o olhar para um outro lado dessa equação. Os profissionais que efetivamente estão presentes a maior parte do tempo com o aluno, em sala de aula, e que os conhecem mais e com maior riqueza de detalhes, e, portanto, são peças importantes para garantir que os direitos já citados desses indivíduos sejam atendidos: os professores. Nessa pesquisa, nos limitamos a estabelecer esta discussão no âmbito dos pedagogos, uma vez que o lócus dela foi uma escola de Educação Básica que atende crianças pertencentes a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo as etapas atendidas pelos pedagogos.

Os caminhos que levam uma criança com indicadores de AH/SD a ser identificada são diversos, podendo ser por via clínica, neuropsicológica ou educacional. Mas para qualquer um destes caminhos, o início do processo provem de observação. Alguém tem que levantar a questão de que o comportamento desta determinada criança pode ser de indicadores de AH/SD, e sendo o professor o profissional que passa mais tempo com o aluno na escola, este pode ter um papel decisivo no processo de identificação dos estudantes com indicadores de AH/SD. Segundo Vieira (2021)

O professor, por sua vez, oferece dados de uma vivência mais formal e acadêmica do aluno na sala de aula e desempenha papel importante, uma vez que, estando em contato com muitos e diferentes alunos, pode ter um conhecimento exaustivo das características e potencialidades de cada criança, indicando quais são as que se destacam, neste grupo. (VIEIRA, 2021, p. 13)

Assim, o problema de pesquisa “Como os pedagogos reconhecem as AH/SD no ambiente escolar e de que forma associam em sua prática pedagógica as especificidades de aprendizagem do estudante com indicadores da AH/SD?” buscou analisar, sob a perspectiva do professor regular de sala de aula, como estes entendem as AH/SD e de que forma este entendimento intervém em sua prática educacional com estes educandos.

Entendemos aqui essa prática educacional como algo que se refere não só ao atendimento, mas começa no processo de identificação dos alunos com indicadores de AH/SD, que pode ser prejudicado se o professor regular não tiver bem claros os indicadores que apontam para as AH/SD, assim como seus direitos legais e encaminhamentos necessários a partir desta identificação, como por exemplo, inclusão desse estudante no Censo Escolar, entre outros.

Para colher os dados desta pesquisa, optou-se pela elaboração de um Grupo Focal, pelo entendimento de que este seria um encaminhamento metodológico que não só deixaria os pedagogos à vontade para falar de suas concepções prévias, a forma como entendem as AH/SD, suas inseguranças acerca deste tema, mas também poderia ser um meio de trazer dados e conhecimentos teóricos sobre as AH/SD para estes professores, contribuindo para seu crescimento profissional. Segundo Gomes (2005)

O ambiente proporcionado pela organização do grupo focal permite interação entre os membros do grupo; as informações prestadas por um dos integrantes estimulam os demais a falar sobre o assunto; o debate entre eles enriquece a qualidade das informações; o fato de se encontrar um grupo de iguais dá mais segurança ao participante para expressar suas opiniões, com respostas mais espontâneas e genuínas. [...] O formato de um grupo interativo como o grupo focal oferece vantagens para uma rica e detalhada coleta de dados, pois suas entrevistas encorajam a interação não só entre o moderador e os participantes, mas também entre os participantes. Por outro lado, o formato do grupo oferece apoio aos participantes individuais, encorajando maior franqueza nas suas respostas. Por essas características, as entrevistas de grupo focal permitem ao investigador testemunhar a discussão dinâmica e interativa sobre os tópicos enfocados. (GOMES, 2005, p. 281, 282)

O objetivo deste estudo atentou para que não só os pedagogos fossem ouvidos, tivessem suas percepções e conhecimentos (talvez mitos) sobre este tema “coletados”, mas partindo da premissa que são profissionais competentes dentro de sua área de atuação, teriam muito a dizer e contribuir para um olhar mais apurado por parte do pedagogo para estes alunos.

