

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

Giana Friedrich Gomes da Silva

**DE PEDAGOGO PARA PEDAGOGO: DIÁLOGOS A RESPEITO DA
CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.**

SANTA MARIA, RS

2022

Giana Friedrich Gomes da Silva

**DE PEDAGOGO PARA PEDAGOGO: DIÁLOGOS A RESPEITO DA CRIANÇA
COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.**

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

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

SANTA MARIA
2022

SILVA, Giana Friedrich Gomes da
De Pedagogo para pedagogo: diálogos a respeito da
criança com altas habilidades/ superdotação. / Giana
Friedrich Gomes da SILVA.- 2022.
163 p.; 30 cm

Orientadora: Tatiane Negrini
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Pedagogo 2. Altas habilidades/superdotação 3.
Formação de professores 4. Formação continuada 5. Grupo
Focal I. Negrini, Tatiane II. Título.

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

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

Giana Friedrich Gomes da Silva

**DE PEDAGOGO PARA PEDAGOGO: DIÁLOGOS A RESPEITO DA CRIANÇA COM
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.**

Dissertação de mestrado 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 para o título de **Mestre em educação.**

Aprovado em 14 de outubro de 2022:

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

Sabrina Fernandes de Castro, Dra. (UFSM)

Leticia Fleig Dal Forno, Dra. (UniCesumar)

Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

Dedicado ao Matheus e ao Felipe, sempre e pra sempre.

AGRADECIMENTOS

Andar pela vida é andar por uma estrada... o caminho vai se bifurcando e se modificando a cada nova encruzilhada que decidimos percorrer ou não. A caminhada profissional se entrelaça com os caminhos pessoais o tempo todo, e quando uma jornada acadêmica, como o mestrado, se finda, os agradecimentos tem que se estender em todos os campos: pessoais e profissionais, porque são os “caminhares” conjuntos que nos levam sempre mais adiante e além disso.

Então agradeço...

A Deus, por tudo e por tanto! Por me possibilitar “caminhar”!

A minha mãe (pãe) Elaine, que verdadeiramente “escolheu” me ter, contra tudo e contra todos, me criando e me incentivando a estudar sempre, seguindo o seu exemplo de determinação. Caminhar se aprende, de um jeito ou de outro, mas se quem te ensina a dar os primeiros passos o faz com amor, você sempre caminhará com tudo o que precisa para ser feliz.

A minha Mota Helma (Vó), que sempre foi o sol, a mão estendida, o colo tão querido... o tudo! E a saudade constante! É saber que quem caminhou contigo todo o tempo, de mãos dadas, continua andando ao seu lado, mesmo que de outro plano...

Ao meu companheiro Luis Fernando, que é minha escuta nos momentos ruins, companhia nos momentos felizes e grande incentivador incondicional. Ter um propósito na caminhada da vida é muito bom, mas dividir o mesmo caminho com alguém é maravilhoso.

Aos meus filhos Felipe e Matheus, que são o motivo de tudo, a razão de eu buscar ser melhor a cada dia, e por serem meus primeiros “olhares” no mundo das altas habilidades/superdotação. Obrigada por me escolherem como sua mãe, nessa jornada da vida. A gente acha que sabe andar, até ter filhos e aprender que não se sabia nada sobre caminhar antes deles chegarem.

A minha família, tão cheia de tios (as), padrinhos (madrinhas), primos (as), irmãos, sobrinhos (as) e afilhados (as), que ajudaram tanto na minha criação. Saibam que o que sou tem um pouquinho de cada um de vocês. Por que caminhar em família sempre foi uma grande excursão!

A minha orientadora Tatiane Negrini, por não só acreditar que o conhecimento adquirido como mãe tinha um potencial acadêmico e profissional, aceitar minha ideia de pesquisa respeitando o que “eu queria dizer”, mas por ser essa pessoa calma e atenta ao que precisamos, que sempre está disposta a ajudar. Caminhar pode ser desafiador, mas tendo um guia experiente e motivador, o caminhar sempre termina em sucesso.

As amigas e colegas de mestrado Aline e Patricia, pelos momentos de ajuda mútua, trocas de ideias, coorientação uma do trabalho das outras e as risadas no “paralelo”. A caminhada as vezes é dura e cheia de pedras, mas quando temos pessoas que andam ao seu lado, estendendo a mão para pular os obstáculos e rindo das coisas alegres que vão passando pelo caminho, o trajeto se torna leve e um grande passeio.

As colegas do Grupo das Orientandas da Tati, por contribuírem tanto com suas opiniões, questionamentos e sugestões de leitura. Um caminho que se caminha junto é um caminho que se caminha mais feliz.

A Ane e a Andréia pelo apoio lá no início, e por dizerem que “ia dar pé”. Toda caminhada começa com um pontapé inicial.

A querida Sandra pelo apoio do final, lendo palavra por palavra do resumo e do abstract, discutindo, sugerindo e me mostrando como fazer, porque eu confio nela com os olhos fechados! E por me dedicar tanto de seu tempo tão corrido, cada dia numa parte do mundo e ainda olhando mais uma vez o tal resumo! Na caminhada final, quando você acha que já passou a linha de chegada, pode precisar de alguém que lhe puxe pela mão, e diga que ainda consegue dar mais um passinho. E que bom que tive essa mão no fim da jornada!

As colegas das escolas que atuo, e algumas até de fora destas (vocês sabem quem são), que me incentivaram a buscar essa qualificação, com palavras tão bonitas sobre “potencial” e “tu consegue”, que me fizeram tentar e conseguir. Às vezes caminhar é bom, mas dar a mão ao outro, e faz-lo caminhar também é melhor ainda.

As professoras da banca, pelas contribuições assertivas, com tanto tato e carinho. Caminhar com vocês observando, torcendo pela minha caminhada e incentivando, foi muito prazeroso.

A escola e as participantes da pesquisa, pela disponibilidade e confiança neste estudo e por terem contribuído tanto com a realização dele. Caminhar pode ser difícil, e cada um tem seu jeito de andar. Permitir que observem a sua caminhada e se propor a refletir junto sobre ela é só para os fortes! Seguimos em frente, caminhando cada vez melhor!

E a todos os outros contribuintes deste caminho, que aqui se finda, abrindo novas estradas que ainda pretendo percorrer...

Muito obrigada!

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

RESUMO

DE PEDAGOGO PARA PEDAGOGO: DIÁLOGOS A RESPEITO DA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.

AUTORA: Giana Friedrich Gomes da Silva
ORIENTADORA: Prof. Dra. Tatiane Negrini

Ao se pesquisar sobre as pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) a literatura apresenta escritas sobre seu processo de identificação, os mitos que os rodeiam, e a falta de conhecimento dos professores regulares sobre esses temas, entre outros. Pensando-se que os estudantes com AH/SD frequentam escolas, e que os professores regulares de turma são os que mais trabalham com eles, buscamos com este trabalho investigar a prática dos pedagogos atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que tange as AH/SD, a fim de colocá-los como agentes principais no trabalho com esses estudantes. Para responder a esta questão, o presente estudo qualitativo, de caráter exploratório, tem o objetivo de analisar as narrativas dos pedagogos sobre as AH/SD, a fim de reconhecer como os conhecimentos sobre o tema são associados às práticas pedagógicas com estes alunos; intermediar um grupo de estudo e discussão com os professores para conhecimento e mudança de paradigma sobre AH/SD; e, sugerir uma proposta de formação de professores que proporcione impacto real em sua prática pedagógica. Neste estudo participaram seis pedagogas atuantes tanto em salas de aula, como na equipe diretiva de uma escola da Rede Municipal de Santa Maria -RS. Para o levantamento de dados acerca de suas concepções sobre o tema das AH/SD, organizamos quatro encontros sob a metodologia de Grupos Focais, apoiando-se em Gatti (2005) e Barbour (2009). Inicialmente, foram aplicados questionários online que coletaram as concepções prévias de cada participante. Após esta etapa, foram conduzidas discussões sobre o tema e os resultados dos questionários, podendo-se assim acompanhar as mudanças de postura decorrentes das interações em grupo. A análise de conteúdo foi realizada a partir dos estudos de Bardin (2011), uma vez que visa compreender o conteúdo que está implícito nas falas dos participantes. Os resultados apontaram que o conhecimento específico acerca do público com AH/SD está pouco disseminado nas escolas, pois os professores demonstraram que ainda se baseiam no senso comum, e por vezes perpetuam alguns mitos acerca destes estudantes em suas colocações (RENZULLI 1978, 2014, 2021; VIRGOLIM, 2014; WINNER, 1998). A análise das narrativas de práticas pedagógicas com estes alunos aponta que os docentes recorrem a experiências anteriores para embasar suas práticas, o que pode levar a avaliações equivocadas (ALENCAR E FLEITH, 2005, PÉREZ E FREITAS, 2014), invisibilidade destes educandos (PÉREZ, 2003, SABBAG E ARANTES-BRERO, 2017), entre outros. O que ficou evidente foi o grande interesse destes professores em aprender mais sobre o tema das AH/SD, demonstrando que possivelmente a lacuna da falta de conhecimento esteja na formação inicial e continuada dos cursos de formações de professores. Observando-se a mudança de postura acerca do conhecimento sobre AH/SD, que foram se tornando mais fatuais e acuradas e menos míticas por parte dos participantes da pesquisa, concluímos que encontros de grupos focais podem ser uma indicação de metodologia válida para a efetivação prática de formações continuadas mais relevantes nas escolas. A partir disso, o produto de mestrado profissional desta pesquisa é a estruturação de uma proposta de formação a partir de grupo focal: questionar, debater e construir conhecimento sobre AH/SD por meio do diálogo entre professores.

Palavras-chave: Pedagogo. Altas Habilidades/Superdotação. Formação de professores.

ABSTRACT

FROM PEDAGOGUE TO PEDAGOGUE: DIALOGUES ABOUT THE CHILD WITH HIGH ABILITY /GIFTEDNESS.

AUTHOR: Giana Friedrich Gomes da Silva
ADVISOR: Prof. Dra. Tatiane Negrini

When researching people with High Abilities/Giftedness (HA/G) indicators, the literature presents findings about their identification process, the myths that surround them, and the lack of knowledge of regular teachers about these topics, among others. As we think that students with HA/G attend schools, and that regular class teachers are the ones who work most with them, this work seeks to investigate the practice of pedagogues working in the early years of Elementary School, with regard to HA/G, in order to place them as main agents in working with these students. To answer this question, this qualitative study, with exploratory nature, aims to analyze the pedagogues' narratives about HA/G, in order to recognize how knowledge on the subject is associated with pedagogical practices with these students; intermediate a study and discussion group with teachers for knowledge and paradigm shift on HA/G; and, suggest a teacher training proposal that provides a real impact on their pedagogical practice. Six pedagogues who work both in the classroom and in the management team of a school in the Municipal School System of Santa Maria-RS participated in this study. In order to collect data on their conceptions on the HA/G theme, we organized four meetings using the Focus Group methodology, based on Gatti (2005) and Barbour (2009). Initially, online questionnaires were applied to collect the previous conceptions of each participant. After that, discussions were held on the topic and the results of the questionnaires, enabling the monitoring of posture changes resulting from group interactions. Content analysis was carried out based on studies by Bardin (2011), as it aims to understand the content that is implicit in the participants' speeches. The results showed that specific knowledge about the public with HA/G is not widespread in schools, as teachers demonstrated that they are still based on common sense, and sometimes perpetuate some myths about these students in their speeches (RENZULLI 1978, 2014, 2021; VIRGOLIM, 2014; WINNER, 1998). The analysis of the narratives of pedagogical practices with these students points out that teachers resort to previous experiences to support their practices, which can lead to mistaken evaluations (ALENCAR AND FLEITH, 2005, PÉREZ AND FREITAS, 2014), invisibility of these students (PÉREZ, 2003, SABBAG AND ARANTES-BRERO, 2017), among others. What became evident was the great interest of these teachers in learning more about the subject of HA/G, demonstrating that possibly the lack of knowledge is in the initial and continued training of teacher training courses. Observing the change in attitude regarding knowledge about HA/G, which became more factual and accurate and less mythical on the research participants, we concluded that focus group meetings may be an indication of a valid methodology for practical implementation of more relevant continued education in schools. Based on this, the professional master's product of this research is the structuring of a training proposal based on a focus group: questioning, debating and building knowledge about HA/G through dialogue between teachers.

Keywords: Pedagogue. High Ability/Giftedness. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Interseção dos anéis de Renzulli.....	43
Quadro 2 - Número de estudantes com AH/SD cadastrados no Censo escolar 2018.....	47
Quadro 3- Questão respondida pelas participantes no formulário de levantamento de dados....	80
Quadro 4- Questão respondida pelas participantes no formulário de levantamento de dados....	80
Quadro 5- Questão respondida pelas participantes no formulário de levantamento de dados....	86
Quadro 6- Questão respondida pelas participantes no formulário de levantamento de dados..	130
Quadro 7- Descrição dos procedimentos utilizados em cada um dos encontros do grupo focal.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
AEE	Atendimento Educacional Especializado
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
RME	Rede Municipal de Ensino
PAH	Pessoa com Altas Habilidades
OMS	Organização Mundial da Saúde
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
SCIELO	Brasil Scientific Electronic Library Online
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
CAEE	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CONBRASD	Conselho Brasileiro para Superdotação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
PIT	Programa de Incentivo ao Talento
GEIM	Grupo de Estudos em Inteligências Múltiplas

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
2.	PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA	23
2.1	PROBLEMA DE PESQUISA:	23
2.2	OBJETIVO GERAL:	23
2.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	23
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
3.1	DE QUE INTELIGÊNCIA (S) FALAMOS?	26
3.2	QUEM É A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?	31
3.3	IDENTIFICANDO O ALUNO SUPERDOTADO: IMPORTÂNCIA DESTES PROCESSO.....	38
3.4	O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	44
3.5	O PAPEL DO PROFESSOR REGULAR DE SALA E A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO ADEQUADA.	50
4	METODOLOGIA DE PESQUISA	59
5	ANÁLISE DE DADOS	67
5.1	AH/SD: SUAS CARACTERÍSTICAS E MITOS.	68
5.2	FORMAÇÃO, GESTÃO E CURRÍCULO	92
5.3	DE PEDAGOGO PARA PEDAGOGO: DIÁLOGOS DOS PEDAGOGOS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA OUTROS PROFESSORES.....	107
6	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.	117
6.1	ORGANIZANDO OS ENCONTROS.....	121
6.2	A METODOLOGIA NA PRÁTICA.	122
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
8	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICES	147
	APÊNDICE A – ARTIGOS CIENTÍFICOS OBTIDOS NA PLATAFORMA SCIELO SE UTILIZANDO AS PALAVRAS-CHAVE PEDAGOGIA-SUPERDOTAÇÃO- ALTAS HABILIDADES.	147
	APÊNDICE B – DISSERTAÇÕES DE MESTRADO OBTIDAS NA PLATAFORMA BDTD SE UTILIZANDO AS PALAVRAS-CHAVE PEDAGOGO- SUPERDOTAÇÃO- ALTAS HABILIDADES, NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS. ...	148

APÊNDICE C – TESES DE DOUTORADO OBTIDAS NA PLATAFORMA BDTD SE UTILIZANDO AS PALAVRAS-CHAVE PEDAGOGO-SUPERDOTAÇÃO- ALTAS HABILIDADES, NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS.....	151
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	156
APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	158
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	158
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	159
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	160

1. INTRODUÇÃO

Muitos são os perfis de crianças que nos desafiam a cada dia, em sala de aula e nos colocam frente a novas situações e nos fazem buscar por novas maneiras de mediar o processo de aprendizagem da melhor forma possível, tornando a reinvenção docente uma constante em nossa profissão.

A cada nova turma, tanto de pequeninos da educação infantil como com os alunos de anos iniciais, novos rostinhos trazem consigo particularidades que são só suas, experiências só por eles vividas, conhecimentos e trajetórias de vida únicos. E como professora, sempre encarei o meu papel dentro de cada grupo formado por uma turma como agente de investigação, mediadora da busca pelo saber de cada criança.

Quando recebemos um aluno com determinada especificidade de aprendizagem, geralmente trocamos ideia de como agir entre os colegas professores, que encaminhamentos de trabalho seguir, e assim por diante. O compartilhamento de experiências, relatos de trabalhos desenvolvidos com alunos de diversos perfis educacionais é comum entre colegas de escola. Mas durante meu trabalho docente, tenho percebido que, quanto a criança com indicadores de AH/SD, geralmente o grupo de colegas das escolas em que atuei usam de conhecimentos empíricos e ainda cercados de mitos e senso comum no que se refere a este público específico, como, por exemplo, serem bons em todas as áreas, crianças autossuficientes e que não precisam de ajuda, sempre tiram as melhores notas e tantos outros rótulos.

Ao longo de minha própria construção de identidade profissional, me inventando e reinventando frente aos novos desafios, precisei muitas vezes ser o agente portador de desmitificação em torno do perfil do superdotado, para meus próprios colegas de profissão por ocasião do atendimento aos meus filhos. Muito aprendi sendo mãe de crianças com indicadores de AH/SD, fazendo parte por muitos anos e ainda atuante no grupo de pais e familiares do projeto Programa de Incentivo ao Talento (PIT)¹ e posteriormente do Grupo de Enriquecimento em Inteligências Múltiplas (GEIM)².

Sou formada em Pedagogia- Anos Iniciais pela UFSM e tenho Pós-graduação em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Desde meu processo de formação

1 Projeto de extensão desenvolvido pela UFSM sob a orientação de Soraia Napoleão Freitas.

2 Projeto de extensão desenvolvido pela UFSM sob a orientação de Tatiane Negrini.

inicial venho atuando em educação infantil e anos iniciais tanto em redes privadas de ensino, rede estadual e rede municipal, onde estou atualmente com dedicação exclusiva.

Minha inquietude e busca por novos horizontes dentro deste tema nasce da percepção de que este é ainda um campo de pouco conhecimento específico pelos pedagogos regentes de turma. E como sabemos o trabalho dos professores é muito importante, já que são eles que, principalmente, planejam e efetivam as diferentes práticas pedagógicas (FREITAS E PÉREZ, 2012).

Falar sobre o processo de identificação da pessoa com altas habilidades, do atendimento educacional a estes estudantes, dos indicadores de AH/SD ou dos mitos existentes e já catalogados por diferentes autores da área (REZULLI 1978, 2014, 2021; VIRGOLIM, 2014; WINNER, 1998) parece-nos um assunto já bastante discorrido. Mas acredito que sob a ótica do pedagogo, que está à frente da turma e com quem o aluno tem o maior contato diário, este tema ainda não obteve o alcance ideal. As oportunidades de debates suficientes para que estes estudantes com indicadores de AH/SD adquiram efetivamente acesso ao processo de identificação e posteriormente atendimento adequado as suas necessidades educacionais, ainda não chegaram às escolas de maneira ampla e bem difundida.

O que levanto como questão para discussão nesta pesquisa é o papel central que o pedagogo pode (e deve) ter em todo este processo e que talvez não o tenha pela falta de formação adequada acerca deste tema. Este assunto pode parecer bastante discutido, mas talvez tal discussão ainda esteja ocorrendo nos espaços acadêmicos, que já trabalham com o tema das AH/SD, e por profissionais mais especializados ligados a ele (pesquisadores de AH/SD, Educadores Especiais), mas não ainda pelos pedagogos em geral.

Para descobrir o quão o tema das AH/SD vem sendo pesquisado, porém sob a ótica do pedagogo, realizamos um levantamento do Estado da Arte, que segundo Gil (2002) vem a ser uma identificação das fontes.

Rodrigues (2008) aponta que o Estado da Arte não precisa ser uma pesquisa extensa, mas sim que ofereça uma visão do todo, esquematizada a partir dos tópicos mais importantes, uma vez que os elementos encontrados podem ser muito amplos, trazendo dados irrelevantes para a pesquisa em questão ou fazer com que esta perca o foco. Assim explanaremos alguns trabalhos sugeridos pelas plataformas de busca por artigos (SCIELO) e busca por dissertações de mestrado e doutorado (BDTD), quando utilizadas as palavras-chave: PEDAGOGO- ALTAS HABILIDADES- SUPERDOTAÇÃO, no dia 13 de novembro de 2021.

A escolha dessas três expressões, quando utilizadas de maneira conjunta, dão a ideia de que teremos muitas pesquisas nesta área, uma vez que pessoas com indicadores de AH/SD

frequentam a escola, que por sua vez (e dentro do universo desta pesquisa), são atendidos primeiramente, e na maior parte do tempo, pelos pedagogos. Mas será que este foi o resultado encontrado?