Como já citado anteriormente, este professor, reflexivo e “aprendente” por natureza, poderia contribuir muito para desvendar o porquê de este eixo escolar (professor regular da turma) ainda permanecer num papel coadjuvante na identificação e atendimento as necessidades educacionais dos estudantes com indicadores de AH/SD, uma vez que é ele quem permanece a maior parte do tempo trabalhando com este aluno. Hobold (2018) complementa que

[...] pode-se pensar o desenvolvimento profissional docente como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações -uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor. Nesse sentido, precisamos pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional. (HOBOLD, 2018, p.428)

A partir deste entendimento, buscou-se criar um ambiente onde se pudessem não só coletar os dados para a pesquisa, mas também se criasse um espaço de discussão acerca dos dados coletados, sendo estes já minuciosamente debatidos pelo próprio grupo, a fim de confirmar boas práticas e conhecimentos verdadeiros acerca das AH/SD, mas também desvendar e combater mitos, apontar caminhos viáveis para atender as demandas destes alunos e criar um perfil de grupo de trabalho onde os pedagogos compartilhem do mesmo entendimento sobre as AH/SD, formando um perfil de escola.

Os critérios de inclusão para a participação na pesquisa foram: ser pedagogo e atuante nos Anos Iniciais da escola participante. Este critério já abarcou a equipe diretiva da escola, uma vez que esta é formada por profissionais formados em Pedagogia. A participação da equipe diretiva era de extrema importância nesse trabalho, pois em se tratando de identificação e atendimento de alunos com indicadores de AH/SD, onde se faz necessária a intervenção de vários profissionais da escola, bem como encaminhamentos como atendimento pelo AEE e inclusão no Censo Escolar, o papel da gestão tem vital importância.

Das duas professoras que faziam parte da equipe diretiva à época da realização deste estudo, uma delas optou por não participar, o que pode ocorrer em pesquisas, mas das sete pedagogas aptas pelos critérios de inclusão, seis participaram ativamente dos encontros do grupo, inclusive contrariando os estudos que apontam que a desistência e infreqüência com o passar do tempo, em grupos focais, é uma realidade, como apontado por Gatti (2005)

Ponto muito importante a ser considerado é que, mesmo com adesão voluntária e tendo os pesquisadores motivado os potenciais participantes ao fazer-lhes o convite,

é muito comum ocorrerem ausências de última hora. Isso deve estar no horizonte dos pesquisadores que precisam fazer um trabalho cuidadoso para obter boa adesão dos convidados a participar do grupo focal. (GATTI, 2005, p. 23)

O envolvimento nas discussões e a forma como as contribuições das professoras participantes foi se mostrando, cada vez mais engajada com os debates, puxando pontos ainda não discutidos mesmo antes da intervenção da moderadora/pesquisadora, foi tornando os encontros do grupo um espaço produtivo tanto de disseminação do conhecimento quanto de elaboração de novas convicções por parte do grupo.

A partir de dados coletados pelas respostas aos questionários aplicados, e colocados em debate, percebeu-se que as respostas, eram por vezes confirmadas pelo grupo, como outras vezes, se modificavam e se encaminhavam para opções mais verdadeiras no que diz respeito ao público com AH/SD, tornando-se assim o espaço do grupo focal um encontro formativo muito potente, onde as participantes encontraram um clima agradável e amistoso, sentindo-se seguras para mostrar suas fragilidades (pedagógicas) e de certa forma expor suas opiniões para os colegas (Hobold, 2018).

Analisando os dados coletados, as transcrições dos diálogos dos encontros e as percepções da moderadora e da relatora do grupo focal, ficou evidente a grande evolução que as participantes demonstraram ao longo do processo de imersão no grupo, tanto no preenchimento dos formulários, como nas suas colocações, que foram se tornando cada vez mais seguras e trazendo em seu conteúdo já a utilização do aporte teórico oferecido pelos temas trazidos pelas pesquisadoras. Dessa forma, observou-se que a própria criação da proposta do grupo focal, da forma como foi construída, poderia se constituir num espaço formativo importante para a disseminação e construção de conhecimento sobre as AH/SD para professores, constituindo-se assim no produto de mestrado profissional que buscávamos no início da pesquisa.

Esta constatação que obtivemos de que o grupo focal, estruturado de maneira a não só discutir pontos de vista diversos entre pessoas com algo em comum (Gomes, 2008), mas também coletar e retomar os dados coletados, para pô-los a luz das discussões em grupo, consolidando boas práticas e modificando concepções errôneas, pode ser uma resposta a questão de como disseminar o conhecimento sobre as AH/SD entre os professores, já que os professores “[...] se sentem mais confortáveis na troca de ideias, desempenham um papel mais ativo na oficina de formação e recebem mais sugestões práticas quando os formadores são colegas professores” (Wu *apud* Oliveira-Formozinho, 2009, p.247).