Na Plataforma SCIELO, os critérios de busca foram o uso das palavras-chave acima citadas, sem delimitação de espaço de tempo, área ou revista. Com o uso destas três palavras juntas não se encontrou nenhum artigo. Apenas ao se utilizar da palavra PEDAGOGIA, aliada a ALTAS HABILIDADES e SUPERDOTAÇÃO, se obteve algum resultado. A busca apresentou dois artigos, ambos dos mesmos autores: Martins, Chacon e Almeida (APÊNDICE A).

No texto “ Estudo Comparativo Luso-Brasileiro sobre a Formação Inicial de Professores em Altas Habilidades/Superdotação com Enfoque nos Conteúdos Curriculares”, Martins, Chacon e Almeida (2018) verificam se as AH/SD constituem, ou não, um conteúdo disciplinar presente na formação inicial oferecida nas mesmas instituições de ensino abaixo citadas, em seus cursos de formação de professores.

Estes mesmos autores, no outro artigo resultante da busca, com o título “Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da Unesp e da UMinho”, resumem seu trabalho da seguinte forma:

Considerando-se a importância dos professores na identificação e estímulo dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), propomos investigar e comparar a estrutura e possibilidades da formação docente sobre esta temática no curso de Pedagogia da UNESP, Campus de Marília, no Brasil e o curso de Licenciatura em Educação Básica acrescido dos Mestrados em Ensino da UMinho, Campus de Gualtar, em Portugal. (MARTINS, CHACON E ALMEIDA, 2020, p. 1)

Analisando o conteúdo destes dois trabalhos encontrados, ao se unirem as palavras-chave que atrelam a ideia das AH/SD ao pedagogo (Pedagogia), verifica-se que o entendimento acerca do papel deste profissional por parte de seus autores é bem clara quando afirma que “Parte da falta de atenção às necessidades dos estudantes com AH/SD está relacionada ao desconhecimento dos educadores a respeito de tal fenômeno, evidenciando uma lacuna na formação docente, a qual tem implicações no reconhecimento e ensino desses discentes.” (MARTINS, CHACON E ALMEIDA, 2020, p. 3).

Apesar de corroborar com a nossa pesquisa no sentido de afirmarem o mesmo ponto, de que o papel do professor é decisivo para o processo educacional dos estudantes com indicadores de AH/SD, há que se salientar que foram encontrados apenas dois artigos científicos

interligando estas duas esferas, o que vem a nos evidenciar a necessidade ainda pertinente em se abordar este tema.

Dirigindo o olhar para as dissertações de mestrado que foram obtidas através do uso das palavras-chave PEDAGOGO- ALTAS HABILIDADES- SUPERDOTAÇÃO na Plataforma BDTD, no dia 13 de novembro de 2021, sob os delimitadores: DISSERTAÇÕES DE MESTRADO (área desta pesquisa), e filtrando-se para os últimos cinco anos, observou-se que somente os quinze primeiros resultados se enquadravam em pelo menos duas das palavras-chave utilizadas. Por esta razão, estes foram listados nesta pesquisa (APENDICE B).

Para analisar se estas dissertações de mestrado têm relação direta com o tema deste trabalho, cada uma delas foi classificada quanto a sua proximidade com o assunto abordado (o pedagogo e/ou o ensino regular sob a ótica das AH/SD). Desta forma obteve-se três categorias, sendo estas as que:

- abordam o ensino regular das AH/SD: (5 dissertações);
- tem certa proximidade com o tema (1 dissertação);
- tratam de outros aspectos do tema das AH/SD, não sendo o foco desta pesquisa, neste momento (9 dissertações).

Desta categorização, emergiram cinco dissertações que julgamos pertinentes de serem analisadas e trazidas para a nossa observação:

1. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos-** Titon, Eliane Regina- UFPR, 2019: investiga se os direitos da PAH são atendidos na educação, observando-se a sua trajetória desde a educação básica até o ensino superior.

Dentre os dados encontrados evidenciou-se um índice maior de estudantes do gênero masculino e a ausência de estudantes negros e indígenas entre os(as) participantes. Constatou-se que o IPAHS detectou a presença de indicativos de AH/s D e a manifestação do potencial dos/das estudantes desde os anos iniciais da escolarização, porém a identificação acontecendo somente na vida adulta (universidade)... Os resultados demonstraram ainda que, em todas as etapas de ensino, a presença de estudantes com indicadores ou identificados com altas habilidades/superdotação por si só não resguarda seus direitos, por isso o uso de instrumentos de identificação que permitam demonstrar a trajetória escolar/acadêmica de estudantes universitários contribui para tirá-los da invisibilidade e tensionar a efetivação de políticas e práticas que concretizem o atendimento às suas necessidades e, conseqüentemente, assegurem a legitimidade de sua condição de estudante público-alvo da educação especial. (TITON, 2019, p. 11)

2. **O processo de escolarização [com ênfase em matemática] de um aluno com superdotação-** Lopes, Mariana Cristina- UNESP, 2019: compreende que, em a Educação Especial contemplar a superdotação, esta deveria ter mais informações e recursos quanto as possibilidades de atendimento educacional para os alunos superdotados.

Quanto aos resultados, observamos inúmeros entraves, sendo eles de natureza formativa, organizacional, curricular e atitudinal. Notamos que foram ínfimos os direcionamentos pedagógicos específicos às necessidades educacionais desse aluno e, ao olhar para as aulas de Matemática, situações desfavorecedoras foram observadas, ao passo que as práticas pedagógicas e atividades propostas dificultavam o estabelecimento de relações, não favoreciam a criatividade e eram pouco desafiadoras. (LOPES, 2019, p. 8)

3. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/ superdotação-** Bergamin, Aletéia Cristina- UNESP, 2018: seu estudo foi realizado em três etapas, compreendendo desde a identificação de alunos com indicadores de AH/SD, passando pelo enriquecimento curricular para os alunos identificados e findando com o desenvolvimento de um livro digital com orientações aos seus professores.

Os resultados apontaram na primeira etapa que é possível o professor identificar alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação. Na segunda etapa, a proposta de enriquecimento mostrou-se eficiente estratégia para atender as necessidades do aluno com altas habilidades/superdotação, promover desenvolvimento aos demais e ainda identificar novos talentos. E na terceira etapa, houve a organização de situações de enriquecimento curricular que foram desenvolvidas como sugestões para outros docentes que buscam uma educação com equidade e o desenvolvimento pleno de todos os alunos. (BERGAMIN, 2018, p. 9)

4. **Inclusão escolar? O aluno com altas habilidades/ superdotação em escola ribeirinha na Amazônia-** Ferreira, José Adnilton Oliveira- UNESP, 2018: investigou o processo de inclusão de alunos com AH/SD de 1º a 5º ano de uma escola ribeirinha na Amazônia, tanto no ensino regular como no AEE, através da observação do cotidiano destes dois espaços.

Os resultados apontaram que existem dificuldades no processo de inclusão deste público relacionadas a vários aspectos como a formação de professores e de toda equipe escolar, de infraestrutura, de organização das salas de aula, entre outros, bem como, demonstram a importância de pesquisas neste universo para o fortalecimento de questões teórico-práticas relativas à inclusão. (FERREIRA, 2018, p. 7)

5. **Altas habilidades/ superdotação na rede pública municipal de Cascavel: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural-** Alves, Veronice Suriano- UNIOESTE, 2017: através da psicologia histórico cultural esta pesquisa buscou aprofundar o

conhecimento sobre as AH/SD, buscando contribuir para a efetivação de políticas públicas voltadas a estes estudantes.

Conclui-se que as fragilidades conceituais encontradas, relacionam-se com o processo de formação docente e, assim, emerge a necessidade de políticas públicas que contemplem formação inicial e continuada específica sobre AH/SD. Reitera-se dessa maneira, a relevância da contribuição da psicologia histórico-cultural para a compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e ressalta-se ainda, que se fazem necessárias mais pesquisas que abordem essa temática. (ALVES, 2017, p. 9)

A dissertação que foi classificada como “em parte” havendo relação com nosso tema é intitulada “Conhecimentos sobre altas habilidades/ superdotação na formação inicial de educadores musicais”, Almeida, Alexandre Trindade de- UFSCAR, 2020. Este trabalho traz relação para nossa pesquisa no sentido de compreender que a formação inicial do professor é fundamental para seu posterior atendimento ao estudante com AH/SD, tanto que se propõe a investigar essa formação inicial. Mas como se trata apenas de educadores musicais, que não compreendem o ensino regular, acabou se distanciando do tema.

Em se tratando de Teses de Doutorado, realizada a busca pelas palavras chave: PEDAGOGO- ALTAS HABILIDADES- SUPERDOTAÇÃO na Plataforma BDTD, no dia 05 de agosto de 2022, utilizando o delimitador para TESES e filtrando-se para os ÚLTIMOS CINCO ANOS, encontrou-se nove trabalhos, sendo que nenhum deles cruzou as três palavras chave em conjunto, apenas ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO combinadas, não em conjunto com PEDAGOGO. As nove teses listadas pela Plataforma BDTD encontram-se listadas nessa pesquisa (APENDICE C).

Dessas nove teses, três tem alguma semelhança com o tema desta pesquisa

1. **Estudantes com altas habilidades/ superdotação: uma proposta de intervenção a partir de conflitos socio pedagógicos**- Valentim, Bernadete de Fátima Bastos- UFPR, 2019: investiga a tomada de consciência de estudantes com AH/SD a partir da resolução de conflitos socio pedagógicos.

Estudantes com altas habilidades/superdotação vivenciam um modo diferenciado de aprender e de se desenvolver. Esse modo difere daquele dos demais estudantes por estarem à frente do seu tempo em comparação aos padrões comuns apresentados por colegas da mesma idade. No que se refere à dimensão social, é necessário desafiar-los para que desenvolvam interação de qualidade. A pesquisa investigou a tomada de consciência de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), a partir da resolução de conflitos socio pedagógicos. [...] É imprescindível, portanto, promover, a esses estudantes com AH/SD, experiências de envolvimento mútuo, para que possam cooperar, conflitar, manter trocas sociais, reconhecer-se e reconhecer o outro.

Sendo assim, conclui-se, a partir dos resultados, que um trabalho pedagógico de intervenção construído e organizado coletivamente, contribui para o desenvolvimento da tomada de consciência nos estudantes com altas habilidades/superdotação. (VALENTIM, 2019, p.10)

2. **Aluno com altas habilidades/ superdotação: um estudo longitudinal a partir da teoria das inteligências múltiplas.** Marques, Daniele Maria Calazans. UFSCAR, 2017: faz uma análise longitudinal do processo de reconhecimento, identificação e atendimento de um aluno com indicadores de AH/SD na visão multifacetada das inteligências múltiplas.

O processo de reconhecimento, identificação e atendimento ao aluno com Altas Habilidades é algo ainda visto pela rede escolar de forma bastante complexa, repleta de barreiras e exclusão ao aluno mais capaz. Diante desta realidade, esta tese apresenta um objetivo geral de análise longitudinal do processo de reconhecimento, identificação e atendimento de um aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na visão multifacetada das Inteligências Múltiplas. (MARQUES, 2017, p. 8)

3. **João Feijão: o superdotado amigão: por uma concepção interacional de assincronismo e superdotação.** Paludo, Karina Inês. UFPR, 2018: apresenta elementos empíricos para revisar o conceito de assincronismo como atributo da superdotação, tratando-o não como uma característica individual, mas sim como uma condição interacional.

À pessoa superdotada, reconhecida por apresentar um potencial acima do que se espera para sua faixa etária, é frequentemente outorgada a concepção de inabilidade social e déficit emocional. A ciência contemporânea a caracteriza como assincronica, traduzindo a ideia de que não apresenta sincronia entre aspectos de seu desenvolvimento psicológico (cognitivo, emocional, psicomotor e social). Desse modo, é geralmente esperado que o indivíduo superdotado demonstre um alto nível cognitivo, porém associado com dificuldades emocionais e/ou sociais. (PALUDO, 2018, 1)

Observando-se as conclusões a que chegaram estas pesquisas científicas, percebemos que este é ainda um tema relevante de estudo, tendo em vista o olhar específico para os pedagogos, e posterior discussão de seus resultados com os professores de ensino regular, uma vez que, através da pesquisa de estado da arte, se observou que ainda não se coloca o pedagogo como peça central no atendimento de alunos com indicadores de AH/SD.

O preparo dos profissionais envolvidos no atendimento educacional das PAH ainda apresenta lacunas significativas ao que diz respeito ao conhecimento acerca das características destes alunos, que se devem tanto a formação inicial e continuada deficitária, como a falta de informações, ainda persistentes, sobre o tema das AH/SD.

Assim, realizou-se este trabalho de pesquisa junto aos colegas de escola (pedagogos), colaborando para a construção de conhecimentos sobre o tema das AH/SD, buscando um olhar reflexivo dos participantes quanto as suas concepções e práticas, levando em consideração as narrativas destes docentes, seus processos formativos, como entendem e a partir de que conhecimentos prévios constroem seu conceito acerca das PAH, tornando-os agentes detentores deste conhecimento, fazendo com que sua prática pedagógica, no que se refere as AH/SD, seja pautada por conhecimento e reflexão sobre as necessidades reais destes estudantes.

Entendo que o processo de inclusão do aluno com AH/SD se inicia já na identificação, pois muitas vezes os indicadores apresentados por estas crianças podem ser confundidos com TDAH, Transtorno Opositor ou Autismo. Sobre estes equívocos nos traz Pérez (2008)

Como, geralmente, seus interesses não são contemplados pelo currículo do ensino regular (em todos os níveis e etapas educacionais), a tendência à dispersão; a falta de rendimento; o desempenho, muitas vezes aquém do da média de alunos em algumas disciplinas, e a falta de elementos que permitam avaliar suas habilidades muitas vezes, fazem com que eles sejam encaminhados aos serviços de orientação educacional já rotulados como alunos dispersivos, com dificuldades de aprendizagem, hiperativos, com déficit de atenção ou desvios de comportamento. (PÉREZ, 2008, p. 73)

A formação continuada nessa área é uma ferramenta importante para que o professor regente aguçe o seu olhar, percebendo os indicadores que apontam para AH/SD, bem como possa propor estratégias de enriquecimento curricular a este aluno.

2 PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA

2.1 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?

2.2 OBJETIVO GERAL:

Analisar as narrativas dos pedagogos sobre as AH/SD a fim de reconhecer como os conhecimentos sobre o tema se associam às práticas pedagógicas com estes alunos, com vistas a sugerir uma proposta de formação aos pedagogos que tenha impacto real na sua prática.

2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as concepções de professores sobre as AH/SD e como estas se evidenciam no cenário escolar.
- Compreender como estas concepções se relacionam com a prática destes professores.
- Analisar a importância de formações pedagógicas e espaços de diálogo para construção colaborativa de aprendizados sobre o tema das AH/SD.
- Sugerir uma proposta de formação sobre a temática das AH/SD, para a utilização com professores, a partir do que foi experienciado na pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa procuramos compreender como os professores entendem os conceitos de superdotação, de que maneira identificam ou colaboram na identificação de estudantes em suas salas de aula com estes indicadores e como desenvolvem seu trabalho com estes indivíduos posteriormente, bem como se perpetuam os mitos a respeito das AH/SD, ou não.

Também nos propomos a, juntamente com o levantamento de dados para a pesquisa, propor um espaço de diálogo, que contribua para a formação continuada destes pedagogos participantes. Para tal, é importante entender qual fundamentação teórica nos embasa e nos utilizamos em tal espaço formativo com estes professores.

Ao longo deste capítulo serão abordados diferentes aspectos sobre o tema das AH/SD, especialmente sob a ótica educacional, e com um recorte maior ainda sobre o papel do pedagogo diante destes aspectos, compreendendo seu papel fundamental ao longo de todo o processo educacional do estudante com indicadores de AH/SD, desde a identificação até o cumprimento da garantia de atendimento educacional adequado.

O item “3.1 De que inteligência falamos?” faz um breve resumo do histórico do conceito de inteligência ao longo do tempo, chegando as definições utilizadas nesse trabalho.

Em “3.2 Quem é a pessoa com altas habilidades/ superdotação?” conceituamos os indicadores de AH/SD através das definições de autores reconhecidos na área, dando enfoque para as características escolares mais observadas neste alunado.

O item “3.3 Identificando o aluno superdotado: importância deste processo” embasa o entendimento da importância da identificação da PAH para que esta receba atendimento adequado, especialmente o educacional.

Em “3.4 O aluno com altas habilidades/superdotação no contexto escolar” trouxemos uma visão do que tende a acontecer no processo de escolarização deste alunado e apontamos alguns encaminhamentos que já se tem mostrado benéficos para estes estudantes.

O item “3.5 O papel do professor regular de sala e a necessidade de uma formação adequada” coloca o professor como centro deste processo, através de formação adequada para reconhecer este papel e o desenvolver, bem como reconhece que a gestão das escolas tem papel igualmente fundamental no atendimento e garantia de direitos educacionais dos alunos com AH/SD.

Mas para se falar em pessoas que apresentam características distintas do conceito de inteligência, precisamos compreender de que conceito estamos tratando inicialmente, para então percorrermos o caminho que nos leva a pessoa com altas habilidades/ superdotação.

3.1 DE QUE INTELIGÊNCIA (S) FALAMOS?

O conceito de inteligência, mesmo que até os dias atuais esteja sempre sendo discutido, vem sendo construído e debatido desde muito tempo. Os grandes filósofos mais conhecidos da humanidade já traziam suas contribuições a esta conceituação. Virgolim (2014) traça um panorama dessas conceituações, segundo ela sendo este o conceito de inteligência para estes filósofos:

- Platão: a alma tem uma natureza distinta do corpo. Para ele a mente exerceria grande influência sobre o corpo, e este por sua vez não influenciaria tanto a mente. A inteligência seria a mais alta virtude da alma, uma virtude ética, sendo o que mais se aproxima de nossa visão atual de sabedoria.
- Aristóteles: existem dois tipos de virtude, a moral (coragem, temperamento e liberdade) e a intelectual (sabedoria e entendimento). “A inteligência seria fundamental para que a pessoa pudesse fazer um julgamento acurado das circunstâncias em que sua decisão fosse tomada”. (VIRGOLIM, 2014, p. 23,24)

Ainda em Virgolim (2014) vemos que estes pensadores, somados a Santo Agostinho, São Tomas de Aquino e Montaigne, atrelavam o conceito de inteligência as virtudes e qualidades de vida do indivíduo, sendo a pessoa inteligente aquela que usasse a sua “inteligência” para se tornar uma pessoa melhor, buscando o conhecimento e a verdade.

Mesmo que algumas pessoas sempre tenham se destacado na sociedade, a forte ligação com a religião, dogmas e crenças fazia com que a percepção destes pensamentos diferentes fosse vista como ruins, fruto de bruxaria e mercedores de castigos e até a morte. Somente com a chegada do Renascimento e a valorização do científico, considerando aspectos observáveis e quantificáveis como forma de conhecimento, é que essa ideia foi sendo substituída pela busca à ciência e a lógica, iniciando um processo tecnológico e racional. A mente e inteligência passaram a ser vistas como parte integrante do corpo humano, sendo uma função do cérebro, estudada a partir de então sob a ótica das diferenças individuais de cada indivíduo. Mas ainda assim, a normalidade era a regra e as curvas, tanto para insanidade como para a grande inteligência, eram vistas como desvios do “normal”, significando sinal de doença mental, anormal. (VIRGOLIM, 2014)

Os estudos sobre a inteligência acima da média se baseavam em personalidades da história, que de modo geral apresentavam instabilidade comportamental, que hoje podemos compreender que talvez se dessem pela incapacidade da época de perceber estes sujeitos e suas potencialidades da forma adequada, fazendo com que estes não conseguissem canalizar sua inteligência de maneira produtiva em sua vida, se salientando os aspectos emocionais não estabilizados, na visão da sociedade da época. Assim esses estudos acabaram levando ao

entendimento de que “crianças precoces estavam destinadas a serem diferentes, fisicamente fracas e neuróticas” (VIRGOLIM, 2014, p. 26).

A conceituação de inteligência a as pesquisas acerca dela, e de suas capacidades, e como se desenvolve foram trilhando caminhos diversos ao longo do tempo. Com a chegada do século XX e o desenvolvimento de novas tecnologias e entendimentos, o estudo da inteligência foi se encaminhando para três eixos: os especialistas que consideram que a inteligência está localizada no indivíduo, os que acreditam que ela está localizada no mundo exterior (meio-ambiente) e os que defendem que a inteligência se constitui na interação entre indivíduo e o meio-ambiente (GAMA, 2014).

Piaget (1961) elaborou conceitos que primam pela interação entre genética e condições do ambiente para desenvolvimento da cognição, tendo muitos adeptos, pois pesquisas mais recentes evidenciam o comportamento como multifatorial, incidindo sobre ela tanto aspectos genéticos como ambientais. Aprimorando esta visão, Plomin (1997) afirma que a genética traz a propensão do que poderá vir a se tornar, quando corretamente estimulada por um ambiente adequado, aconselhando inclusive que o conhecimento genético pode ser útil, mas o que realmente importa para educadores é se utilizar de novas formas de tornar o ambiente estimulante para o desenvolvimento da criança.

O ambiente, com suas experiências e seu processo de socialização foi muito abordado por Lev Vygotsky, que defendia que as funções mentais superiores se desenvolviam através do uso de instrumentos físicos e simbólicos com as quais a criança interagisse, através das vivências mediadas pela sua vida em sociedade. Desta forma a teoria de Vygotsky (2007) evidencia que a criança desenvolve seu processo de aprendizagem através das zonas de desenvolvimento, sendo a zona de desenvolvimento proximal a distância entre a real (que a criança consegue realizar independentemente de ajuda) e a potencial (o que ela realiza com ajuda, até que adquira compreensão suficiente para realizar sozinha).

A chegada dos testes psicométricos, na tentativa de se medir os níveis de inteligência, e sua grande difusão durante o século XX, trouxe o surgimento das correntes psicométricas: uma “medida em ciências para explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas e propor técnicas de medida dos processos mentais” (PASQUALI, 2008, p.1). Sobre a origem de tais testes vemos em Righetto, Steinmeier e Andrade (2012)

Em 1905, o psicólogo Alfred Binet e o médico Theodore Simon criaram um teste de inteligência com o intuito de aplicá-lo em crianças francesas em idade escolar. A princípio, os resultados auxiliariam na adequação das estratégias de ensino das crianças com dificuldade de aprendizagem, visando uma educação apropriada. (RIGHETTO, STEINMEIER e ANDRADE, 2012, p. 1)

Os testes de QI ainda são muito utilizados para determinar as condições de inteligência, inclusive para classificar indivíduos como superdotados ou não, mesmo que estes continuem abarcando essencialmente habilidades acadêmicas, suprimindo em grande parte outras habilidades humanas utilizadas na resolução de problemas (VIEIRA, 2007). Nestes testes, questões pré-determinadas medem uma escala de respostas e não consideram as resoluções criativas e inusitadas que podem ser trazidas por alguns indivíduos, como exemplificam Almeida, Ferrando, Ferreira, Prieto, Fernández e Sainz (2009)

De uma forma necessariamente sucinta, tais críticas e motivos de insatisfação decorrem da pouca validade ecológica dos itens dos testes e da falta de uma teoria sólida de inteligência por detrás dos instrumentos disponíveis para a sua avaliação. Assim, os testes de inteligência, mesmo sendo alvo de sucessivas revisões e atualização, recorrem a itens essencialmente abstratos e pouco sensíveis aos contextos socioculturais de realização dos diferentes grupos numa determinada sociedade (Almeida & Roazzi, 1988; Poortinga, 1983). Além disso, reina a percepção de que os testes de inteligência em uso avaliam apenas parte das capacidades intelectuais, predominando uma inteligência lógica e racional que nem sempre é a mais utilizada no nosso quotidiano, e que, por vezes, se confunde com rendimento escolástico, privilegiando-se itens muito próximos das aprendizagens escolares (Ackerman, 1994; Ceci, 1990; Kidner, 1999; Prieto, 2006; Sternberg, Conway, Ketron, & Bernstein, 1981, apud ALMEIDA, FERRANDO, FERREIRA, PRIETO, FERNÁNDEZ, SAINZ, 2009, p. 42)

Gardner e Sternberg contrariam a inteligência como unitária, geral e estável (Gardner, 1983), encarando-a como um modelo cognitivo-contextual, fugindo da necessidade das medições psicométricas. Para Sternberg (apud VIRGOLIM, 2014) a inteligência pode ser definida como

[...] capacidade mental de emitir comportamentos contextualmente apropriados naquelas regiões do *continuum* experimental que envolvem resposta à novidade ou automatização do processamento da informação como função de metacomponentes, componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimento. (STERNBERG, 1985 apud VIRGOLIM, 2014, p. 50)

Sternberg (1985, apud VIRGOLIM, 2014) evidencia três aspectos da inteligência, são eles: analíticos, sintéticos e práticos. Os aspectos analíticos dizem respeito a analisar as partes de um problema, os sintéticos envolvem perspicácia, criatividade e habilidade em lidar com situações novas, o aspecto prático é a capacidade de aplicar os aspectos analíticos e sintéticos nas situações vividas. Essa teoria acredita que a inteligência não é unitária, e que vai além das capacidades acadêmicas, e podem ser aprendidas, estimuladas e ensinadas especialmente na escola. Sternberg trouxe novos testes para a identificação e educação de superdotados, considerando estes aspectos acima citados, e utilizando instrumentos de avaliação verbal, quantitativos e figurais. Segundo ele, *in* Gama (2014)

[...] a inteligência envolve não apenas a habilidade para aprender e raciocinar a partir de conceitos novos, mas a habilidade para aprender e raciocinar a partir de novos tipos de conceitos; ou seja, não apenas a capacidade de lidar com sistemas conceituais com os quais a pessoa já está familiarizada, mas a capacidade de aprender e de pensar com relação a sistemas conceituais novos, que podem se unir a estruturas de conhecimento pré-existentes. (STERNBERG, 1986, apud GAMA, 2014, p. 671)

Robert Sternberg, seguindo a linha da inteligência não unicista, proposta pela psicologia cognitiva, aponta que uma pessoa pode ter maior grau de desenvolvimento em uma ou mais de uma das áreas de desenvolvimento, podendo apresentar maior desenvolvimento analítico (facilidade em processar informações e acumular conhecimento), criativo (automatizar e utilizar as informações e conhecimentos acumulados, habilidade para lidar com novidades) ou prático (colocar os conhecimentos adquiridos no mundo real).

Gardner propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas, que focaliza o potencial humano, em detrimento de habilidades fixas, sem a preocupação com medições, conceituando a superdotação na capacidade de domínio específico e não geral (GARDNER, 2000).

Ramos-Ford e Gardner (1991) definem inteligências como um conjunto de capacidades, talentos e habilidades mentais, contribuindo para uma nova definição dessas capacidades cognitivas do ser humano (VIEIRA, 2007). Segundo Gardner a inteligência é “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 2000, p.47). Ainda sobre a inteligência, Gardner (2010) aponta

As pessoas não nascem com uma determinada quantidade de inteligência, que serviria como uma espécie de limite. Cada um de nós tem potenciais dentro do espectro de inteligência. Os limites de realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade de ensino, dos recursos disponíveis, assim por diante. (GARDNER, 2010, p. 21)

Gardner descreve que as capacidades mentais humanas são relativamente independentes, destacando que um mesmo indivíduo pode demonstrar alta capacidade em uma (ou mais de uma), e baixa capacidade em outra (s). Mas ainda assim, ele nos traz que estas inteligências funcionam de maneira articulada, sendo constantemente ativadas e utilizadas para o processamento de informações e resoluções de problemas. Neste perfil de inteligências múltiplas, se destaca a capacidade de desenvolver cada aspecto de cada inteligência, mas considerando que cada tipo de inteligência não segue um mesmo parâmetro dentro de culturas diferentes. O que uma cultura valoriza pode não ser tão valorizada por outra, mas Gardner afirma que a Teoria da Inteligências Múltiplas tem grande aceitação ao redor do mundo porque

mesmo que cada cultura seja diferente, todas elas trazem basicamente os mesmos aspectos. Para Gardner (2010)

Todas as culturas têm sistemas de música, literatura (ou tradições orais), lógica (mesmo que oculta sob estruturas simbólicas), organização social, formação física, expressão pictórica, integração intrapessoal, e classificação da natureza. Em essência, as culturas podem se reconhecer facilmente nessas oito manifestações da atividade inteligente. As inteligências múltiplas, desse modo, têm algo de camaleão, sempre mudando suas cores para satisfazer as expressões culturais específicas que encontra em cada sociedade ao redor do mundo. (GARDNER, 2010, p. 32)

A teoria das inteligências múltiplas descreve oito capacidades mentais humanas, todas elas consideradas de igual valor e relevância, sendo que “cada uma das oito inteligências tem igualdade relativa com as outras sete” (GARDNER, 2010, p. 33), o que significa que o destaque recebido por quem domina uma inteligência mais “valorizada” como em áreas acadêmicas ocidentais, não se justifica, sob a perspectiva da valorização igualitária de todas as inteligências.

As oito inteligências classificadas por Gardner (1995, 2000, 2010) são:

- Lógico-matemática: facilidade com padrões lógicos, números e cálculos, sistematizações e linhas de raciocínio, bem como levantar hipóteses.
- Linguística: sensibilidade para o entendimento e o uso de palavras, facilidade de comunicação verbal, conseguindo se expressar e transmitir ideias, uso de habilidades linguísticas orais e escritas para criar produtos neste campo, habilidade em aprender novos idiomas.
- Espacial: capacidade de localização e memorização espacial. Percepção de tamanhos e dimensionalidades, criação de representações espaciais e facilidade para criar e representar imagens, esculturas, maquetes, entre outros.
- Corporal-cinestésica: controlar o corpo com consciência espacial, coordenação motora, habilidade e precisão, tanto em esportes, como em artes, danças e outros.
- Interpessoal: capacidade de empatia, equilíbrio e interação com outras pessoas, compreendendo diferentes reações, humores, e lidando com estes. Fazer uso desta habilidade interpessoal para alcançar objetivos, comum em vendedores, políticos, líderes religiosos e em geral.
- Intrapessoal: compreensão de si, de seus sentimentos e tomadas de decisão. Capacidade de gerir sua vida lidando com seus desejos e sonhos, entendendo a si mesmo.
- Musical: compreender, produzir e contemplar ritmos, aprender instrumentos musicais, composições musicais e sensibilidade auditiva musical.

- Natural: sensibilidade para questões ambientais e da natureza, interesse pelos acontecimentos e processos naturais, biológicos, entre outros.

Ao reconhecer que os indivíduos possuem diferentes tipos de inteligência e através da compreensão de que cada uma delas é valorosa, e pode ser usada para desenvolver as demais, em certo grau, conseguimos compreender o porquê de a teoria das inteligências múltiplas ser bastante utilizada em estudos e conceituação de AH/SD, uma vez que esta teoria percebe o desenvolvimento superior em determinadas áreas, o explica e consegue apoiar as atividades educacionais voltadas para este grupo de pessoas. Por esta razão, nesta pesquisa utilizaremos o conceito de inteligência multidimensional de Gardner para embasar nosso trabalho.

Através de toda a caminhada percorrida pelos estudiosos na tentativa de conceituar a inteligência, é evidente que nunca teremos uma definição precisa e fechada, onde uma única verdade será encontrada, mas hoje já podemos concluir que mesmo que esta definição não chegue, estimular, compreender, desafiar nossos educandos, reconhecendo suas potencialidades e compreendendo suas limitações é o melhor caminho que temos pela frente.

3.2 QUEM É A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

Caracterizar um comportamento humano, categorizar um grupo de pessoas em um determinado conceito já é desafiador, e se torna ainda mais difícil se considerarmos que os indivíduos com indicadores de AH/SD tem características peculiares dentro de seu próprio grupo. Como exemplifica Guenther (2000, p. 45) quando diz que “sem dúvida elas não são iguais entre si, mas se igualam a esse nível de serem diferentes dos outros”. Muitos são os estudos acerca do tema da caracterização da pessoa com AH/SD, sendo este um conceito que vai se constituindo e mudando ao longo do tempo, de acordo com as concepções de cada cultura, o que de certa forma contribui para a existência de muitos equívocos sobre este tema e a perpetuação de muitos mitos acerca destes indivíduos e uma dificuldade de se encontrar uma definição aceita universalmente para caracterizar a pessoa com altas habilidades/ superdotação.

Essas indefinições geram conflitos já no início, na terminologia utilizada para designar esse conjunto de pessoas. Nas mais diversas escritas acadêmicas existentes sobre este tema, encontramos os termos: superdotação, altas habilidades, talentosos, dotação, altas habilidades/superdotação ou mesmo mais recentemente, no Decreto 10502/2020 altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020). As discussões acerca do uso do termo mais adequado giram muito em torno do que eles representam ou trazem consigo em suas palavras, como exemplifica Alencar e Fleith (2011) ao considerar que o termo *superdotado* já carrega

consigo expectativas de desempenho superior ou excepcionalmente elevado. A busca por termos que condizem mais fielmente a condição desses indivíduos já vem sendo feita, especialmente em outros países.

[...] mesmo em países como os Estados Unidos, onde o termo utilizado é o *gifted*, e não *supergifted*, o mesmo tem sido rejeitado por muitos educadores, os quais preferem os termos *talento* ou *crianças/jovens com desempenho excepcional*, entre outros. De forma similar, em países europeus, os termos *alta habilidade* ou *aluno altamente capaz* tem sido adotado nos documentos oficiais relativos às políticas educacionais voltadas para a educação do aluno que se destaca por um potencial intelectual superior. (ALENCAR E FLEITH, 2011, p. 3)

Ainda se levantam muitas discussões acerca da melhor terminologia a ser usada, uma vez que a tradução de termos utilizados no exterior e a grande pluralidade de entendimentos sobre a conceituação do indivíduo superdotado ainda estão longe de serem unanimidade entre os estudiosos do tema (FARIAS e WECHLER, 2014). Nas pesquisas de Andrade e Marin (2020) encontramos que:

Recentemente, em 2015, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) confirmou que a definição do público-alvo da educação especial eram os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (CONBRASD, 2015). Tal definição resultou do trabalho de um grupo de especialistas nomeados pela Portaria Ministerial n. 555, em 05 de junho de 2007, que uniformizou a terminologia “altas habilidades/ superdotação (AH/SD)” nos documentos legais e na literatura publicada, contemplando aqueles que se destacavam em diferentes áreas, e não apenas os que tinham potencial cognitivo acima da média. (ANDRADE E MARIN, 2020, s/p)

Essa discussão, sob o ponto de vista da nomenclatura, acompanha uma mudança ocorrida em âmbito escolar, com o entendimento acerca de quem é o indivíduo com características de AH/SD. Por muito tempo a conceituação de superdotação estava basicamente atrelada aos níveis alcançados em testes de QI, podendo assim se “medir” a inteligência de uma pessoa quantitativamente e estabelecer com segurança quem eram os indivíduos superdotados. Neste modelo de medição de inteligência “a única controvérsia discutida era com relação ao ponto de corte a ser adotado para determinar se o indivíduo era superdotado ou não” (RENZULLI, 2004). Esta forma de classificação de pessoas, levando em conta apenas dados quantitativos, foi questionada principalmente por não levar em consideração uma série de outros fatores e características que não podem ser medidos em testes, e que com o passar do tempo e o evoluir de estudos e pesquisas, vem mostrando-se fundamentais na identificação de indivíduos com indicadores de AH/SD. Ainda segundo Renzulli e Reis (2021)

Essa abordagem também elimina alunos de todas as origens que são altamente criativos, aqueles que pensam e perseguem tarefas com uma abordagem diferente de aprendizagem, e aqueles que tem talentos altamente especializados, interesses, criatividade ou motivação. (RENZULLI, REIS, 2021, p. 337)

Assim, muitos alunos são deixados de lado em processos de identificação baseados apenas em testes quantitativos de inteligência, e como abordam Alencar e Fletih (2001, p. 52) “sabemos que os testes de inteligência não medem algumas operações presentes no pensamento criativo”, podendo um indivíduo não ser percebido em testes aplicados e ainda assim demonstrar um potencial criativo superior.

Para levantar esse ponto de discussão, Renzulli nos traz a perspectiva de que existe mais de um tipo de indivíduo com características de AH/SD, quando observados outros parâmetros de classificação, que levem em consideração não apenas as inteligências valorizadas nos testes padronizados de QI (inteligência unidimensional), mas que valorizem a visão de uma inteligência multidimensional, que engloba diferentes fatores, estando presente em cada pessoa em graus distintos e se evidenciando de maneira única em cada um (ALENCAR, FLEITH, 2001). Esses fatores podem ser entendidos como a capacidade de aprender e adquirir novas habilidades, como análise, síntese e avaliação, aplicando seus conhecimentos em soluções criativas em situações que enfrente em sua vida.

Há que se valorar os pontos fortes de cada indivíduo dentro das múltiplas inteligências, outrora já mencionadas por Gardner (1995), e enfatizar sempre que todas elas são importantes num mesmo grau, abandonando definitivamente a valorização apenas das inteligências que podem ser medidas em escores (e mais valorizadas escolarmente), e se abrindo um novo leque de possibilidades, onde não só a inteligência acadêmica pode nos apontar os alunos superdotados, mas as múltiplas inteligências quando observadas nos trazem múltiplas possibilidades de características de AH/SD.

Virgolim (2007) aponta para uma definição de pessoa com AH/SD como aquela que evidencia sinais ou indicações de habilidades superiores em alguma área do conhecimento (ou mais de uma), quando comparada aos seus pares. Essas “áreas do conhecimento” podem ser encaradas num sentido amplo, evidenciando as múltiplas inteligências que um mesmo indivíduo possui, e no sentido de alguma (ou várias delas) se sobrepor a média de seu grupo de convívio, podemos investigar um possível comportamento superdotado nesta área específica. Como nos trazem Freitas e Negrini (2008):

[...] as pessoas com altas habilidades salientam-se em relação ao seu grupo social, em uma ou mais dessas inteligências ou habilidades, evidenciando sua capacidade superior. Com o entendimento dessas habilidades, pode-se perceber que os indivíduos

com altas habilidades/ superdotação apresentam características que podem ser evidenciadas em comparação a um grupo, as quais podem ser observadas pelas pessoas do seu convívio ou por elas mesmas. (FREITAS, NEGRINI, 2008, p. 276)

No texto da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” encontramos um descritor de perfil do indivíduo com altas habilidades/ superdotação que apresenta “[...] 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 na realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15).

Sob esta perspectiva, Joseph Renzulli (1988) desenvolveu seu trabalho pioneiro com crianças com comportamentos superdotados, definindo-os como “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. (RENZULLI, 1988, p.20). Assim, Renzulli apoia seu trabalho em três pilares: o Modelo dos Três Anéis, que define os pressupostos utilizados para a identificação do comportamento superdotado, o Modelo de Identificação das Portas Giratórias- RDIM, que fornece os princípios para a identificação e formação de um *pool* de talentos, e o Modelo Triádico de Enriquecimento, que defende o modelo de enriquecimento escolar para todos os alunos, entendendo que as inteligências não são unitárias, mas sim múltiplas, como nos traz Gardner.

Após mais de 40 anos de estudos sobre este tema, Joseph Renzulli (2004) além de conceituar a superdotação, nos aponta sobre “a diferença entre dois tipos de superdotação- a superdotação escolar ou acadêmica, por um lado, e a superdotação produtivo-criativa, por outro.” (RENZULLI, 2004, p.82)

A superdotação acadêmica é a mais facilmente observada, já que o aluno demonstra facilidade de aprendizagem e se destaca justamente nas áreas mais valorizadas escolarmente e comumente identificadas nos testes de QI, uma vez que a forma de organização desses testes se assemelha a forma como está esquematizada a organização escolar, sendo assim algo mais tangível à forma de pensamento dos indivíduos com estas características. Ao longo do tempo e de estudos realizados com estas pessoas observou-se que este tipo de superdotação tende a se manter estável ao longo da vida deste indivíduo (RENZULLI, 2014).

Já na superdotação produtivo-criativa, como o nome sugere, o desenvolvimento de ideias e produções criativas se faz presente de uma maneira mais efetiva. Tratam-se de indivíduos que buscam soluções criativas e originais para questões que lhe trazem inquietação, demandando esforço elevado para obter um resultado para esta determinada questão. A

criatividade e o comprometimento com a tarefa são mais evidentes nesse tipo de superdotação, e em se tratando desses aspectos, este comportamento tende a apresentar curvas de elevação quanto a intensidade dessas características apresentadas, uma vez que não se pode ser criativo todo o tempo, ou mesmo ter comprometimento com a tarefa nessa mesma proporção.