A observação que fizemos foi a de que esta forma de intervenção não se constituiu nem só de uma coleta de dados para uma pesquisa de mestrado, nem tampouco de mais uma formação continuada morosa ou pouco atrativa para os professores. Percebemos que ao dar voz aos participantes, onde eles puderam se colocar, onde suas práticas foram valorizadas e a partir delas é que se constituíram os conhecimentos que foram sendo consolidados pelo grupo, cada pedagogo se sentiu valorizado. Prova disso foi a grande participação das pedagogas nas sugestões de temas e pontos acerca das AH/SD que elas julgavam importantes serem conhecidos por outros professores. Sugestões essas com clareza de ideias e já providas de conhecimentos importantes acerca deste tema.

Visando um modelo investigativo de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009), onde ocorre uma investigação, seguida de uma ação, que se evidencia nas práticas futuras desses professores, esta autora resume que as fases dessa investigação para a ação devem seguir passos pré-determinados como “[...] a identificação do problema em questão, a utilização de literatura escrita sobre o assunto, a recolha dos dados na sala de aula ou na escola, o seu tratamento, a análise e a interpretação desses dados” (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2009, p. 251)

Para a consolidação desta experiência e destas descobertas como produto de mestrado, buscamos a partir daqui registrar os caminhos que foram tomados e a forma como foram estruturados os encontros do grupo focal, para que o registro destes possa contribuir para que outros momentos formativos possam partir desta experiência para alcançar seus públicos.

ORGANIZANDO OS ENCONTROS.

Para que os convidados se sentissem confortáveis em participar dos encontros, motivados em fazer parte dessa pesquisa, foi feito o convite em grupo, em uma reunião pedagógica da escola, onde todos estavam presentes, explicando-se com breves palavras de que assunto se trataria a pesquisa, quantos encontros seriam, a duração e a forma com que os pedagogos seriam parte da mesma, que papel teriam. Na ocasião, foi passado a eles que não precisariam responder de pronto, que quando se sentissem confortáveis sobre participar ou não, procurassem a pesquisadora para dar sua resposta, uma vez que todos trabalham no mesmo ambiente.

Nessa ocasião, a Educadora Especial da escola foi convidada a ser relatora do grupo focal, fazendo anotações escritas, que são essenciais para a análises, uma vez que este papel é de muita importância na realização desta metodologia, uma vez que, segundo Gatti (2005)

Elas serão úteis para sinalizar aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento, para registrar trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, etc., ou seja, pontos cuja importância pode passar despercebida no registro geral. (GATTI, 2005, p.27)

Além no acima mencionado por Gatti, em se tratando de um grupo focal que foi realizado de maneira virtual, essas anotações também se tornam fundamentais porque a gravação gerada pelo aplicativo utilizado, Google Meet®, grava o rosto apenas de quem está falando, diferentemente do exibido durante a reunião online, onde todos os rostos são observáveis.

Após as respostas de participação na pesquisa, que totalizou sete convites e seis participações, iniciaram-se as tratativas de um melhor momento para que todas elas pudessem estar presentes, assim chegando-se ao consenso de um encontro semanal, sempre realizado no mesmo dia da semana e mesmo horário. Os encontros ocorreram de maneira virtual, pela plataforma digital Google Meet®, facilitando-se assim a participação de todos, uma vez que o acesso poderia ser feito de suas residências, ou de onde preferissem. Os participantes concordaram com a gravação dos mesmos, sabendo que esta gravação seria utilizada para analisar suas falas, bem como para transcrever os diálogos.

A METODOLOGIA NA PRÁTICA.

Para registrar os conhecimentos prévios que cada participante tinha sobre o tema das AH/SD, bem como se estes traziam em suas convicções e práticas os mitos sobre AH/SD (WINNER, 1998; PÉREZ, 2003), no início de cada encontro, com as participantes já na reunião online, observadas pela pesquisadora e pela relatora, recebiam um link de acesso a um questionário online pelo Google Forms®, para ser respondido instantaneamente.