O indivíduo produtivo-criativo não tem o perfil de consumidor de conhecimento, como observado no perfil acadêmico. Aqui observa-se que ele se interessa e investe tempo no que acredita e conhece, ao invés de simplesmente acumular e estocar conhecimento por si só (RENZULLI, 2014). Neste perfil de sujeito, a investigação e a aprendizagem indutiva se fazem mais presentes, sendo este um pesquisador dos temas e abordagens que lhe interessam, descobrindo meios de aprendizagem que se façam necessárias para alcançar seus objetivos. Esse não encaixe do superdotado produtivo-criativo nos moldes de respostas “certas”, uma vez que sua criatividade o instiga a, muitas vezes, fugir das respostas convencionais e esperadas, justamente o distancia dos altos escores nos testes padronizados de QI. Corrobora com nosso pensamento a autora Weschler:

[...] é bastante claro que as medidas usuais de inteligência não poderão identificar os superdotados criativos, que são, justamente, penalizados por darem respostas diferentes daquelas que seriam consideradas como “certas” nos testes. (WESCHLER, 1998, APUD PÉREZ, 2004, p.65)

A identificação desses sujeitos, e aqui já me referindo às PAH em geral, não apenas falando dos produtivos-criativos, se torna complexa não só pelo conceito de inteligência e potencialidades observadas serem diferentes em cada cultura, mas também pela grande heterogeneidade de características encontradas entre estes indivíduos.

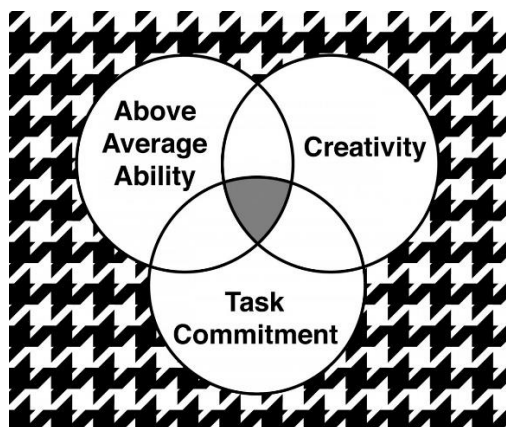
Estas pessoas podem apresentar notável desempenho em uma determinada área, ou mesmo uma elevada potencialidade para esta área, bem como pode se dar essa condição apenas nessa citada área ou em muitas outras, estando combinadas ou não, e, ao se observar outro indivíduo, colhemos informações que podem ser semelhantes a este ou completamente diferentes, como nos traz Cabral (2014)

Todavia, cabe ressaltar que essas pessoas compõe um grupo heterogêneo e complexo, ou seja, poderão apresentar comportamentos diversificados em função dos seus atributos que são peculiares, demandando procedimento mais acurado no desígnio de que as características de altas habilidades/ superdotação apresentadas por este alunado sejam observadas, indicadas, identificadas e atendidas em Programas Especiais realizados nas escolas públicas e privadas. (CABRAL, 2014, p. 47)

Se pensarmos que as características dos indivíduos com AH/SD são um campo bastante heterogêneo dentro dele mesmo, o simples elencar de características a serem observadas, por mais ecléticas que sejam, já podem excluir algum indivíduo desta definição final. Virgolim (2019) já nos alerta que “sejam quais forem as afirmações a respeito das pessoas com altas habilidades, sempre haverá alguma exceção, o que impede que generalizações sejam feitas”, fazendo-nos aceitar definitivamente que apenas os testes de inteligência não são o bastante para revelar a porcentagem correta de indivíduos com características de altas habilidades/superdotação que vivem em nossa sociedade.

Estas características podem se apresentar em várias áreas, ou em alguma específica, e para identificar se estas características demonstradas compõem um panorama de indivíduo com indicadores de AH/SD, podemos nos utilizar das pesquisas realizadas por Renzulli (1978, 2016, 2004) que apontam que este perfil estaria na interseção de três anéis combinados: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, sendo o indivíduo com tais indicadores aquele que apresenta essas características combinadas ou demonstram capacidade de as desenvolver. (Quadro1)

QUADRO 1- Interseção dos anéis de Renzulli



FONTE: RENZULLI, J.S. (2021, n.p)

A habilidade acima da média se refere a capacidade de adquirir, processar e ressignificar conhecimento, fazer uso de experiências anteriores para resultar em novas respostas originais, demonstrar pensamento abstrato em diferentes campos de conhecimento formal ou não, sendo este quesito o mais comumente medido através dos já citados testes de QI, mas não se limitando apenas a eles, pois a capacidade acima da média pode estar em campos mais amplos do que apenas esta utilizada na aprendizagem escolar e formal e que se fazem presentes nos testes. A habilidade acima da média pode ser aplicada em áreas como liderança, relações interpessoais,

artes como um todo, esportes e até mesmo em campos como consciência social (REZZULLI, 2021).

O comprometimento com a tarefa diz respeito a motivação interna e a energia disposta a ser empregada na execução, elaboração ou resolução de um problema particular ou área de desempenho de interesse do sujeito. O quanto de entusiasmo estamos dispostos a empregar em uma determinada atividade até que vejamos os resultados efetivos dela. E neste ponto os indivíduos com indicadores de AH/SD demonstram esse fator em grande escala, sendo que “um dos ingredientes fundamentais que tem caracterizado o trabalho de superdotados é sua habilidade para se envolver totalmente em um problema ou área específica por um período extenso de tempo” (REZZULLI, 2014, p.242)

Para pensarmos sobre a criatividade, sob o ponto de vista de se medir um traço importante para a identificação de um comportamento superdotado, precisamos compreender que estamos pisando num terreno instável, uma vez que se trata de uma área extremamente subjetiva de ser mensurada. Embora as construções e realizações criativas de pessoas notáveis sejam indiscutíveis para seu reconhecimento, medir o nível de criatividade pode levar a equívocos importantes, uma vez que se trata de uma área bastante abstrata do pensamento humano.

Por esta razão os estudiosos do tema têm preferido adotar a análise de produtos criativos do sujeito em questão a confiar em testes de pensamento divergente, por acreditarem que estes podem não medir de fato a verdadeira criatividade. “Os traços associados à criatividade na Concepção dos Três Anéis de Superdotação incluem novidade, curiosidade, originalidade, engenhosidade e uma vontade de desafiar a convenção e a tradição” (REZZULLI, 2021, p.342), tornando a criatividade um ponto fundamental especialmente na superdotação produtivo-criativa.

Ao propor que se observem esta tríade de características que compõem um comportamento superdotado, Rezzulli não pretende apenas identificar este sujeito para uma classificação. A ideia é que com base nessa identificação, se ofereçam alternativas de ensino e serviços especiais que contribuam para o desenvolvimento deste sujeito que identificamos (REZZULLI, 2004).

A identificação não faz sentido se não vier acompanhada de uma proposta pedagógica que baseie as próximas ações educacionais com este indivíduo, que supra suas necessidades educacionais e características específicas. Guimarães e Ourofino (2007), em publicação sobre a identificação do público alvo de alunos com AH/SD, citam:

A identificação e a avaliação do aluno com altas habilidades/ superdotação tem se constituído um desafio para educadores e psicólogos. A simples rotulação de um indivíduo com altas habilidades/ superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional. (GUIMARÃES E OUROFINO, 2007, p. 55)

Compreendendo a importância da identificação deste alunado nas salas de aula de nossas escolas, como explicamos o baixo número de indivíduos que são identificados a cada ano em nosso censo escolar? E como vamos suprir as demandas educacionais destas crianças e jovens se não os identificarmos e posteriormente os atendermos em suas necessidades?

3.3 IDENTIFICANDO O ALUNO SUPERDOTADO: IMPORTÂNCIA DESTE PROCESSO.

Para identificar uma criança como superdotada qualitativamente, precisamos de tempo, compreensão dos fatores implicados nesse processo, um olhar multidisciplinar, e muitos outros aspectos a serem ponderados nesse caminho. Mas como este processo se inicia nas escolas? A quem cabe observar essas características descritas anteriormente e refinar o olhar em primeiro plano?

A resposta mais óbvia seria o professor regente da turma, com o apoio do professor de educação Especial em alguns momentos, uma vez que é este o profissional que está mais tempo com o aluno e trabalha diretamente com ele, e também porque os alunos observados externamente, por alguém inserido nas atividades da turma para avaliar uma situação ou estudante (s) específico (s) podem alterar a dinâmica natural e comportamental deste grupo, uma vez que “os alunos, quando se percebem observados, podem mudar seus comportamentos de modo a agradar seu observador ou persuadi-lo,” (CABRAL, 2014, p.64)

Mas e se este professor estiver ainda retido em conceitos de AH/SD baseados em mitos, ou simplesmente desconhecer os indicadores que compõem um comportamento de AH/SD? Qual será o trajeto percorrido por esta criança até chegar a um olhar apurado que a acolha e indique caminhos a seguir, tanto pela equipe escolar como para os familiares?

O processo de identificação do aluno com indicadores de AH/SD pode seguir tanto por uma abordagem pedagógica como psicológica, mas neste trabalho vamos nos deter à abordagem educacional, uma vez que é o local de atuação do pedagogo, e buscando compreender o papel que lhe cabe, embora compreendamos que as duas abordagens são complementares.

No processo de identificação da pessoa com características de AH/SD faz-se necessária uma observação sistemática de traços e desempenho ao longo de tarefas (AZEVEDO,

METTRAU, 2010), especialmente as já descritas aqui anteriormente na concepção dos três anéis de Renzulli, características estas que comumente andam juntas e dinamicamente articuladas. Essa observação sistemática deve envolver uma abordagem multidimensional, contendo várias dinâmicas de observação e diversos instrumentos a serem utilizados, bem como contar com a observação de várias fontes de informação, como professores (atuais e anteriores), familiares, colegas, outros profissionais envolvidos com o indivíduo, e até mesmo a autoidentificação.

Há que se ter um olhar apurado, e embasado em uma teoria sobre a temática bem estruturada, para conseguir perceber com clareza e discernimento quais indicadores fazem parte de um comportamento superdotado e quais não fazem. Por esta lógica, fica evidente a importância de uma formação adequada do educador para tais características, e que, livre de estereótipos e mitos, consiga perceber as nuances que acompanham este indivíduo, que nem sempre, a todo momento e em todas as áreas estará evidenciando um comportamento superdotado. Renzulli (2021) traz esta ressalva quanto a este ponto

[...] há uma sobreposição entre itens individuais e uma interação entre as categorias gerais e as características específicas. É importante ressaltar que todos os traços não precisam estar presentes em um determinado indivíduo ou situação para produzir uma exibição de comportamentos talentosos. É por esta razão que a concepção dos três anéis de superdotação enfatiza a interação entre os clusters, em vez de qualquer cluster único. (RENZULLI, 2021, n.p)

Este autor explica ainda que na maioria das vezes é um desses anéis que será mais evidenciado (comumente habilidade acima da média), chamando a atenção para este indicador de AH/SD, trazendo este indivíduo para um olhar mais específico quanto ao processo de identificação, desde que este olhar tenha sido lançado a este indivíduo, e que a partir dele não deve ocorrer simplesmente a busca pelos outros componentes do entrelaçamento dos anéis, mas sim a inclusão de atividades de enriquecimento e desenvolvimento de potencialidades para que ocorra a estimulação dos outros dois anéis, (comprometimento com a tarefa e criatividade). Em suas palavras, Renzulli (2021)

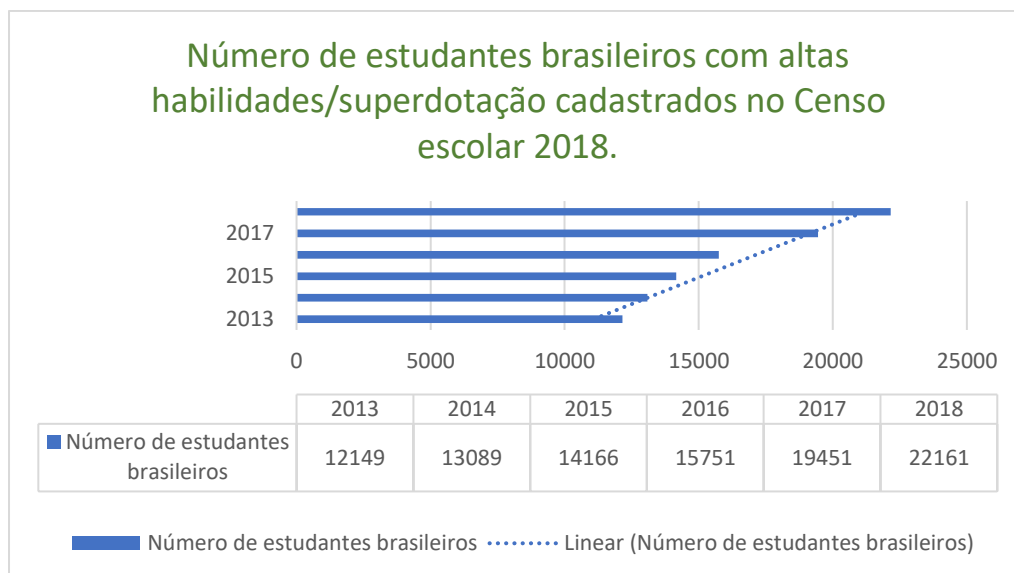
Ressalta-se também que o agrupamento de habilidades acima da média é uma constante no sistema de identificação descrito a seguir. Em outras palavras, o grupo de habilidade bem acima da média representa a população-alvo e o ponto de partida para o processo de identificação. e serão os alunos nesta categoria que serão selecionados por meio do uso de pontuação de teste e de critérios não relacionados ao teste. O comprometimento com a tarefa e a criatividade, por outro lado, são vistos como objetivos de desenvolvimento do programa especial. Ao fornecer experiências adequadas aos alunos com habilidades acima da média, o modelo de programação para o qual este sistema de identificação foi projetado serve ao propósito de promover a criatividade e o comprometimento com a tarefa, e em "juntar os anéis"

para promover o desenvolvimento de comportamentos talentosos. (RENZULLI, 2021, n.p.)

Ao identificar-se um aluno com indicadores de AH/SD, este passa a fazer parte do público alvo da Educação Especial, tendo que ser apontado por sua escola estatisticamente no Censo Escolar, realizado anualmente pelo MEC/INEP, sendo esta a única fonte oficial de identificação de indivíduos com altas habilidades/ superdotação em nosso país.

Mas ao analisarmos as estimativas que apontam a porcentagem de pessoas com habilidades acima da média, que pela OMS seria uma variável entre 5% a 8% da população (FARIAS; WECHSLER, 2014), isso quando mensurados apenas a ocorrência do tipo de superdotação acadêmica, pois se considerarmos somados a estes o tipo produtivo-criativo, esta estimativa se elevaria para 15% a 20% da população (VIRGOLIM, 2014), percebemos que claramente estas estimativas não correspondem aos alunos cadastrados no Censo Escolar. Mesmo que se perceba um aumento nos números, estes ainda estão longe de refletir o percentual estimado de pessoas com AH/SD para o número de habitantes da população brasileira. (FAVERI, HEINZLE, 2019)

QUADRO 2- Número de estudantes com AH/SD cadastrados no Censo escolar 2018.



Fonte: adaptado pela autora, baseado no Censo Escolar 2013-2018 (INEP, 2019).

Embora observado este crescimento no gráfico acima, ele ainda está bastante aquém sob a perspectiva numérica estimada, mesmo em se considerando apenas os 5% de alunos superdotados academicamente, uma vez que os dados do Censo Escolar 2018 nos trazem a informação de que existiram 48.455.867 estudantes matriculados na educação básica brasileira,

estes 5% estimados alcançariam um total de 2.422.793 estudantes identificados como superdotados na pesquisa do Censo Escolar. Um número muito superior aos 22.161 estudantes inseridos no Censo Escolar 2018.

Estes baixos números de estudantes identificados podem ser explicados por muitos fatores, como o pouco conhecimento tanto das características e peculiaridades deste alunado, como das políticas públicas a que estas pessoas tem direito. “Como são as escolas que respondem aos questionários do censo escolar, esse percentual insignificante sugere que os professores não estão conseguindo identificar o potencial do alunado.” (FARIAS; WECHSLER, 2014, p. 337)

Não basta que as políticas públicas existam e que os estudos avancem, se esse processo não adentrar o chão da escola, pois desta forma, a verdadeira inclusão destas crianças e jovens nunca irá ocorrer de maneira adequada, fazendo assim com que os estudantes permaneçam invisíveis no contexto escolar, sem o direito de serem assistidos, ter seu potencial estimulado e suas fragilidades trabalhadas.

Trazer este conhecimento e até mesmo uma certa urgência para este olhar aos estudantes com indicadores de AH/SD, chega a ser uma questão de saúde pública, uma vez que este desconhecimento pode gerar diversos problemas a estes alunos, que uma vez deixados à margem, não conseguem desenvolver seu potencial, e de certa forma até seu entendimento de si mesmos, acarretando problemas futuros que poderiam ter sido evitados com um atendimento adequado, uma vez tendo este aluno sido identificado corretamente no tempo adequado.

Entre os problemas, que têm sido apontados entre superdotados, [...] salientam-se o perfeccionismo e medo do fracasso, ambivalência a respeito de si mesmo, baixa autoestima, subrendimento, desvio das normas impostas pela família e pelo grupo de mesma idade, além do isolamento social. (ALENCAR, 2007, p.376)

Identificar os educandos com indicadores de AH/SD e fornecer a eles um atendimento adequado, numa perspectiva de enriquecimento escolar para todos os alunos (como aponta Renzulli), tem também relação com o tipo de educação e sociedade que buscamos, e que se faz necessária atualmente. As transformações na vida atual e do mercado de trabalho nos trazem uma realidade onde não basta saber fazer, tem-se que saber pensar, buscar o conhecimento, ser dinâmico.

Habilidades como liderança, perspicácia e raciocínio crítico fazem-se cada vez mais necessárias, e a escola e seu processo de ensino-aprendizagem necessitam acompanhar estas

mudanças. Reformas educacionais se tornam imprescindíveis, como nos chamam a atenção Freitas e Pérez (2012)

[...] estão sendo implementadas reformas educacionais para adequar o sistema de ensino às mudanças na economia e na sociedade, sendo que uma das palavras-chave desta lógica é oferecer maior “qualidade” na educação para todos os alunos. Porém, a questão da qualidade exige pensar nas necessidades pedagógicas que surgem das peculiaridades específicas de cada aluno, as quais conjugam diferentes objetivos e interesses. Nesse sentido, a escola é responsável pela organização e reorganização do sistema de ensino, com o intuito de oferecer melhores condições e maior qualidade de educação para todos. (FREITAS, PÉREZ, 2012, p. 8)

Mas para que esta mudança ocorra, agora voltando o olhar para o público com indicadores de AH/SD, faz-se urgente a disseminação não só das Políticas Públicas que norteiam esta área, mas das teorias que embasam a identificação e o posterior atendimento destas crianças e jovens, tanto para os professores como para a gestão escolar, pois o preparo e o olhar atento da gestão têm papel decisivo no que tange a garantia dos direitos destes alunos.

Identificando corretamente estes estudantes, se tem a oportunidade de observar suas necessidades educacionais de maneira integral, tanto com relação as suas potencialidades como quanto as suas necessidades, conseguindo-se assim elaborar um plano de inclusão de maneira adequada, que consiga promover o atendimento correto para este indivíduo.

Este atendimento tem que estar apoiado em uma rede de fatores, que tem em sua base principal o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo papel fundamental na observação, elaboração e estratégias, acessibilidade e olhar atento a este educando. Identificar o aluno com indicadores de AH/SD é garantir que este tenha seu direito ao atendimento AEE assegurado, e com ele se beneficie de outros direitos, como o enriquecimento, que considerem suas necessidades educacionais, seus interesses e suas habilidades. É ainda este olhar especializado que poderá apontar soluções pedagógicas como o avanço escolar, quando indicado, a flexibilização dos conteúdos, se necessária, ou até mesmo o atendimento com outros profissionais, como psicólogos, psiquiatras entre outros.

Conclui-se desta forma que a não identificação destas crianças com potencial e necessidades diferenciadas devem ser observadas, como nos mostram Freitas e Pérez (2012)

Esta preocupação com o atendimento destes alunos se exalta quando se pensa que estes, por não serem reconhecidos e estimulados, podem estagnar seu desenvolvimento potencial, podendo vir a adaptarem-se ao contexto rotineiro da sala de aula, muitas vezes, ficando frustrados e tornando-se alunos desinteressados. Por isso, a necessidade de investir nas condições deste alunado e nas diferentes possibilidades de se disponibilizar um AEE, o que reforça a ideia de uma inclusão com maior qualidade. (FREITAS, PÉREZ, 2012, p. 13)

Outro ponto importante a ser considerado é o da identificação com um objetivo claro e fundamental: de nada adianta esta identificação se ela não tiver o propósito de ofertar um atendimento adequado ao educando. Este é um fator sempre bem lembrado por Renzulli (2021), que aponta que 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 bases nas necessidades do educando, de nada serve além de rotular o estudante sem fins específicos.

Um grande entrave que ocorre para o início do atendimento especializado nas salas de AEE com os estudantes com indicadores de AH/SD é o equivocado entendimento de que este só deve começar a ocorrer após findado o processo de identificação ou mesmo após se ter algum laudo de origem médica ou psicológica (comumente obtido por meio de testes de QI). Este é mais um dos entendimentos errôneos, provenientes de desconhecimento acerca deste tema, que acabam atrasando o atendimento do educando.

O que deve ser observado é que o AEE, por não se 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. A nota técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE esclarece que

Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2004, p. 3)

Uma certeza que se deve ter é que em se tratando de infância, de crianças, o tempo passa muito depressa para que se aguardem laudos, posições, atestados e testes para se iniciar qualquer tipo de atendimento com relação a estes estudantes, pois cada dia sem atendimento ou um olhar adequado pode ser prejudicial para sua formação não só educacional como enquanto sujeito. Assim como se faz urgente a desmitificação entorno deste tema para que os índices de identificação cresçam a ponto de acompanhar as estatísticas de matrícula, como explanado

anteriormente, possibilitando que a invisibilidade deixe de ser uma realidade para os alunos com indicadores de AH/SD.

3.4 O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.

A inclusão é um processo iniciado já há muito tempo nas escolas. A Declaração de Salamanca (1994) nos traz sobre as escolas regulares como meios eficazes de combater a discriminação, e orienta que estudantes tanto com deficiência, como com AH/SD, devem frequentar a escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330). Mas efetivamente, sob a perspectiva da inclusão real e significativa do estudante com indicadores de AH/SD, será que estamos atingindo tal objetivo?

Partindo do princípio de que cada sala de aula é única, multifacetada e como bem sabemos, repleta de diversos tipos de alunos com diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, algumas destas crianças passam despercebidas de um olhar atento a todas as suas características. Isso acontece mais frequentemente quando este aluno de certa forma se adapta a rotina escolar, mesmo que sufocando suas necessidades, e por um tempo ficando sem uma observação de seus indicadores para que se comece seu processo de identificação, como nos dizem Alencar e Fleith (2001)

Muitos indivíduos superdotados não apresentam algumas destas características em função de um ambiente pouco estimulador e desafiador. Além disso, o acesso limitado a experiências educacionais significativas pode mascarar as potencialidades de um aluno superdotado. Algumas características se manifestam apenas quando o aluno está engajado em alguma atividade de seu interesse. (ALENCAR, FLEITH, 2001, p. 66 - 67)

Neste panorama, a criança com indicadores de AH/SD pode se tornar um aluno invisível na sala de ensino regular (no que diz respeito a tais indicadores), podendo vir a nunca ser vista e por consequência nunca tendo seu potencial estimulado, tanto para a sua realização e entendimento de si mesma, como também não potencializando suas capacidades para vir a contribuir mais ativamente na sociedade em que vive.

Da mesma forma, quando a criança já chega à sala de aula com a identificação de AH/SD, como o professor direciona seu trabalho pedagógico com este aluno, especialmente se

este professor não possuir formação adequada? E se os indicadores de AH/SD deste indivíduo em questão não forem as de cunho acadêmico (mais facilmente identificadas), tendo em vista que existem vários tipos de superdotação, como já descrito anteriormente? Em Almeida e Capellini (2005) encontramos

[...] os tipos de superdotação são divididos por área de abrangência e capacidades distintas como: intelectual, social, acadêmico, criativo, psicomotor e talento especial. Dentre essas categorias, encontramos algumas características comuns, tal como a curiosidade, a auto iniciativa, a originalidade, a flexibilidade de pensamento, o aprendizado rápido, fácil e eficiente, o raciocínio rápido. (ALMEIDA, CAPELLINI, 2005, p. 49)

Diferentemente da superdotação acadêmica, as crianças com AH/SD do tipo produtivo-criativo tem maior oscilação entre os momentos de envolvimento com a tarefa e criatividade, o que pode inclusive levantar dúvidas quanto a sua real identificação como pessoa superdotada. Mas encontramos em Renzulli (2004) uma observação:

Enquanto a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Algumas pessoas têm comentado que os vales são tão necessários quanto os picos, porque permitem a reflexão, a regeneração e a acumulação das entradas (inputs) para os esforços subsequentes. (RENZULLI, 2004, p. 83)

Analisando estas premissas, entendemos que pode ser desafiadora a presença de um aluno com indicadores de AH/SD na sala de aula, mas o caráter desafiador não pode ser encarado como um desafio ruim, que traga ao professor um sentimento de desconforto. Estes alunos desafiam o professor a se reinventar, a desbravar com ele novos aprendizados, viver novas aventuras através da curiosidade e da descoberta do novo. O que ocorre é que a falta de conhecimento e o despreparo, não só do professor regular, mas muitas vezes de toda a escola, acabam não suprimindo as necessidades apresentadas pela criança, que manifesta essas necessidades das mais diferentes formas, como desatenção, irritabilidade, descumprimento às regras, entre outros (PAULON, FREITAS e PINHO, 2005).

O atendimento adequado passa fundamentalmente pelo preparo desta equipe, tanto em sua formação inicial como continuada, mas também faz diferença um modo versátil, criativo e entusiasmado de agir, preparar suas aulas e se colocar frente aos alunos, pois cativar uma criança (não só as superdotadas, mas todas elas) é passo primordial para a aprendizagem. O conhecimento que a criança constrói com seu professor e seus pares em uma aula interessante

e exploratória ficará para sempre em sua memória, como já nos lembrava (FREIRE, 2003, p. 47) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”

Levar em consideração a forma como o aluno aprende tem papel crucial nesse processo de cativar a atenção e a aprendizagem deste estudante. Eles aprendem melhor não com a maneira dedutiva, onde se aprende conteúdos e habilidades por meio da memorização e aprendizado de respostas certas, mas sim de maneira indutiva, onde eles buscam soluções e aprendizados para resolver questões relevantes para seu crescimento, agregando valor a cada descoberta e gerando uma aprendizagem significativa (REZULLI, 2004).

Se considerarmos que, em geral, as crianças com AH/SD tendem a aprender mais rápido que as demais, dentro das áreas de seu interesse, mantermos suas mentes presas a um ensino tradicional que a deixa por longos períodos ociosos por já terem cumprido a tarefa proposta rapidamente, ou simplesmente utilizá-la como tutor dos demais para ocupar seu tempo, pode fazer com que este aluno vá perdendo gradativamente o interesse nas disciplinas escolares, por não contemplarem sua forma de aprendizagem. Sobre esse ritmo de aprendizagem nos traz Martins e Chacon (2017)

Desse modo, ressalta-se que o aluno com AH/SD, assim como qualquer outro, requer uma escola estimulante e desafiadora, que incentive a descoberta e o desenvolvimento das mais variadas potencialidades, mas que, sobretudo, seja flexível a ponto de aceitar e nutrir o ritmo próprio de desenvolvimento de cada indivíduo, permitindo que este caminhe conforme o seu tempo. (MARTINS, CHACON, 2017, p. 65)

Encontramos um bom exemplo em Tolan (1990) quando ele nos diz que os métodos de ensino tradicionais tendem a dividir assuntos complexos em partes menores, apresentando ao educando pequenos ensinamentos de cada vez. Mas este autor ressalta que as mentes superdotadas tem capacidade de consumir maiores quantidades de informação de uma vez só, e que este método acaba causando fadiga e desinteresse. Ele faz uma analogia desta situação com a de um elefante, que alimentado apenas com uma pequena folha de grama por vez, pode morrer de fome antes mesmo que perceba que alguém está tentando alimentá-lo.

Desta forma, uma criança altamente capaz pode ser muito prejudicada com um método que a desafie pouco, parecendo até mesmo menos capaz que seus colegas, pois suas características naturais podem levar a confusões de observação quanto ao seu aprendizado, acarretando uma assincronia social, um dos tipos de assincronia descritos na literatura no que diz respeito as pessoas com AH/SD. Sobre este processo de assincronia encontramos em Terrassier (1996) *apud* Vieira (2016):

A assincronia é um fenômeno descrito por Terrassier (1996) e traduz o descompasso que existe no desenvolvimento de uma pessoa com AH/SD. Ela acontece em dois movimentos: a interna (descompasso consigo mesmo) e a social (descompasso na relação com o ambiente). (TERRASSIER, 1996) *apud* VIEIRA, 2016, p. 3)

A assincronia social ocorre quando o aluno não aprende ou se desenvolve dentro do mesmo ritmo dos colegas, bem como não encontra na escola desafios e atividades pensadas de acordo com as suas necessidades educacionais.

Já na assincronia interna ocorre um descompasso entre alguns dos diversos aspectos do desenvolvimento da pessoa, como, por exemplo, uma assincronia entre seu pensamento rápido e motricidade não tão desenvolvida, que pode acarretar uma caligrafia confusa. Podem apresentar equívocos de leitura por não se deterem tanto à escrita da palavra, mas na ânsia de seguir compreendendo a leitura, a realizarem de maneira acelerada. Também podem parecer que não guardam bem as informações memorizadas, o que na verdade se deve ao fato de não as considerarem relevantes dentro de seu interesse.

A criança tem que se sentir confortável e aceita na escola para compreender suas diferenças, que trazem possibilidades, mas também podem trazer dificuldades. Para desenvolver seu potencial, dar vazão ao seu forte impulso de descobrir mais sobre o que lhe interessa, ela precisa de apoio e oportunidades. Um ambiente que frustra esse impulso além de estagnação pode resultar em danos emocionais. Para Alencar e Fleith (2005)

As necessidades do superdotado passam pelas áreas cognitiva, afetiva e social, a serem levadas em conta nas propostas educacionais, considera-se que se deve promover um ambiente que tanto favoreça o seu ajustamento emocional, como atenda às suas necessidades sociais... a falta de sintonia entre as suas necessidades emocionais, sociais, cognitivas e educacionais e as condições e oportunidades oferecidas pela sociedade pode desencadear, no superdotado e talentoso conflitos intra e interpessoais. (ALENCAR, FLEITH, 2005, p. 52)

Uma sala de aula regular, que enxerga e atende seu aluno com indicadores de AH/SD, tem muitos caminhos produtivos a seguir, podendo ser tais caminhos tanto a aceleração escolar e de conteúdo, o atendimento AEE (uma das formas de enriquecimento extracurricular), e outras formas de enriquecimento tanto intra como extracurricular. Sobre o enriquecimento e seu entendimento nos traz Rech (2012)

O enriquecimento no caso dos alunos com AH/SD pode ser realizado de diferentes formas, no contexto curricular, com flexibilização dos conteúdos curriculares, adaptações, alterações nos objetivos e metodologia, como também extracurriculares, disponibilizando programas de desenvolvimento pessoal do sujeito, que podem ser realizados individualmente ou em pequenos grupos. Estes programas de

enriquecimento visam a aumentar e/ou aprofundar os conteúdos, a extensão do conhecimento e a utilização de novas estratégias e métodos de ensino para os diversos níveis de escolaridade. (RECH, 2012, p. 12)

O enriquecimento intracurricular, 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, seguindo uma citação muito conhecida de Joseph Renzulli (2004, p. 108) que diz “a maré alta eleva todos os barcos”. Para Renzulli (2004) quando o enriquecimento é uma meta assumida por toda a escola coisas boas acontecem para todos os participantes (alunos identificados, não identificados e professores).

No enriquecimento extracurricular 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. A escola pode facilitar este acesso ao enriquecimento extracurricular através de parcerias com outras instituições, como universidades ou outras organizações e profissionais, para que esta demanda de seu estudante seja atendida.

No contexto escolar, a aceleração é uma das práticas que pode ser adotada para gerir a velocidade de aprendizado do aluno com indicadores de AH/SD com relação aos seus colegas de mesma idade. Ela consiste em possibilitar ao educando acelerar o currículo escolar que seria finalizado em tempo mais longo ou admitir o aluno antes do tempo cronológico previsto. De acordo com Sabatella e Cupertino (2007)

Na definição tradicional, acelerar significa cumprir o programa escolar em menor tempo. Pode ser por admissão precoce na escola ou por permitir que o aluno realize seus estudos em tempo inferior ao previsto. Isso pode ser efetivado com o avanço do aluno para uma série mais adiantada, ao ser constatado que já domina os conteúdos da série em que se encontra. (SABATELLA, CUPERTINO, 2007, p. 73)

Este procedimento pode ser visto com certa apreensão por pais e professores, com receio de que o aluno se sinta deslocado, sozinho, que não consiga se encaixar entre colegas mais velhos e até mesmo que venham a decair em seu rendimento escolar e motivação. Mas estes receios podem ser aplacados quando o processo de aceleração vem acompanhado de boa preparação, tanto do aluno em questão, como da família e especialmente dos professores, e quando observadas as particularidades, necessidades e nuances intelectuais, sociais e

emocionais deste aluno, não só na preparação para o processo de aceleração, quanto no período que vem após este, como aponta Martins e Pedro (2013)

Caso a estratégia eleita seja a aceleração, é imprescindível ter claro que suas necessidades educacionais não se extinguirão e permanecerá sendo preciso oferecer atenção diferenciada em sala de aula, além de atenção educacional especializada em espaços reservados a este fim. (MARTINS, PEDRO, 2013, p.9)

Importante destacar que os métodos de atendimento a serem adotados na escola com cada aluno com indicadores de AH/SD não devem ser encarados como exclusivos e tampouco que um seja melhor que os outros. Para Sabatella e Cupertino (2007)

Nos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, as principais modalidades utilizadas são apresentadas sob uma nomenclatura geral – agrupamento, aceleração e enriquecimento. É necessário assinalar, entretanto, que as alternativas não são modalidades conflitantes que devam ser adotados com exclusividade, pois há entre eles pontos comuns e entrelaçamentos. A divisão apresentada é didática, pois na descrição do funcionamento dos diferentes programas, a inter-relação das abordagens pode ser observada. Cada alternativa atende a diferentes necessidades e, na prática, todas são utilizadas, uma vez que a aceleração, por exemplo, conduzida de forma adequada, tende a ser um enriquecimento, ao passo que um programa mais amplo e flexível, levado a efeito de forma apropriada, também ocasionará uma aceleração. (SABATELLA, CUPERTINO, 2007, p. 70)

O ensino colaborativo tem se mostrado uma forma eficiente de fazer acontecer esta dinâmica ativa entre as diferentes formas de atendimento ao aluno com AH/SD, e que efetive uma inclusão verdadeira, articulando e refletindo sobre as formas mais adequadas de atendimento para cada estudante, conforme suas necessidades. O conhecimento trazido pelo Professor de Educação Especial, conjuntamente com as ideias e o conhecimento do professor regular, pode trazer boas práticas para todos os alunos da turma, não só para o superdotado. A Nota Técnica nº 40 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE aponta

O desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo esta a função primordial do AEE, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação. (BRASIL, 2015, p.15)

Articular estas duas esferas da escola, pode ser a saída para que as ideias de enriquecimento aconteçam, pois ainda que sempre se enfrentem muitas dificuldades no sistema de ensino, o caminhar junto sempre traz melhores resultados, tanto no que tange os desafios como no que diz respeito às boas práticas que podem ser construídas em paralelo. A Nota

Técnica Nº 42 / 2015/ MEC / SECADI / DPEE nos traz um entendimento sobre a parceria que pode e deve ser firmada entre o AEE e os professores regulares de turma.

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 comum 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. (BRASIL, 2015. p. 2)

Em se adotando essas estratégias, o quanto elas seriam benéficas se efetivadas para toda a turma ou a escola? Quantos estudantes se beneficiariam de tais propostas integradoras? Mas para que este ensino colaborativo aconteça, mais uma vez, esbarramos no desconhecimento proveniente da falta de formação sobre o tema das AH/SD, provando mais uma vez que este precisa ser combatido nas escolas.

3.5 O PAPEL DO PROFESSOR REGULAR DE SALA E A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO ADEQUADA.

Onde se encaixa o pedagogo, professor regular de uma turma, em toda esta teia de atendimentos à criança com indicadores de AH/SD? E para antes mesmo disso, qual é seu papel no atendimento deste aluno?

O professor regular de sala tem um papel fundamental em todas as etapas de atendimento ao aluno que apresenta indicadores de AH/SD, começando pelo processo de identificação, uma vez que seu convívio e oportunidades de observação diárias são fundamentais para a observação desses indicadores. É ele quem primeiro consegue levantar essas hipóteses, observar e encaminhar este aluno para avaliações mais detalhadas.

Mas para cumprir este papel e iniciar este processo tão articulado de identificação, faz-se necessário que o professor tenha claras as teorias que baseiam este campo de conhecimento sobre as características mais comumente observadas em crianças com AH/SD, o que esbarra atualmente no despreparo dos professores regulares de sala no sentido do conhecimento acerca dessas características. Renzulli e Reis (2021) observam bem a este respeito:

Visto que a nomeação de professores desempenha um papel importante nesse sistema de identificação, uma segunda consideração é a extensão da orientação e do treinamento que os professores receberam sobre o programa e os procedimentos para nomear alunos. Neste sentido, recomendamos a utilização de uma atividade de

formação que visa orientar os professores sobre as características comportamentais dos alunos superiores. (RENZULLI, REIS, 2021, p. 203)

A forma como o professor enxerga seu aluno e suas potencialidades, como ele avalia o potencial de cada um deles vai sendo construída ao longo de sua trajetória docente, através de sua prática, de suas interações com a profissão, formação continuada e outras possibilidades. Ele traz consigo seus valores e crenças, e o modo como ele direciona sua prática pedagógica está diretamente ligada as suas vivências, representações sociais e fundamentações teóricas, que foi adquirindo ao longo de sua formação e atuação. A formação docente inicial, bem como sua formação continuada (ou a falta desta), podem ser fatores decisivos na identificação e atendimento ao aluno com indicadores de AH/SD (AZEVEDO E METTRAU, 2010).

O conhecimento sobre os indicadores e características reais sobre estes indivíduos é o único caminho a ser percorrido para um real processo de identificação e posterior atendimento a estes estudantes. Só assim poderemos descobrir que este ser que pode ter seu perfil envolto em mitos é, essencialmente, e antes de mais nada, uma pessoa com necessidades, medos, alegrias, angústias e sonhos como todas as outras, mas que apresenta, “grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, art. 5º, III), como descrito por Pérez (2003)

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

A organização escolar, seus propósitos, documentos e a forma como estrutura seu currículo e sistematizações pedagógicas são também fatores decisivos nesse processo. Nem só o professor com formação e olhares adequados fará a diferença neste processo, bem como nem só uma escola bem estruturada, sem um professor qualificado para tal trará resultado satisfatório, conforme nos traz Merlo (2011)

Para a inclusão escolar do aluno com altas habilidades/ superdotação é imprescindível que ocorram mudanças, sendo necessário criar estratégias inclusivas, como a reelaboração do projeto político-pedagógico das escolas e o processo de formação e qualificação do educador, para uma melhor efetivação da prática de ensino e aprendizagem, objetivando uma escola aberta à diversidade, possibilitando o desenvolvimento integral do educando. (MERLO, 2011, p.42)

Para avançar rumo a esta escola aberta à diversidade, não só o professor, mas todo o quadro escolar, apoiado por uma gestão participativa, devem caminhar para a inclusão efetiva deste alunado, primando por um sistema de ensino que consiga identificar as necessidades e estilos de aprendizagem de cada sujeito, independentemente de suas peculiaridades, e que consiga gerir este processo de forma a contemplar o conceito de educação para todos.