Cada questionário foi elaborado utilizando informações e citações de teóricos acerca do tema das AH/SD, mas sem as informações de autoria, com o enunciado instruindo que as participantes sinalizassem se concordavam ou não com tal afirmação.

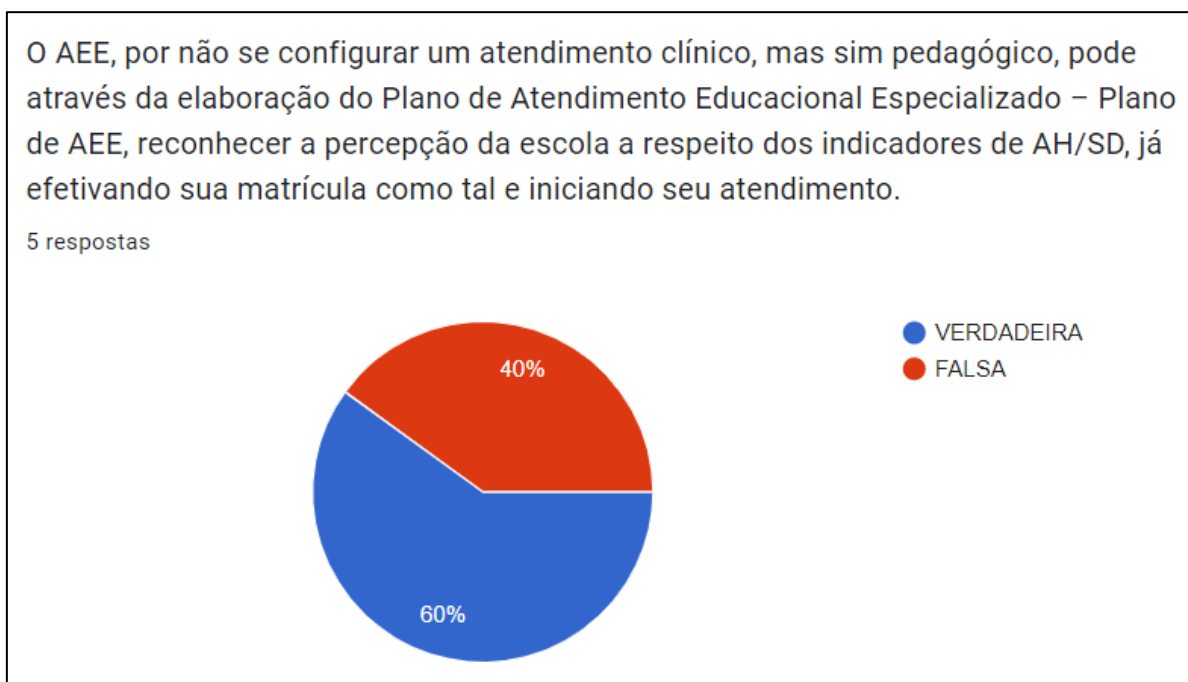
Após o envio das respostas, começavam-se as dinâmicas de grupo, e seus debates. Durante o desenvolvimento do grupo focal, devem haver tópicos que dirijam as discussões para os assuntos que se pretende abordar (Gatti, 2005). Optou-se por trazer, nesse quesito, tópicos que partissem do próprio conhecimento das participantes acerca do tema. Para tal, em cada encontro a partir do segundo (já que no primeiro ainda não se tinham esses dados), os debates

se iniciavam a partir da discussão em torno dos gráficos quantitativos gerados pelo Google Forms®, tendo como base as respostas das participantes na semana anterior.

Para ilustrar, vemos um exemplo de como foi colocado pela pesquisadora/ mediadora um determinado questionamento a partir das respostas aos questionários:

“Na semana passada tínhamos um questionamento sobre ser um possível papel do AEE validar as observações acerca das AH/SD da escola, em relação a algum estudante, e já poder incluí-lo em seus atendimentos, através da elaboração de um plano de AEE, independentemente da necessidade de laudos e pareceres de profissionais clínicos. Para 60% das pessoas do grupo, essa é uma afirmativa verdadeira, enquanto 40% considerou que isso não fosse verídico. Vamos discutir nossas impressões sobre esse resultado?”

QUADRO 1- Questão respondida pelas participantes no formulário de levantamento de dados.