Conhecer as características reais da PAH pode contribuir para que não ocorram equívocos, como por exemplo, nem sempre o estudante que aprende mais rápido é o que vai apresentar o perfil de “aluno superdotado”, ainda mais levando-se em conta que o aluno com indicadores da AH/SD tende a aprender com facilidade e se interessar por áreas e temas de seus interesses, e se este interesse não estiver no aprendizado acadêmico, ele poderá aprender dentro de um ritmo até menor que seus colegas de turma. Observemos o que nos traz Soares, Oliveira e Baibich (2004)

A relação entre rapidez e altas habilidades é comum, assim como é comum associar-se falta de rapidez ou atraso no desenvolvimento cognitivo com falta de inteligência. A precocidade da criança na leitura é considerada um sinal de alta inteligência, enquanto seu ritmo mais lento na aquisição desta pode ser interpretado como falta de aptidão para aprender. (SOARES, OLIVEIRA E BAIBICH, 2004, p. 10)

Esta construção de uma educação mais dinâmica e atual só poderá ocorrer através de uma ação concomitante entre todas as vertentes, andando juntas por um mesmo caminho, buscando as mesmas metas, que é o desenvolvimento integral de seu alunado, e no caso dos estudantes com indicadores de AH/SD, quando seus professores compreenderem melhor suas características e formas de aprendizado reais. AEE, ensino regular de sala, coordenação pedagógica e gestão escolar tem que partilhar de formação adequada para conseguir discernir sobre as necessidades educacionais de cada aluno, e efetivamente tentar buscar soluções para cada um deles, que contemplem suas necessidades.

No caso das crianças com indicadores de AH/SD, há que se conhecer os conceitos atuais sobre este público, livre de mitos, que reconheça suas potencialidades, as enriquecendo e identificando suas limitações para criar estratégias de ensino para desenvolvê-las. Rosemarin (2009) evidencia a importância de os professores se utilizarem eles próprios de criatividade, eficiência, flexibilidade, bem como de responsabilidade e habilidades interpessoais para se distanciarem dos paradigmas da escola tradicional e estagnada.

Para que isso ocorra, o professor atento não só ao aluno superdotado, mas a todos os alunos, não deve ver o currículo como a lei suprema a ser seguida, mas uma janela de possibilidades. A forma como o currículo está posto, montado e colocado como guia a ser

trabalhado em aula pode ser um entrave ao fazer uma educação mais dinâmica. Para Arroyo (2007)

O que ensinamos, como ensinamos, com que ordem, sequência, lógicas e em que tempos e espaços são os condicionantes de nossa docência, realizamos como profissionais ou limitam-nos e escravizam-nos a cargas horárias, a duplicar turnos, a trabalhar com centenas de alunos por semana. Seremos fiéis ao currículo, às competências que prioriza, às precedências e hierarquias e a toda essa engrenagem montada em nosso trabalho tem estreita relação com os conteúdos privilegiados e selecionados, sobretudo, com as lógicas em que estão organizados no currículo. (ARROYO, 2007, p.19)

O currículo deve servir como guia para as experimentações e descobertas dos alunos, e não como o início e o fim de todo o aprendizado, onde tudo se pauta e de onde tudo se memoriza e guarda, pois este tipo de ensino já não contempla mais a forma como o pensamento das crianças funciona (nem os com os indicadores de AH/SD, nem os demais) tampouco a própria concepção de sujeito que queremos formar: pessoas proativas, que sabem como e onde adquirir conhecimento, seres críticos e que contribuam com suas qualidades para a evolução da sociedade.

Sabemos que um grupo de alunos reunidos sempre traz consigo diferenças sobre suas formas de se portar, de pensar, se expressar, agir e claro, de aprender. Essas formas ímpares de ser que contemplam as crianças/ jovens de uma turma tendem a levantar possíveis diagnósticos/ avaliações sobre os comportamentos de cada um, com base no que já se viveu anteriormente, se estudou ou pelas próprias convicções particulares de cada profissional envolvido com esta referida turma.

Assim, se o professor tem enraizados os mitos da superdotação (WINNER 1998, PÉREZ 2003), ele pode não observar os indicadores de AH/SD em seu aluno, observá-los de maneira errônea, indicando outras condições para a manifestação destas características, ou mesmo ignorá-las por completo. Sobre a importância deste entendimento do tema das AH/SD, livre de mitos, encontramos em Faveri e Heinzle (2019)

Entender o fenômeno das Altas Habilidades/Superdotação é complexo, bem como o seu processo de identificação. Entretanto, é necessário ressaltar a importância de esclarecer as informações para os principais envolvidos nesse processo: os professores. Nesse sentido, é preciso uma maior discussão para melhor conhecimento da temática, a fim de minimizar possíveis mitos e sensibilizar os docentes na busca de credibilidade de informações para possibilitar o reconhecimento de habilidades e talentos de estudantes dentro da escola, tornando-os visíveis. (FAVERI, HEINZLE, 2019, p.21)

Sob este ponto de vista, já nos deparamos muitas vezes com crianças que demonstram perfil de extrema criatividade, oralidade bem desenvolvida e estruturada, grande conhecimento

em áreas de seu interesse e envolvimento extremo com esses assuntos, mas baixo rendimento escolar. Ao se levantar um questionamento sobre esta criança se encaixar no perfil de indivíduo com AH/SD, é comum ouvir que a criança superdotada teria que ir “bem na escola” em primeiro lugar, e muitas outras falas neste sentido, que evidenciam a existência de muitos mitos acerca de quem é este aluno.

Alguns mitos acerca da pessoa com altas habilidades/ superdotação são descritos por Winner (1998) como a superdotação global (em todas as áreas); talentosos, porém não superdotados; com QI excepcional; biologia versus ambiente; pais organizadores (condutores); excessiva saúde psicológica (deixando de necessitarem de atendimento especial); todas as crianças são superdotadas e as crianças superdotadas se tornam adultos eminentes.

Esses mitos podem oferecer barreira quanto a se identificar este aluno em sala de aula e atrasar ou impossibilitar que ele receba atendimento específico. Segundo PÉREZ (2003, p.2) “A PAH é encoberta por um manto de inverdades que ofusca sua visualização e, em consequência, seu atendimento, cuja necessidade, chega a ser inclusive questionada.”. Pérez (2003) classifica esses mitos que “pairam sobre as PAHs” da seguinte forma:

- a) Mitos sobre constituição, que vinculam características e origens;
- b) Mitos sobre distribuição, que abjudicam distribuições específicas às AHs;
- c) Mitos sobre identificação, que buscam omitir ou justificar a desnecessidade desta identidade;
- d) Mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre este conceito;
- e) Mitos sobre desempenho, que repassam expectativas e responsabilidades descabidas e irreais;
- f) Mitos sobre consequências, que associam características de ordem psicológica ou de personalidade não vinculadas a este comportamento; e
- g) Mitos sobre atendimento, que muitas vezes são a causa da precariedade ou ausência de serviços públicos eficientes para esta população. (PÉREZ, 2003, p.2,3)

Todos nós, professores ou não, atuantes em educação ou não, temos alguma noção do que significa a palavra “superdotado”. É de senso comum que esta palavra está associada primeiramente a um indivíduo de inteligência superior. Mas quem, realmente, está por trás desta palavra? Que indivíduo é este? Que inteligência (ou várias) é esta?

Como criamos em nosso imaginário o conceito de uma palavra, uma ideia ou uma definição? Se não estudarmos sobre um determinado tema, a fundo, conhecendo suas definições, esse processo de formação de conceitos em nós vem muito associado ao imaginário comum, ao que aprendemos em sociedade, o que vemos na mídia e assim por diante. Os mitos são originados do desconhecido, para explicar ou compreender um fenômeno desconhecido (PEDRO, OGEDA, CHACON, 2015), aqui se tratando de indivíduos com características de

AH/SD, compreendemos que os mitos encobrem as características verdadeiras desses indivíduos.

Assim, a palavra “superdotado”, para alguém quem não conhece o tema, e acaba ficando preso ao senso comum, pode ficar reduzida ao “gênio” que decora capitais e países, uma pessoa “inteligentíssima” que vimos num filme, mas que não consegue abotoar a sua camisa ou talvez o ganhador do prêmio Nobel que mora em algum país desenvolvido e que achamos que está muito longe da nossa realidade. Segundo Virgolim (2007):

A mídia, muitas vezes, nos dá uma ideia estereotipada sobre a superdotação, vista principalmente sob a ótica da pessoa academicamente precoce e capaz de feitos maravilhosos. O termo “superdotado”, além de ser apresentado de forma deturpada, gera confusões até mesmo entre as pessoas com habilidades superiores, que não se percebem como superdotadas. (VIRGOLIM, 2007, p. 11).

Além disso, é muito comum que o desconhecimento das características de AH/SD, gerado por uma lacuna formativa dos professores, leve a avaliações imprecisas e desfechos errôneos de condições de alguns estudantes, causando assim falsos diagnósticos, como síndrome de Asperger, Déficit de atenção/hiperatividade, autismo, entre outros, pois muitas dessas condições partilham características semelhantes, e devem ser investigadas mais minuciosamente para que uma indicação de aluno com características de AH/SD não se perca em um diagnóstico equivocado. Segundo Alencar e Fleith (2005)

Esta confusão ocorre em função de que indivíduos superdotados podem apresentar algumas características semelhantes aqueles com distúrbios de aprendizagem, como, por exemplo, alto nível de energia, dificuldade de concentração e de seguir regras. Em outras situações, o aluno com potencial superior pode manifestar comportamentos típicos de autistas, tais como isolamento social, dificuldades em fazer amigos etc, ou evidenciar problemas comportamentais como dificuldades para seguir regras e para aceitar autoridade. (ALENCAR, FLEITH, 2005, p. 52)

Importante citar também que indivíduos que apresentam características de AH/SD podem também ser diagnosticados com outras especificidades, ao que chamamos de “dupla condição” ou “dupla excepcionalidade”. Estas crianças devem ser observadas, acompanhadas e atendidas em suas duplas condições, sendo fundamental para que isso ocorra, que os profissionais envolvidos recebam instrução adequada para tal olhar, pois o mais comum é que estas outras condições se sobreponham aos indicadores de AH/SD, uma vez que é corriqueiro que se volte o olhar e o atendimento mais para o déficit do educando do que para suas potencialidades. O que se faz importante é o conhecimento por parte dos profissionais que

prestam este atendimento, para que as necessidades do estudante sejam atendidas num todo. Sobre isso nos trazem Alves e Nakano (2015):

Faz-se notar que uma grande parcela de profissionais das mais diversas áreas, desde a educação até a saúde, corriqueiramente não possui preparo teórico e/ou clínico para o reconhecimento de que sujeitos com algum tipo de déficit possam possuir melhores habilidades do que aqueles com desenvolvimento considerado normal. Os educandos continuam sendo "categorizados" e atendidos, em sua grande maioria, apenas por suas dificuldades. (ALVES, NAKANO, 2015, p. 347)

Neste sentido, conhecer o educando se torna primordial para um trabalho de qualidade e que contemple as necessidades deste aluno, tanto para a identificação dos indicadores, como para o atendimento posterior. Assim vemos a formação continuada, o constante debate entre os professores sobre temas diversos, como uma forma eficiente de construção coletiva de conhecimento entre eles, visando o melhor atendimento destes estudantes.

A escola deve ser um lugar reflexivo, que compreende que dentro dela se faz um espaço de construção, de debates e geração de conhecimentos, especialmente quando esta escola se utiliza das vivências de seu corpo docente para tecer novos caminhos e conseqüentemente promover uma reinvenção constante de suas formas de pensar e agir para atender as novas demandas que surgem a cada dia no fazer pedagógico com seus educandos. Assim nos aponta Nóvoa (2003)

[...] a ideia de escola aprendente, isto é, da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise coletiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Não se trata de acrescentar novas tarefas à longa lista de tarefas que os professores são já chamados a desempenhar. Nem se trata de desviar a atenção dos professores do trabalho pedagógico propriamente dito. Trata-se, sim, de fazer evoluir a profissão de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva. Trata-se, sim, de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional. (NÓVOA, 2003, p. 7)

Ao dizer que a escola pode e deve se reinventar a cada dia, repensando e reformulando sempre seu fazer pedagógico de acordo com as mudanças da sociedade e conseqüentemente de seus alunos (não apenas os com AH/SD), depositamos a confiança de acreditar que ela é capaz, pois na formação profissional (e mesmo trajetória pessoal) de cada pedagogo e demais profissionais da escola podemos encontrar um potencial rico de reflexão. Ainda segundo Nóvoa (2003, p.9) “estamos perante a necessidade de reforçar os professores como conhecedores, isto é, como produtores de conhecimento. E é por isso que são tão importantes as estratégias de formação de professores baseadas na investigação”.

Para que estes alunos com indicadores de AH/SD não passem despercebidos nas salas de aula, além de formação específica, o professor precisa estar atento os comportamentos

típicos destes alunos, para que, se libertando de definições equivocadas, possa ser ele um agente da mudança no panorama atual de identificação e atendimento ao aluno superdotado, criando uma rede integrada de trabalho com essas crianças e jovens, envolvendo vários segmentos da escola, bem como recorrendo a serviços especializados de fora dela (atendimentos clínicos e/ou enriquecimento extracurricular), apoiando-se sempre em uma gestão democrática e participativa.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Sendo esta uma pesquisa acerca de concepções e conceitos em torno das definições das características, nomenclaturas e mitos do sujeito com AH/SD, esta pesquisa classifica-se como qualitativa, uma vez que trabalha com crenças, ideias, valores e pontos de vista, que não podem ser meramente quantificados. Para Ludke e André (1986) a abordagem qualitativa consegue descrever pessoas, situações e acontecimentos, focada no processo, na forma como o evento se manifesta, em atividades, interações ou procedimentos do cotidiano.

O objetivo do estudo é analisar as narrativas dos pedagogos acerca do tema das AH/SD por parte dos professores: o que entendem sobre o tema, de onde partem as suas falas, em que se baseiam e se fundamentam, como identificam e trabalham com as crianças que apresentam estas características, para traçar um perfil deste corpo docente, e como esse entendimento sobre o tema das AH/SD influencia a prática pedagógica destes professores. A partir deste objetivo, esta pesquisa se classifica como exploratória, uma vez que, segundo Gil (2002),

[...] estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. (GIL, 2002, p. 2)

Entendendo que a pesquisa exploratória envolve a participação de pessoas que vivem ou viveram experiências práticas com o problema que está sendo pesquisado, este tipo de metodologia foi escolhido porque possibilita a consideração deste tema sob diversos pontos de vista das experiências trazidas pelos participantes ao longo de suas falas durante a coleta de dados.

A pesquisa exploratória também permite trazer para a coleta de dados diversas técnicas que podem ser empregadas, formando uma “combinação de perspectivas e métodos de pesquisas apropriados que sejam convenientes para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema” (FLICK, 2009, p. 105).

Os sujeitos da pesquisa foram os pedagogos atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Padre Gabriel Bolzan, da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, sob regime de trabalho de lotação na escola, quando da realização da coleta de dados deste estudo, bem como a equipe gestora, por ser composta por pedagogas por formação, sendo estes os critérios de inclusão na pesquisa. Os critérios de exclusão se delimitaram a membros da equipe que não fossem pedagogos ou que estivessem na escola sob regime de suplementação, por não haver um vínculo efetivo com a instituição. Foi solicitada a autorização institucional

(APENDICE F) antes do início da pesquisa, bem como sanadas quaisquer dúvidas referentes a esta durante o decorrer da mesma.

Todos os professores que se encaixaram nos critérios de inclusão para esta pesquisa foram convidados a participar, deixando-se bem clara a livre decisão de aderir ao estudo ou não, cientes das questões de ética pertinentes a este tipo de pesquisa, podendo-se retirar dela a qualquer tempo, conforme a sua vontade.

Propusemos a formação de um grupo focal, com coletas de dados iniciais que nos possibilitaram colher informações e conceitos pré-existentes de cada participante antes das discussões em grupo, que podem modificar ou corroborar o pensamento e o entendimento de cada participante acerca do tema das AH/SD, investigando se estes sujeitos traziam mitos acerca do tema, ou não. O grupo focal oferece esta alternativa inicial de abordagem para situações em que os participantes se sentem intimidados com entrevistas individuais ou por acharem que tem pouco a contribuir para uma pesquisa (BARBOUR, 2009). Ainda sobre os grupos focais, nos traz Barbour (2009) que:

Os participantes frequentemente mudam de ideia sobre questões no curso da discussão, particularmente quando os grupos focais abordam um tópico sobre os quais os participantes não haviam prestado muita atenção... Grupos focais são ótimos para nos permitir estudar o processo de formação de atitude e os mecanismos envolvidos, e na interrogação e modificação de visões. Se realmente quisermos destrinchar o processo de formação da atitude individual, talvez devêssemos realizar uma série de discussões de grupo focal com o intuito de monitorar as mudanças ao longo do tempo. (BARBOUR, 2009, p. 56)

Escolhemos utilizar a metodologia de grupo focal também pela questão da construção de conhecimento de forma coletiva, acreditando que não bastaria identificar se o corpo docente da escola trazia mitos em seu modo de pensar e conseqüentemente na sua prática em relação as AH/SD, era preciso desconstruir esses mitos, se existissem, e encontrar formas mais eficazes de se identificar e posteriormente atender as necessidades deste alunado em nossa escola.

Uma vez que o grupo focal privilegia a interação dos participantes, por meio de uma condução mais livre dos trabalhos e elementos do processo investigativo (GOMES, 2005), este pareceu ser o método mais adequado para levantamento de dados e posterior construção de conhecimento acerca das AH/SD, por ser esta uma técnica que permite a construção de saberes durante o processo de investigação, fomentando a discussão com base na trajetória de formação docente de cada participante, suas crenças e suas práticas docentes, que se cruzando com as dos demais participantes do grupo pode corroborar para o crescimento deste.

Para Gatti (2005) essas interações que ocorrem nos grupos focais trazem o principal caráter positivo deles, representando momentos de desenvolvimento para os participantes, tanto em aspectos comunicacionais, cognitivos e afetivos, o que acabarão se refletindo na sua prática docente, no que tange a área das AH/SD.

Para a participação no grupo, e para que o clima de trocas de vivências fosse construtivo, ocorrendo de maneira prazerosa e atraente para os participantes, criando um ambiente de liberdade de adesão (GOMES, 2005), as profissionais da equipe pedagógica (diretora e coordenadora) foram convidadas a participar da pesquisa, tendo total liberdade em aderir ou não ao grupo desta (assim como os demais pedagogos). Visando que as respostas e interações acontecessem livremente e sem receios. Desde o início os participantes ficaram cientes de que seus nomes seriam mantidos em sigilo, assim como foi solicitada uma autorização para a utilização/publicação de seus depoimentos (APÊNDICE D).

O convite para participar desta pesquisa foi feito às pedagogas atuantes nos anos iniciais de uma escola da rede municipal de Santa Maria/RS e sua equipe diretiva (que são pedagogas), deixando-se bem claro que a sua participação seria por livre escolha. De todas as professoras convidadas, apenas uma não aceitou participar, formando-se o grupo então com todas as professoras atuantes em anos iniciais da referida escola (cinco pedagogas) e a diretora da mesma. Das seis participantes do grupo, quatro estão atuando em anos iniciais há mais de vinte anos e todas elas possuem como maior titulação Especialização.

Os encontros do grupo focal ocorreram semanalmente, sempre no mesmo dia da semana e horário, possibilitando a adequação dos participantes para se fazerem presentes em cada encontro. Foram realizados quatro encontros, que ocorreram através da plataforma digital Google Meet®, sendo estes gravados e tiveram duração entre uma e duas horas. A determinação prévia de tempo visou incentivar a participação do maior número possível de sujeitos, uma vez que sabendo da duração das sessões puderam discernir se era viável a sua participação.

A plataforma digital como ferramenta da dinâmica para coleta de dados do grupo focal foi escolhida em virtude da possibilidade de gravação da mesma e pela comodidade dos participantes de acessar tal instrumento de sua própria residência ou local de sua preferência.

A Educadora Especial da escola, como não se inclui como participante da pesquisa por não ser pedagoga (foco da pesquisa), foi convidada a ser relatora dos encontros do grupo, bem como a contribuir com suas observações no período da análise dos dados. Essa escolha corrobora com o que nos traz Gomes e Barbosa (1999), de que é adequado que se evite a presença de pessoas externas para o grupo durante as ações do grupo focal, pois poderia trazer aos participantes a sensação de estarem sendo observados.

Em cada encontro do grupo focal os participantes foram convidados a participar de um questionário online, que abordou o tema das AH/SD sob aspectos distintos. Os questionários foram pensados de maneira que a opinião inicial de cada sujeito fosse registrada, no início de cada encontro, através do Google Forms®. Foi disponibilizado o link das perguntas previamente elaboradas, somente após o início da gravação de cada encontro.

Após o envio das respostas, passamos aos momentos de debates, utilizando instrumentos como vídeo, gráficos de suas próprias respostas anteriores e nuvem de palavras, sobre o que foi abordado nos questionários, que puderam tanto modificar a ideia inicial dos sujeitos ou confirmá-la. Esta mudança ou afirmação é benéfica ao processo de construção do conhecimento coletivo do grupo de professores participantes da pesquisa, como se propõe o grupo focal desde sua indicação neste estudo: promover o crescimento do grupo através da interação dele com ele mesmo.