FONTE: gráfico gerado automaticamente pelo Google Formulários, quando do preenchimento da pesquisa.

Ao ser projetado esse slide, imediatamente surgiram para debate as questões acerca da comprovação externa para validar o que está sendo observado pela escola. As participantes

iniciaram suas considerações e foram se complementando, umas às outras, refletindo sobre o resultado do gráfico e sua afirmação sem a interrupção da mediadora. Aqui optamos por transcrever este diálogo na sequência em que ocorreu:

“Eu acho que não, pensando em Censo, em documentação, né, em como a gente vai comprovar algo que se colocou no Censo, a gente tem que documentar como classificou a condição de algum aluno, sei lá, mas eu acho que tem que ter laudo, sim. Marquei falso nessa.”

“Eu marquei verdadeiro, porque a gente tinha discutido no outro encontro, que não é só com teste de QI que se identifica, que poderia ser com observação pedagógica e tal, e daí se a escola tá observando e a Educadora Especial concorda e tudo, a escola acho que pode comprovar que essa situação tá ocorrendo.”

“E até porque, né gurias, se a gente vai esperar a família procurar profissionais, achar, levar, de repente é médico, psicóloga, nem sei quem mais faz esse tipo de validação, e daí a criança está ali à deriva... Se a escola tá achando que tem altas habilidades, a escola sabe o que tá vendo, será que não? Tenho dúvida se pode atender desde antes de laudo, mas laudo demora, não sei...”

“Eu agora, com vocês falando, já acho que a gente, de repente, pode sim atestar, né. Se escrever um parecer, professora, Educadora Especial, fazer uma entrevista com a família, o que eles observam também, e usar isso como comprovação, sei lá, agora já acho que seria uma documentação validada, né... Acho que marcaria que é verdadeiro, agora.”

Analisar, revisitar e rever as próprias respostas, como forma de conversa, sem identificação da autoria de cada opinião, mas trazendo o agrupamento delas como “afirmação do grupo”, trouxe um sentido de identidade coletiva, onde se possibilitou a reflexão de “todos achamos”, e “todos podemos discutir juntos”. Marcelo (2009) salienta a resistência em mudar as crenças dos professores, uma vez que são pautadas na sua identidade e precisam de um

trabalho de reflexão e disponibilidade do próprio docente para rever práticas e crenças já constituídas. Então, trazer um ponto para revisão do grupo, com um sentido coletivo, tira o caráter de apontamento, de busca de quem pensa equivocadamente, para um crescimento através da escuta do ponto de vista do colega.

Para registrar a construção da metodologia de cada encontro, como forma de documentação do produto do Mestrado Profissional, descrevemos aqui os passos utilizados durante cada um deles:

Estruturação de uma proposta de formação a partir de grupo focal: discutir, debater e construir conhecimento sobre AH/SD através do diálogo entre professores.

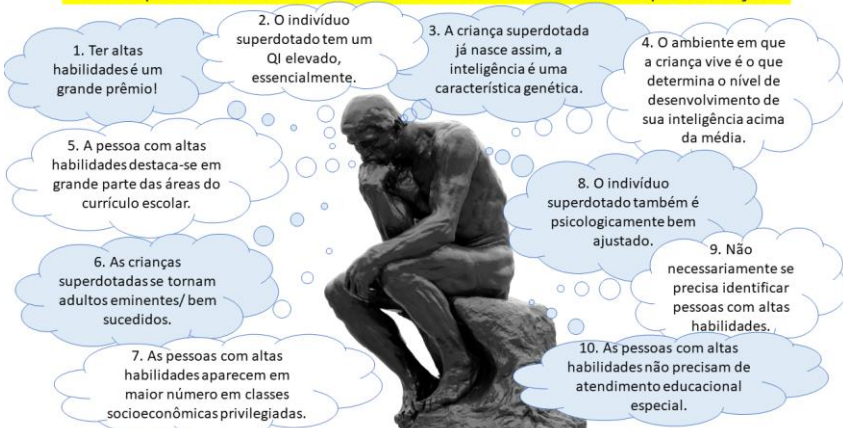

QUADRO 2- Descrição dos procedimentos utilizados em cada um dos encontros do grupo focal.

(continua)

ENCONTRO 1:	
Formação inicial e continuada dentro das AH/SD, conceitualização geral sobre o tema.	
<p>1º momento: Preenchimento de pesquisa digital referente aos dados pessoais das participantes, bem como de formação na área das AH/SD.</p>	<p>Itens do formulário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome completo; • Faixa etária; • Formação inicial; • Tempo de atuação profissional; • Dados de pós-graduação; • Dados sobre cursos e leituras na área das AH/SD.
<p>2º momento: Conceitualização sobre AH/SD e palavras-chave através de Formulário digital (Google Forms®) previamente elaborado pelas pesquisadoras.</p>	<p>Itens do formulário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando você pensa em altas habilidades/ superdotação que TRÊS EXPRESSÕES e/ou PALAVRAS você escolheria como as primeiras que lhe vem à mente? • Os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias. Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa? • O comportamento indicador de indivíduo superdotado estaria na interseção de três anéis combinados: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, sendo o indivíduo superdotado aquele que apresenta essas características combinadas ou demonstram capacidade de as desenvolver. Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa? • Para uma avaliação verdadeira no processo de identificação da pessoa com altas habilidades/ superdotação o ideal é que esta realize um teste de QI (quociente de inteligência). Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa?

QUADRO 2- Descrição dos procedimentos utilizados em cada um dos encontros do grupo focal.

(continuação)

<p>3º momento: Abertura para debate sobre este assunto, assistindo ao trecho de vídeo (domínio público) de um humorista sobre o tema das AH/SD.</p>	<p>Através do que as participantes foram falando sobre o tema das AH/SD, com base no que foi trazido pelo comediante, abordamos outras questões referentes a conceituação das AH/SD, levantando o conceito inicial de cada participante sobre este tema.</p>
ENCONTRO 2:	
Mitos sobre AH/SD, discussão e construção de conhecimento sobre o tema do encontro anterior.	
<p>1º momento: Coleta de opiniões sobre os mitos que permeiam o sujeito com AH/SD, através de imagem com os mitos destacados por Winner (1998).</p>	<p>Leia as informações contidas na imagem e marque as que você acha que são verdadeiras, se houverem.</p> <p style="text-align: center;">Vamos pensar sobre as ideias mais comuns sobre superdotação?</p>  <ol style="list-style-type: none">1. Ter altas habilidades é um grande prêmio!2. O indivíduo superdotado tem um QI elevado, essencialmente.3. A criança superdotada já nasce assim, a inteligência é uma característica genética.4. O ambiente em que a criança vive é o que determina o nível de desenvolvimento de sua inteligência acima da média.5. A pessoa com altas habilidades destaca-se em grande parte das áreas do currículo escolar.6. As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes/ bem sucedidos.7. As pessoas com altas habilidades aparecem em maior número em classes socioeconômicas privilegiadas.8. O indivíduo superdotado também é psicologicamente bem ajustado.9. Não necessariamente se precisa identificar pessoas com altas habilidades.10. As pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especial. <p style="text-align: center;">Arte criada pela autora com base nos mitos categorizados por Ellen Winner (1998).</p>
<p>2º momento: Breve abordagem livre das participantes sobre a nuvem de palavras gerada pelas palavras-chave colocadas por elas durante o encontro anterior:</p>	<p>Nuvem de palavras gerada através das palavras-chave colocadas pelas participantes no encontro anterior:</p>  <p style="text-align: center;">Arte criada pela autora através das respostas contidas no Google Forms®</p>
<p>3º momento: Análise e discussão sobre cada gráfico gerado através das respostas ao formulário do encontro anterior, sobre conceituação de AH/SD.</p>	<p>A pesquisadora/ mediadora foi projetando os gráficos gerados automaticamente pelo Google Forms®, e suscitando questões para debate, como “o que podemos concluir com estas respostas?” ou “a maioria de vocês acham que esta afirmação está correta, quem discorda quer falar algo sobre ela?”</p>

QUADRO 2- Descrição dos procedimentos utilizados em cada um dos encontros do grupo focal.