Para uma melhor preparação desses debates, e para que se tornassem mais produtivos, os resultados (quantitativos dos questionários online) de cada encontro anterior foram trazidos ao grupo e apresentados após o momento de coleta inicial de dados de cada encontro, preservando-se assim a ideia prévia de cada participante, mas promovendo o conhecimento de cada um deles através das interações do grupo, posteriormente. Esta organização visou um momento de reflexão e busca pelo conhecimento através de Grupo Focal em si, construindo saberes dentro da interação do grupo enquanto coleta os dados da pesquisa.

Os assuntos abordados em cada encontro foram:

- **Encontro 1:** *Formação inicial e continuada dentro das AH/SD, conceituação geral sobre o tema.*
 1. Preenchimento de pesquisa digital relativa à formação inicial e continuada de cada participante dentro do tema AH/SD, tempo de atuação profissional, etc.
 2. Conceituação sobre AH/SD e palavras-chave através de Formulário digital (Google Forms®) previamente elaborado e disponibilizado dentro do tempo do encontro.
 3. Abertura para debate sobre este assunto, assistindo ao trecho de vídeo de um humorista sobre o tema das AH/SD (neste momento ainda sem material trazido pela pesquisadora, apenas levantando o conceito inicial de cada participante).

- **Encontro 2:** *Mitos sobre AH/SD, discussão e construção de conhecimento sobre o tema do encontro anterior.*

1. Coleta de opiniões sobre os mitos que permeiam o sujeito com AH/SD, por meio de imagem com os mitos destacados por Winner (1998), através do preenchimento da pesquisa no Google Forms®.
 2. Início das discussões com base em uma nuvem de palavras produzidas através das expressões e/ou palavras mais citadas no Encontro 1 sobre a conceituação de AH/SD.
 3. Avaliação dos resultados encontrados no formulário do encontro 1, com construção e troca de ideias dos participantes sobre estes.
- **Encontro 3:** *Direitos do estudante com indicadores de AH/SD e reflexão sobre a pesquisa de mitos do encontro anterior.*
 1. Investigar se os professores conheciam os direitos dos alunos com indicadores de AH/SD, bem como os encaminhamentos indicados nestes casos, através do preenchimento da pesquisa no Google Forms®.
 2. Discussão acerca dos resultados da pesquisa sobre os mitos, preenchida no encontro 2.
 3. Conversa 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.
 - **Encontro 4:** *Reflexões, ponderações e construção conjunta do produto do mestrado.*
 1. Assistimos ao curta metragem ALIKE (domínio público), com duração de 8 minutos, e debatemos sobre as situações trazidas no filme, como processo de escolarização, padronização de ensino, expectativas padronizadas de rendimento escolar, entre outros.
 2. Avaliação dos resultados obtidos por cada participante dentro dos encontros do grupo focal, visando a construção do produto de mestrado de maneira conjunta entre pesquisadora (pedagoga) e demais participantes.
 3. Elencamos 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 aos alunos com indicadores de AH/SD.

Para a análise de dados, inicialmente precisamos voltar o olhar para os objetivos do estudo, tomando estes como guia para o processo de análise do material e para a interpretação desses dados, como nos diz Gatti (2005):

Os objetivos básicos da investigação em que o trabalho com grupo focal foi inserido guiam a elaboração das análises num curso lógico, no qual questões, dados e argumentos devem entrelaçar-se com consistência. Os níveis de aprofundamento das análises também dependem dos objetivos e da configuração do enfoque teórico proposto no estudo. (GATTI, 2005, p. 43)

A partir das discussões do grupo focal, seguiram-se as análises dos dados. O primeiro passo foi organizar todo o material colhido “de forma a se obter um *corpus* detalhado e confiável do processo vivenciado pelo grupo” (GATTI, 2005, p.43, 44). Após realizadas as transcrições dos diálogos do grupo focal, cruzamos estas transcrições com as anotações do relator e do pesquisador/ moderador (no nosso caso a mesma pessoa), completando o material básico de análise.

Na etapa seguinte começou a análise de sentido das falas dos pesquisados, bem como a elaboração de categorias a partir das falas dos participantes. Ao se analisar o conteúdo dos dados obtidos, alguns cuidados foram observados para extrair dessas transcrições as respostas que buscávamos nos objetivos da pesquisa. Gatti (2005) coloca sobre isso

Os pesquisadores procuram verificar, quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamentos de opiniões, comparando e confrontando posições, extraindo significados das falas ou de outras expressões registradas, analisando a vinculação desses agrupamentos com as variáveis contempladas na composição do grupo. Destacam-se nessa análise tanto as opiniões que foram majoritárias como as que ficaram em minoria, sendo relevante a exploração destas. A composição e o confronto dos achados com as teorizações ou hipóteses dos pesquisadores devem ser, então, cuidadosamente elaborados. (GATTI, 2005, p.47).

Após cada uma das sessões do grupo focal, um primeiro processo de análise já foi iniciado, para contemplar numa próxima reunião do grupo, pontos não abordados no encontro anterior e que seriam importantes para o estudo, bem como algum tópico que não foi suficientemente abordado. Tal conduta contribuiu para uma reflexão sobre a condução do grupo ou mudança de alguns tópicos, a partir do que julgamos que se poderia explanar mais.

As categorias foram elencadas *a posteriori*, de acordo com as falas abordadas pelos participantes, cruzando-se assim os interesses da pesquisa, sem deixar de estar atento ao que surgiu nos encontros e que não estava previsto.

Para categorizar, interpretar e cruzar os dados que se buscavam nesta pesquisa, foi usada a análise de conteúdo conforme aponta Bardin (2011) descrevendo que esta busca conhecer o

que está por trás do significado das palavras. Analisar o conteúdo é um aprofundamento no cruzamento de ideias existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Para tal, esta autora traz os seguintes critérios de organização da análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, através do Parecer Consubstanciado nº 5.253.865 (ANEXO B). Bem como as questões de ética foram amplamente observadas durante todas as etapas desta pesquisa, sempre atentando para os benefícios que poderiam ser alcançados pelos participantes da mesma ao término dela. Como nos traz Flick (2009)

Esses princípios éticos são basicamente orientados para respeitar os interesses de participantes ao não os prejudicar nem assumir uma posição unilateral no campo contra os interesses de (outros) membros. Ao mesmo tempo, as intervenções devem trazer uma vantagem para o campo em estudo, mais ou menos diretamente. A pesquisa é justificada ao produzir ideias e avançar o que é conhecido ou contribuir para resolver problemas- por meio de novo conhecimento ou de sugestões concretas para implicações práticas. (FLICK, 2009, p. 156, 157)

Os participantes deste estudo tiveram acesso e assinaram os termos orientados pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE D). Da mesma forma os pesquisadores assinaram o Termo de Confidencialidade (APENDICE E). A instituição de ensino onde foi realizada esta pesquisa esteve ciente da participação desses sujeitos na mesma, através da Autorização Institucional (ANEXO A). Estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima.

Para o desenvolvimento deste estudo definiu-se: realização de quatro grupos focais realizados de maneira virtual, abrangendo dinâmicas de grupo, preenchimento de questionários virtuais e discussões sobre o tema estudado, considerando-se todos os aspectos éticos. A colaboração dos integrantes da pesquisa consistiu em participar dos encontros do grupo focal de forma virtual, responder aos questionários virtuais enviados, e autorizar a gravação da entrevista (áudio e vídeo), conforme orientações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A participação nesta pesquisa foi voluntária, portanto, os participantes não receberam benefício financeiro algum. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa foram assumidos pelos pesquisadores.

A participação neste projeto poderia envolver riscos mínimos, tais como cansaço ou constrangimento no decorrer da conversa. Caso isso se manifestasse o participante poderia

desistir de seu envolvimento no projeto. Ficou, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos com o estudo são um melhor entendimento sobre os indicadores de altas habilidades/ superdotação por parte dos pedagogos, bem como seus atendimentos intra e extracurricular a estes estudantes.

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

Durante todo o período da pesquisa, os mesmos tiveram a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, podendo entrar em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

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

Ao término deste estudo, o produto final desta pesquisa de mestrado se tornou a própria proposta de grupos focais como meio produtivo para a disseminação e estruturação de conhecimento sobre as AH/SD para professores já atuantes. Estruturada de maneira a promover tal conhecimento através de um espaço de diálogo que contempla, quando das discussões ao longo do processo do grupo focal, a escuta, as trocas de saberes acerca das vivências e concepções prévias dos sujeitos da pesquisa sobre este tema.

Através desta escuta, elaborou-se uma série de pontos chave que as pedagogas participantes trazem como ainda não elucidadas na sua formação inicial e continuada e que julgam que podem beneficiar outros colegas em suas práticas, nas demais escolas, quando do surgimento de formações similares. O debate como forma de construção, que visa ampliar conhecimentos, e não os confrontar, na busca do certo e do errado, se apoia em Luckesi (2011):

Importa observar que confrontar é diferente de antagonizar. Enquanto antagonizar significa “opor-se ao outro, tendo em vista vencê-lo de alguma forma”, confrontar quer dizer “desejar caminhar com o outro da melhor forma possível, tendo em vista crescimento”. (LUCKESI, 2011, p. 75)

O processo de análise de dados nos revelou que a formação de professores voltada para uma escuta dos mesmos, que considera suas práticas para então promover a formação a partir destas, neste caso propondo isso através de grupos focais, se mostrou o principal produto deste mestrado profissional.

5 ANÁLISE DE DADOS

Para percebermos as concepções reais que uma pessoa tem acerca de um determinado tema, é importante que se estabeleçam condições adequadas para que essa pessoa se sinta à vontade para expressar seu ponto de vista, suas angústias, seus questionamentos e suas percepções sobre o assunto em questão. Pensando em uma maneira de criar este ambiente facilitador, onde as participantes desta pesquisa se sentissem seguras em expor não só seus conhecimentos sobre a temática das AH/SD, mas também confiança em colocar suas inseguranças e suas certezas, escolhemos a metodologia dos grupos focais, levando em consideração o perfil do grupo estudado.

O perfil deste grupo de participantes, que em sua maioria trabalha e convive há muitos anos na mesma escola, por si só já é o de um grupo que se sente confortável em colocar aos demais os seus posicionamentos. A escolha da técnica de grupos focais se deu para que, através das discussões que esta técnica promove, estes posicionamentos e sentimentos pudessem ser expostos ao grupo e servissem como base para estabelecer os conhecimentos prévios sobre os conceitos de AH/SD de cada participante. Assim consegue-se perceber as nuances de novas concepções sobre esse tema sendo construídas, à medida que o avanço das trocas decorrentes do grupo acontece, alicerçadas justamente nessa segurança que conhecer previamente o grupo em que se debate pode trazer. Sobre esta troca de ideias e a construção de novos conceitos que elas trazem, encontramos em Dall'agnol e Trenchr (1999)

Na medida em que diferentes olhares e diferentes ângulos de visões acerca de um fenômeno vão sendo colocados pelos sujeitos, desperta nos mesmos a elaboração de certas percepções que ainda se mantinham numa condição de latência. A passagem desta condição à de elaboração-expressão ocorre no processo interativo que vai se estabelecendo no grupo. [...] Cada integrante fala a partir da sua verticalidade, isto é, a partir de suas vivências. Mas, como a história individual constrói-se no seio de inter-relações experienciadas, os relatos, as opiniões, os posicionamentos são constructos que vão se delineando nas relações com o(s) outro(s). Remetem-se, portanto, aos grupos de origem, manifestações da história pregressa e contemporânea. Assim, os sujeitos também são porta-vozes da horizontalidade em que se inscrevem e o próprio debate no grupo focal é uma dessas construções. (DALL'AGNOL, TRENCHR, 1999, p. 6)

A partir das interações, colocações e considerações que foram acontecendo, o grupo expôs suas ideias e em conjunto elaborando, algumas vezes, novas percepções não só sobre o aluno com AH/SD (o perfil desse sujeito idealizado e o real), mas refletindo sobre as ideias anteriores que as pedagogas participantes tinham sobre estes estudantes, as formas de

atendimento às suas necessidades educacionais e a importância da identificação desses alunos, sendo este um ponto bastante abordado nas discussões.

Pensando-se numa fluência melhor de leitura e compreensão das colocações das participantes, as transcrições de suas falas do grupo focal foram ajustadas aos moldes de escrita textual, eliminando-se pronúncias sem concordância verbal, vícios de linguagem e outros, como nos traz Marcuschi (2000) “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”, tornando-se assim melhor compreensível e ajustado as normas de escrita formal.

Para a realização da análise dos dados obtidos na pesquisa com as pedagogas, foram criadas três categorias:

5.1 AH/SD: suas características e mitos.

5.2 Formação, gestão e currículo.

5.3 De pedagogo para pedagogo: diálogos dos pedagogos participantes para outros professores.

Entendemos que o assunto das AH/SD é muito mais amplo, tem muitas outras interfaces e pontos a serem explorados e discutidos, mas neste estudo trataremos apenas dos pontos trazidos pelas nossas pedagogas pesquisadas, suas angústias, entendimentos e pontos de vista, analisados através da ótica de pesquisadores reconhecidos sobre este tema, pois entender suas convicções, certezas e incertezas, suas falas e conhecimentos são o objetivo de nossa pesquisa.

5.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: SUAS CARACTERÍSTICAS E MITOS.

Durante os primeiros encontros do nosso grupo, as dinâmicas escolhidas tinham o intuito de levantar os conceitos prévios dos pedagogos quanto ao conhecimento dos indicadores de altas habilidades/ superdotação (ou a falta dele), o perfil destes estudantes, e o que os professores trazem de experiências com este alunado. Para este momento inicial do grupo, propomos, assim como nos demais encontros, o preenchimento de um formulário online que continha perguntas trazendo este tema de conceituação de AH/SD, em questões onde os participantes selecionavam as afirmativas que julgavam verdadeiras ou falsas.

Também trouxemos um vídeo publicado na internet em modo público, que aborda as características de um aluno superdotado, sob a ótica de um comediante. Neste vídeo o ator

interpreta uma professora que expõe suas angústias a uma colega também professora, pelo telefone, evidenciando em suas falas seu desconhecimento sobre o tema das AH/SD, mas de uma maneira caricata e divertida. Vejamos algumas falas trazidas pelo comediante em seu vídeo, para contextualizar ao leitor o material trabalhado:

“Superdotado, aquele menino? Era só o que faltava, Nossa Senhora! Ele fala umas coisas que eu nem entendo, ele tem um dialeto próprio, só dele, deve ser dos superdotados!”

“Você acredita que ele responde tudo o que eu pergunto? Ele é tão antenado, nossa! Ele tem um wi-fi com Deus!! Ele parece a Barsa encarnada, tudo o que eu pergunto ele tem uma resposta pra mim!!”

“Na prova de matemática ele resolveu de um jeito diferente, do jeito dele, ele resolveu. O resultado estava certo, mas na minha época isso era cola. Porque a pessoa não sabe a resposta e coloca o resultado do nada! Matemática só tem um jeito de resolver, se tivesse outro jeito seria filosofia, sociologia!!”

Após as explicações sobre o funcionamento dos encontros, conversas iniciais e a exibição do vídeo, começaram a surgir as primeiras falas das pedagogas sobre o perfil do aluno com AH/SD. Percebemos que as professoras que já tiveram experiência anterior com alunos com estes indicadores identificados em alguma de suas turmas, foram as que preferiram colocar suas impressões primeiro. Segundo uma delas:

“Pra mim altas habilidades era aquela pessoa, aquela criança que sabia tudo, que ia bem em tudo, que era aquele aluno nota cem. Pra mim era isso. Eu achava que a pessoa, a criança com altas habilidades, era aquele aluno que sabia tudo, tinha facilidade em tudo, super inteligente, e não que ele não seja inteligente, mas o que eu quero dizer é que eles sentem dificuldades em algumas coisas, não são cem por cento em tudo.”

Com esta fala, percebe-se que a professora reconhece que carregava um dos mitos sobre desempenho, descrito como um mito em que “a PAH se destaca em todas as áreas do currículo escolar, tem que ter boas notas” Pérez (2003, p. 50). Ainda segundo Pérez (2003),

Este mito se apoia na imagem ideal do bom aluno, geralmente o modelo perseguido na escola tradicional, e revela a realidade de um aluno que se destaca em uma ou mais áreas específicas, mas não em todas, e um método tradicional, que avalia o aluno quantitativamente e não qualitativamente, exigindo-lhe um desempenho equilibrado, em todas as disciplinas como requisito para a aprovação. (PÉREZ, 2003, p. 50)

Esta visão leva em conta apenas o desempenho acadêmico, e desconsidera outras áreas, que inclusive podem ser as de destaque do aluno, como esportes, artes, liderança, entre outros. Winner (1998) também aborda este mito, nomeando-o como o mito da superdotação global, uma ideia equivocada de que o aluno que apresente uma alta habilidade em uma ou mais áreas de desempenho o fará em todas as demais áreas.

Como descrito anteriormente, esta narrativa veio de uma professora que já trabalhou com um aluno que foi identificado com indicadores de AH/SD, e percebe-se claramente que este fator fez com que a participante pudesse já refletir sobre o conceito anterior que ela tinha sobre este perfil de aluno e o que ela diz ter agora, quando o final de sua fala nos traz: *“não que ele não seja inteligente, mas o que eu quero dizer é que eles sentem dificuldades em algumas coisas, não são cem por cento em tudo.”* Desta forma, percebemos que o fato de se conhecer as características reais de um aluno com indicadores de AH/SD, faz com que o ser idealizado, um gênio, que muitas vezes permeia o imaginário do senso comum (WINNER, 1998; PÉREZ, 2021), seja desconstruído e se passe o aluno real, que tem necessidade de atenção como todos os outros alunos.

A concepção do aluno superdotado como alguém que se diferencia muito em termos de desenvolvimento, a ponto de deixar de necessitar do auxílio do professor, é bastante comum ainda hoje nas salas de aula. No decorrer das discussões, e com os exemplos trazidos pelas professoras que já tiveram alunos com indicadores de AH/SD em suas turmas, percebemos que as falas das demais expôs esse conceito prévio do aluno com AH/SD como o que já sabe de tudo, antes mesmo que o ensinem. Consegue-se perceber que elas já trazem dúvidas sobre se este seria o perfil do aluno superdotado. Também pelo fato de a maioria das participantes do grupo conhecer as crianças reais que foram citadas pelas professoras, percebeu-se que estas falas trouxeram a conceituação do estudante com indicadores de AH/SD para um contexto real e conhecido, o que fez com que elas pudessem já se referir a suas ideias como “eu achava”, e talvez já não ache mais.

“Na minha cabeça também, como as gurias falaram, pra mim era assim né? (o aluno superdotado) Sabe tudo não preciso nem me incomodar com isso, com esse aluno.”

“Eu também tinha muito assim, de que é o aluno que sabe tudo, né?”

“A visão que se tinha de um superdotado é que ele era um ser extraterrestre maravilhoso, um gênio que sabia tudo de tudo, absolutamente tudo, estava muito acima do nível dos outros da mesma idade. Por conta de não saber identificar exatamente como era isso na busca desse ser iluminado que sabia tudo de tudo.”

Pensar em um estudante como um gênio, que não precisa dos professores para aprender, se desenvolver, traz implícita duas ideias. A primeira: se este aluno já “sabe tudo” não teria lógica alguma ele frequentar à escola, já que não tem mais nada a aprender. A segunda: como poderia um estudante ser tão autossuficiente a ponto de não precisar de orientação e apoio algum no seu processo de aprendizagem? Extremiana (2000) relata que esta ainda é a visão de muitos professores, que acreditam que por ser superdotado o indivíduo já tem seu êxito garantido, não necessitando de ajuda na escola ou em casa, pois triunfam naturalmente. Pensando assim não se precisaria de políticas públicas, programas apropriados, atendimento AEE, e outros tipos de atendimento a estes estudantes. Virgolim (2007) traz uma diferenciação quanto ao uso desses termos.