ENCONTRO 3:	
Direitos do estudante com indicadores de AH/SD e reflexão sobre a pesquisa de mitos do encontro anterior.	
<p>1º momento: Investigar se os professores conhecem os direitos dos alunos com indicadores de AH/SD, bem como os encaminhamentos indicados nestes casos, através do preenchimento da pesquisa no Google Forms®.</p>	<p>Itens do formulário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O estudante com altas habilidades/ superdotação é um aluno com necessidades educacionais especiais e seu atendimento está previsto na legislação brasileira. Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa? • As leis, normas e documentos norteadores educacionais determinam e asseguram o direito ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) dos estudantes com AH/SD. Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa? • O estudante com indicadores de AH/SD precisa ser identificado por meio de laudos (psicológicos, médicos, ...) para ter direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa? • O AEE, por não configurar um atendimento clínico, mas sim pedagógico, pode através da elaboração do Plano de • Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), reconhecer a percepção da escola a respeito dos indicadores de AH/SD, já efetivando sua matrícula como tal e iniciando seu atendimento. Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa? • De nada adianta a identificação do aluno com AH/SD se ela não tiver o propósito de ofertar um atendimento adequado ao educando. A identificação deve ser baseada num programa que combine enriquecimento e aceleração (de etapa educacional ou de conteúdo, se necessária). A identificação por si só, sem ser seguida deste programa de atendimento elaborado com base nas necessidades do educando, de nada serve além de rotular o estudante sem fins específicos. Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa? • Nos cursos de Psicologia, Neurologia e Pediatria, é extremamente raro encontrar o tema altas habilidades/ superdotação nos conteúdos curriculares e isso leva a que muitas pessoas com AH/SD sejam “diagnosticadas”, tratadas e inclusive medicadas por patologias como Transtorno de Déficit de Atenção com (ou sem) Hiperatividade, autismo, depressão ou bipolaridade, por exemplo. Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa? • O estudante com AH/SD tem direito ao enriquecimento educacional intra e extracurricular. Este enriquecimento é dever do Educador Especial, em conjunto com o professor regular de sala. Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa? • O enriquecimento para todos os alunos da turma, com atividades e propostas desafiadoras e abrangentes, que despertam a vontade de aprender dos educandos, pode ser um caminho muito produtivo para uma inclusão efetiva e a abertura de novas oportunidades para que todos os alunos elevem seu conhecimento e descubram uma nova maneira de aprender. Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa? • No enriquecimento extracurricular (fora da sala de aula regular) e no atendimento no AEE o aluno tem a chance de buscar conhecimento, experiências e aprofundamento nas áreas e assuntos que lhe são interessantes, se relacionar e interagir com outros indivíduos que compartilham consigo estes mesmos temas em comum, bem como as mesmas características. Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa?

QUADRO 2- Descrição dos procedimentos utilizados em cada um dos encontros do grupo focal.

(continuação)

	<ul style="list-style-type: none">• A aceleração (avanço de ano escolar) é a forma mais indicada para atendimento do aluno com AH/SD, uma vez que acompanhar um conteúdo mais difícil do ano seguinte o desafia a aprender mais. Você acha que esta afirmativa é verdadeira ou falsa? <p>Na perspectiva inclusiva, os professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Ao professor da sala de aula regular é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE cabe complementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. Esta definição pode ser utilizada para conceituar o ensino colaborativo?</p>
2º momento: Discussão acerca dos resultados da pesquisa sobre os mitos, preenchida no segundo encontro.	<ul style="list-style-type: none">• A pesquisadora/ mediadora foi projetando os gráficos gerados automaticamente pelo Google Forms®, e suscitando questões para debate, como “<i>o que podemos concluir com estas respostas?</i>” ou “<i>a maioria de vocês acham que esta afirmação está correta, quem discorda quer falar algo sobre ela?</i>”, utilizando a mesma perspectiva de debates utilizada na semana anterior.
3º momento: Conversar sobre os direitos e encaminhamentos educacionais para os estudantes com AH/SD ainda neste encontro, reservando o 4º e último encontro para o fechamento geral.	Após abordarmos a questão dos mitos, com base nas respostas da semana anterior, conversamos e esclarecemos as dúvidas das pedagogas participantes a respeito das questões de atendimento e direitos dos estudantes com indicadores de AH/SD, contidas neste último formulário preenchido.
ENCONTRO 4:	
Reflexões, ponderações e construção conjunta do produto do mestrado.	
1º momento: Assistir ao curta metragem ALIKE (domínio público)	Debater sobre as situações trazidas no filme, como processo de escolarização, relação com a família, padronização de ensino, expectativas padronizadas de rendimento escolar, entre outros.
2º momento: Reflexão.	Avaliação dos resultados obtidos por cada participante dentro dos encontros do grupo focal.
3º momento: Ação	Elencar os temas mais levantados como os de menor conhecimento do grupo de professores, pretendendo serem estes os pontos que o grupo julga que devam ser mais elucidados pelos professores quando do atendimento do público com indicadores de AH/SD.

QUADRO 2- Descrição dos procedimentos utilizados em cada um dos encontros do grupo focal.

Com o fim dos encontros do grupo focal, foi chegada a hora das transcrições dos diálogos gravados através do Google Meet®. Neste processo, foi utilizado um recurso digital para converter os áudios das gravações de vídeo em arquivos transcritos. De posse dessas transcrições, optou-se por retirar os vícios de linguagem, expressões e interjeições, de forma que não se interferisse no entendimento da ideia passada pelas participantes, para se criar uma leitura mais fluida.

O passo seguinte consistiu em cruzar as anotações da Educadora Especial/ relatora com as impressões da pesquisadora/ mediadora, tendo as transcrições como base para escrever o que está implícito nos gestos, olhares, comportamentos e interjeições dos participantes, e que muitas vezes não manifestam em sua fala (Gatti, 2005).

A análise de dados desta pesquisa foi baseada mais no que foi discutido e colocado pelas participantes no grupo, o que manifestaram acerca do tema, do que nos gráficos gerados através de suas respostas iniciais de cada encontro, embora estes fossem também considerados, como descrito por Bardin (2011) acerca da análise de conteúdo, que seria

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 42)

Os dados quantitativos dão uma ideia inicial dos conhecimentos e opiniões das pedagogas antes das trocas com o grupo, mas o que nos instigava, como trazido pelo título da pesquisa, eram os “diálogos” de pedagogo para pedagogo.

As categorias e os temas trazidos ao longo desta análise de dados tiveram como base os assuntos que mais ganharam a atenção das professoras participantes. Os pontos em que mais tiveram dúvidas, o que elas mais demonstraram ter certezas e incertezas. Alguns pontos trazidos pelas pesquisadoras não suscitaram tanta atenção por parte das participantes, ou elas demonstraram um entendimento já consolidado e verdadeiro destes, o que fez com que detivéssemos o olhar da análise de dados no que demonstrasse maior importância para esta pesquisa, o que não significa que os assuntos aqui não abordados não tenham tanta relevância. Se trata apenas de um recorte que ocorreu neste estudo, com estas participantes e estas pesquisadoras, neste momento de aplicação da mesma.

Da mesma forma, mais interessante do que desvendar os mitos, era ouvir eles sendo expostos e acompanhar sua transformação, muito explanada pelas participantes, quando disseram muitas vezes “eu achava que”, subentendendo-se que agora não acham mais. Bem como observar que muitas vezes elas desconheciam determinada condição, direito ou encaminhamento a estes estudantes, e ao final da pesquisa, nas conclusões desta, colocaram estes pontos como importantes que se explorasse estes mesmos pontos para outros pedagogos.

Estes momentos foram cruciais para que nosso olhar se voltasse para este tipo de abordagem formativa, de investigação para a ação, através de um grupo focal que buscasse

conhecimento tanto na teoria, como nele mesmo, para promover uma formação continuada que realmente refletisse ações nas práticas dessas pedagogas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

HOBOLD, Márcia Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 425-442, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336> Acesso em 23 mar. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In: **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 2005. pág. 77-77. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-516361> Acesso em 23 set. 2021.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 4, p. 39-46, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/download/1793/1398> Acesso em 05 nov. de 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, 1 (1), 109-131, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29196> Acesso em 12 mar. De 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. **Desenvolvimento profissional dos professores**. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PÉREZ, Susana G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, p. 45-59, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004> Acesso em 6 jul. 2021

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805205.pdf> Acesso em 14 mar. 2021.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**, p. 219-264, 2014.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação Multiple intelligences and high abilities an integrating proposal for gifted identification. **Revista Linhas**, v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1270> Acesso em: 29 ago. 2021.

VIRGOLIM, Ângela M. Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação, 2007.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Artmed, 1998.