Os gênios são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas. São raras as pessoas que atingem patamares excepcionais. [...] Em contrapartida, os termos “pessoa com altas habilidades” e “superdotado” são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparado a seus pares. Não há necessidade de ser uma habilidade excepcional para que este aluno seja identificado. (VIRGOLIM, 2007, p. 27)

Nesta mesma linha de raciocínio, também pudemos observar que o fato de ficar claro que o vídeo apresentado colocava o aluno superdotado mais sob uma ótica caricata do que real, na maioria do tempo (o vídeo também trouxe características reais), algumas participantes colocaram seus conceitos em dúvida, já refletindo e examinando seus mitos:

“Daí vem a ideia que eu, na minha cabeça tinha, que o superdotado sabe de tudo, ela (a personagem do vídeo) traz esse lado”

Após alguns minutos de abordagens e colocações livres das participantes sobre o aluno com AH/SD, e o seu desempenho escolar, algumas resoluções foram surgindo, trazendo conclusões mais condizentes com a realidade educacional deste público, e já fazendo com que as discussões em grupo contribuíssem para a formação de novos conceitos sobre o estudante com indicadores de AH/SD, como vemos a seguir:

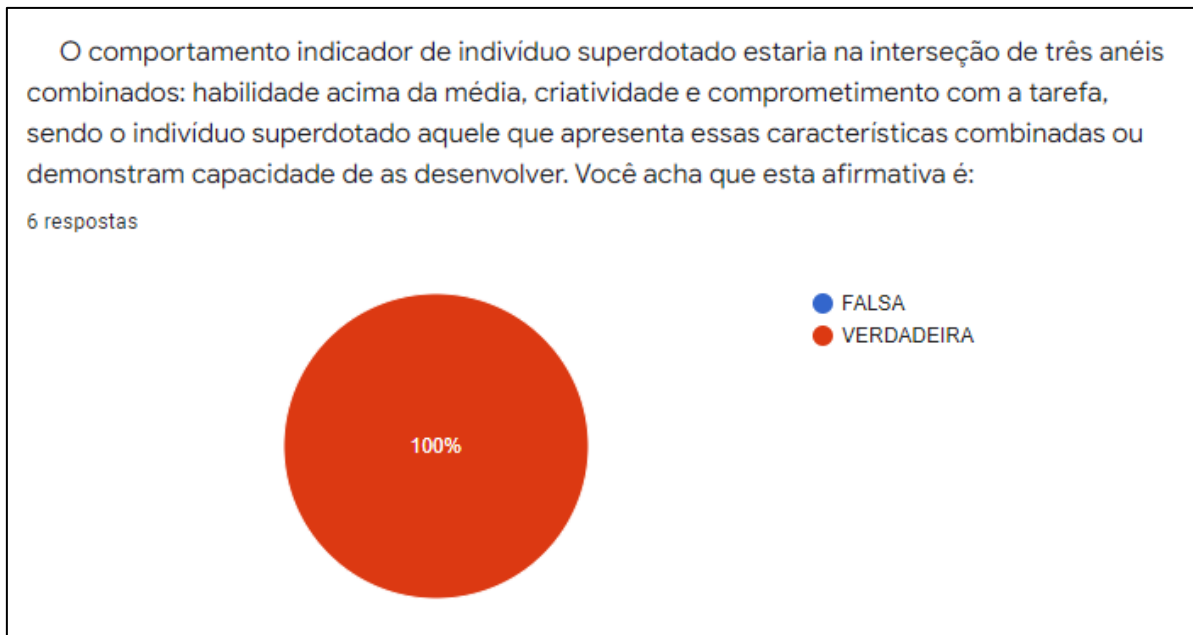
“provavelmente ele não vai ter notas altas em todas as áreas do conhecimento. Porque normalmente as crianças com superdotação não tem conhecimento em tudo, não tem assim ah... uma facilidade maior em todas as áreas do conhecimento.”

Para que as discussões acerca das concepções prévias que cada participante tinha sobre o tema das AH/SD fosse construída coletivamente, revendo a opinião deste grupo acerca das respostas individuais sobre o tema, colhidas no formulário por elas preenchido, em cada reunião trouxemos os gráficos gerados no encontro anterior, para que assim o grupo pudesse observar suas respostas e debater sobre elas. Assim, para além de responder uma pesquisa sobre as suas concepções acerca do aluno com indicadores de AH/SD, as participantes puderam revisitar suas respostas, com a oportunidade de reafirmar suas ideias ou mesmo mudá-las, através de uma reflexão com seus colegas, o que de certa forma, auxilia na construção de uma identidade do grupo da escola sobre o tema das AH/SD.

Para a elaboração das questões disponibilizadas às participantes, que deveriam afirmar se as referidas questões, para elas, se tratavam de afirmações verdadeiras ou falsas, usamos em grande parte citações de pesquisadores reconhecidos na área das AH/SD, mas como afirmações sem a referência, para que cada uma delas pudesse refletir se concordava ou não.

Para conceituar o indivíduo superdotado utilizamos a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1978, 2016, 2004, 2021).

QUADRO 3- Questão respondida pelas participantes no formulário de levantamento de dados.



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

Através da observação destas respostas, vemos que todas as participantes concordaram com esta afirmação, sendo uma das poucas situações em que houve unanimidade nas respostas de nosso grupo focal. Mas mesmo assim, uma outra afirmação deste mesmo teórico, Joseph Renzulli (1988, p.20), já não obteve esta mesma unanimidade, vejamos:

QUADRO 4- Questão respondida pelas participantes no formulário de levantamento de dados.



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

Em debate sobre suas respostas, uma das participantes defendeu sua escolha da seguinte forma (sendo apoiada por outra colega através de gestos de cabeça afirmativos, apontado pela relatora do grupo focal):

“Eu acho que a superdotação não acontece em determinados momentos e nem sob determinadas circunstâncias. Eu acho que o superdotado é superdotado, né? Ele não escolhe os momentos determinados pra se mostrar assim.”

Esta é uma dúvida pertinente levantada por esta participante, uma vez que mesmo no meio acadêmico questões sobre este tema aparecem, como aponta Renzulli (2014), que na sequência de sua escrita já nos traz seu ponto de vista sobre este assunto.

A maior parte da confusão e controvérsia ao redor das definições de superdotação pode ser colocada em perspectiva se examinarmos algumas questões-chaves. A superdotação ou a criatividade é um conceito absoluto ou relativo (AMABILE, 1983)? Ou seja, uma pessoa é superdotada ou não é (a visão absoluta) ou podem ser desenvolvidos níveis variados de comportamentos superdotados em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias (a visão relativa)? A superdotação ou a criatividade é um conceito estático (por ex.: você tem ou não tem) ou é um conceito dinâmico (ou seja, ela varia entre as pessoas, culturas e entre as situações de aprendizagem/desempenho)? [...] Acreditamos que essa mudança deveria ocorrer, passando do tradicional conceito de “ser superdotado” (ou não ser superdotado) para uma preocupação com o desenvolvimento de comportamentos superdotados e criativos nos alunos que apresentam um elevado potencial para beneficiar-se de oportunidades educacionais especiais, assim como de alguns tipos de enriquecimento para todos os alunos. Esta mudança de terminologia pode também oferecer a flexibilidade tanto na identificação quanto na programação de esforços para encorajar a inclusão de alunos em risco social e com baixo rendimento nos nossos programas. (RENZULLI, 2014, p. 544 - 545)

Assim, Renzulli defende que se abandone questões afirmativas sobre ser superdotado ou não, e que a atenção se volte para o desenvolvimento de estratégias e programas de ensino que auxiliem na identificação e desenvolvimento de comportamentos superdotados, uma vez que tais comportamentos não se fazem presentes na totalidade do tempo e em todas as áreas, nos indivíduos com indicadores da AH/SD. Repetindo suas palavras: “estão presentes em algumas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias” (RENZULLI, 1986, p. 76).

Ainda sobre a conceituação destes alunos com indicadores de AH/SD, trouxe a afirmação de “pessoa com altas habilidades/ superdotação como aquela que evidencia sinais ou indicações de habilidades superiores em alguma área do conhecimento (ou mais de uma),

quando comparada aos seus pares” (VIRGOLIM, 2007, p. 17). Neste ponto, quando apresentadas a este gráfico na semana seguinte ao preenchimento deste formulário, algumas participantes rapidamente se colocaram contrárias a este conceito, por entender que a palavra “comparação” teria um sentido ruim nesta afirmação, uma vez que a ideia do respeito às diferenças de cada aluno é bastante difundida e aceita pelos professores e ao lerem a afirmação, pensaram se tratar de uma afirmativa falsa. Algumas falas delas a este respeito:

“Coloquei falsa porque o que me chamou atenção ali foi: quando comparada aos seus pares. Eu acho que não. Eu não sei como que tu vai identificar, mas eu acredito que não seja pela comparação de um aluno com o outro.”

Após algumas considerações a este respeito, onde o foco das discussões foi a validade de se comparar ou não, alunos entre si, as participantes foram elaborando o que este conceito de comparação quer dizer nesta frase, e que tipo de comparação seria esta.

“em algum momento a criança (com indicadores de AH/SD) se destaca. Por algum sinal, alguma coisa, ela vai se destacar. Alguma coisa, um sinal, vai ter para aquela criança.”

“É uma definição, né? “Habilidades superiores em alguma área ou mais de uma área, quando comparado a seus pares”. Trazendo isso pra sala de aula, talvez seja o primeiro indício que a gente percebe quando você imagina que um aluno tenha algum tipo de superdotação, é isso? Você vê a turma, alunos com a mesma faixa etária, normalmente muito similares no modo de vida e tal. E aí você vê um que se destaca em alguma coisa, ele é diferente, muito diferente, dos outros.”

Com o passar do tempo, as colocações das pedagogas foram se tornando mais similares umas das outras, e elas foram estabelecendo pontos de convergência em suas linhas de raciocínio e foi perceptível que elas aceitaram a definição acima mencionada, agora como verdadeira. Para ilustrar esta construção coletiva de um pensamento aceito pelo grupo, trazemos esta fala, aceita pelas demais participantes:

“mesmo que você atenda uma criança sozinha num atendimento, e perceba que há alguma coisa diferente nela, o teu termo de comparação está ligado ao conhecimento de outras crianças na mesma faixa etária dela. Aquele conhecimento armazenado que você tem. Você sabe que uma criança de cinco anos mais ou menos faria isso, isso e isso, se comporta, dessa, dessa e dessa maneira. Então, mesmo que não seja na comparação com as outras crianças juntas, ainda assim é um termo de comparação que você está usando a informação que você tem sobre elas, no geral.”

Ainda debatendo as questões referentes a conceituação de AH/SD e quem seria este aluno, muitas falas se destacaram durante os encontros, revelando que a cada novo encontro as pedagogas falavam mais confiantes sobre o tema. Percebemos também que ao longo das discussões as participantes já foram se apropriando e assimilando em suas colocações termos utilizados no campo das AH/SD

“Eu acho que a gente percebe, ou pelo menos imagina, que a criança tem algum tipo de superdotação quando ela tem realmente uma habilidade acima da média em alguma coisa, demonstra isso de forma às vezes bastante criativa, e normalmente a gente percebe que fazem né? Mesmo quando você muda o assunto, ou tenta modificar, ela acha um jeito de trazer o assunto que pra ela é interessante, à baila e isso é uma manifestação criativa, e se você pedir alguma coisa sobre este tema, ela vai demonstrar o total comprometimento dela com aquilo.”

Neste trecho percebemos que a fala desta professora já demonstra um perfil de criança condizente com os indicadores de AH/SD, e além disso, traz esses indicadores entrelaçados, correlacionados, evidenciando a Teoria de Renzulli dos Três Anéis sendo observados na prática, mesmo que esta mesma participante, em outro momento, tenha nos evidenciado que nunca antes desta pesquisa tinha ouvido falar neste autor, ao menos não se lembrava.

“Bem, não conheço o cidadão. Muito prazer, estou sendo apresentada para Renzulli neste momento, mas como fala em anéis, a gente já sabe que é uma interseção, a gente que trabalha muito com isso também né? Com essa ideia de um anel e a interseção entre eles, quando eu li (a questão trazida no formulário online sobre a Teoria dos Três Anéis) eu fiz essa leitura do que está exatamente escrito ali e o que me parecia muito lógico. Talvez até tenha lido alguma coisa em algum artigo, mas não vou saber precisamente dizer agora, na internet, se eu vi algum comentário, confesso que é amigo novo.”

Falas como essa nos mostram que mesmo sem uma formação adequada no campo das AH/SD, realidade evidenciada na parte da pesquisa que investigou a formação inicial e continuada das participantes dentro do tema das AH/SD, as professoras estavam dispostas não só a colocar as suas concepções iniciais nos formulários, mas também se sentiram seguras para expor suas ideias ao grupo e com ele construir conhecimento de maneira coletiva, se apropriando dele e já utilizando em suas falas.

Segundo a pesquisa prévia realizada no primeiro encontro, 66% das participantes desta pesquisa tem 20 anos ou mais de experiência em sala de aula com anos iniciais do ensino fundamental. A totalidade destas professoras tem especialização como sua última formação, mas em se tratando de AH/SD, quando perguntadas sobre sua formação inicial e/ou continuada sobre este tema (onde elas poderiam selecionar mais de uma opção de resposta), o panorama foi o seguinte: 4 delas responderam que não possuem nenhuma formação na área ou desconhecem o assunto enquanto formação inicial/ continuada; 2 cursaram uma disciplina sobre o tema na graduação ou mesmo já leram algum artigo sobre AH/SD.

No decorrer das discussões do grupo, algumas falas das participantes ainda demonstraram que elas trazem alguns mitos acerca dos estudantes com indicadores de AH/SD, especialmente quanto à sua origem. No formulário de levantamento inicial de dados, onde trouxemos uma afirmativa que defendia que a criança superdotada já nasce assim e somente essa seria a origem das AH/SD, um percentual de 66,7% (4 pessoas) das participantes escolheu esta como uma frase verdadeira, ao passo que na questão que verificava se as participantes acreditam que o meio em que a criança vive poderia contribuir para seu desenvolvimento acima da média, 16% (1 pessoa) acreditou que esta era uma afirmativa correta. Vejamos algumas colocações do grupo nesse sentido:

“Pra mim ele nasce assim, nasce com essa característica de superdotação, se é algo genético, aí eu fico em dúvida, mas é algo que ele já vem assim, já nasce assim no meu entendimento.”

“Eu penso que é uma questão que a criança já traz com ela né? Que já nasce. Eu acho que é bem importante a questão da interação, mas nesse sentido das altas habilidades eu acredito que é uma coisa que já vem com a pessoa.”

“A gente pode ser em algum sentido mais envolvido (com os assuntos que nos interessam), mas acredito que não é os momentos e nem circunstâncias que nos tornam mais desenvolvidos, né? Acho que agora eu entendi, mas nasce e pronto, de qualquer forma vem com a criança igual.”

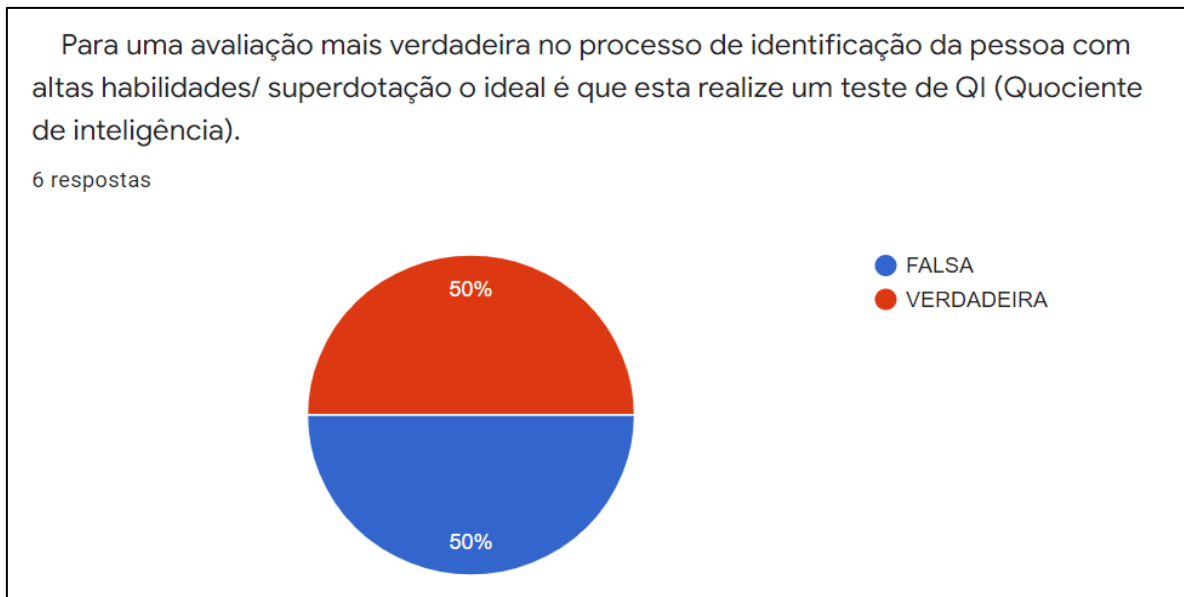
Essa questão não encontra unanimidade nem mesmo entre os pesquisadores da área, então é perfeitamente compreensível que ocorra também entre as participantes pesquisadas em nosso trabalho, como observamos em Pedro, Ogeda e Chacon (2017)

Constata-se que o que há é um verdadeiro embate teórico, tanto que as diferentes terminologias utilizadas quando se disserta sobre o fenômeno das AH/SD muitas vezes se devem à falta de consenso nesse sentido. Porém, não há uma explicação clara sobre a origem das AH/SD. Sabe-se que tanto a genética quanto o ambiente influenciam, o que não se sabe é o quão forte é a influência de cada um. (PEDRO, OGEDA, CHACON, 2017, p. 114)

Atualmente já se considera um olhar voltado a aceitar que tanto fatores ambientais como genéticos, em conjunto, resultem em indicadores de AH/SD, como vemos em Almeida e Capellini (2005) que afirmam que não se sabe ainda a origem da superdotação, mas o pensamento dominante é que seja uma combinação de causas endógenas (genéticas, congênitas e hereditárias) e fatores ambientais. O que se espera, é que através de uma formação acadêmica para AH/SD e oportunidades de espaços de formação continuada efetivos para os professores em serviço, a ideia de que tanto a genética como o ambiente têm importância, esteja mais presente nas concepções dos professores.

Um ponto que trouxe muita inquietação e várias colocações discordantes entre as pedagogas foi quanto a afirmação de que para se identificar o estudante com indicadores de AH/SD “o ideal” (como colocado no questionário), é que se realizasse um teste de quociente de inteligência.

QUADRO 5- Questão respondida pelas participantes no formulário de levantamento de dados.



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

O que se observou através das falas das participantes foi que as que defenderam os testes de QI como essenciais no processo de identificação da criança com indicadores de AH/SD, acreditam que assim se torna mais fácil um “diagnóstico” (como colocado por elas) mais preciso e inquestionável quanto a condição deste estudante, como ilustrado pelas seguintes falas:

“Esse teste de coeficiente seria pra comprovar que a criança teria essas altas habilidades. Se eu comprovasse que ela teria essas altas habilidades, seria mais fácil de tomar o conhecimento e trabalhar com ela nesse sentido.”

“Às vezes tu percebe que a criança tem um desenvolvimento além, né? Mas como classificá-la ou sei lá, definir se aquela criança é uma criança com altas habilidades, né? Então, a gente precisa de algum instrumento que venha a comprovar isso.”

A necessidade de comprovação, atestado de determinadas condições por meio de laudos, encontra solo fértil no espaço da escola, onde uma grande burocracia impera, e muitas vezes os espaços escolares se prendem a exigências comprobatórias para atendimentos especializados e para assegurar direitos dos estudantes quanto ao acompanhamento de suas condições. Portanto

as afirmações acima citadas das professoras, mesmo que tragam em si um mito, de que apenas os testes de QI podem atestar definitivamente a condição de AH/SD do estudante, encontra explicação na forma como a escola (e as instâncias superiores a ela) se articula.

A necessidade de documentar cada observação e avaliação escolar de forma comprobatória traz este tipo de preocupação para os professores, como percebemos em mais esta colocação de uma pedagoga pesquisada:

“mas a pergunta que não quer calar sobre o teste de QI, a questão da identificação, mas e pra gente ter certeza, é necessário ter essa certeza, não é necessário? Como que a gente vai identificar, como que esse aluno vai entrar (para um programa de atendimento), sem um teste de QI, porque é um aluno também que pode entrar no censo.”

Sabemos que o atendimento pelo AEE, bem como a inserção deste aluno no Censo Escolar não depende de comprovação clínica/ médica, uma vez que se pode identificar o aluno com indicadores de AH/SD através de processos educacionais, sem a obrigatoriedade de laudos médicos ou testes clínicos, como documentado na nota técnica N° 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, em trecho já citado neste trabalho. Mas a própria falta de formação adequada acaba impedindo que este processo ocorra, bem como a validação legal dele sem que nos prendamos a exigências de comprovação externa da escola. O que acaba trazendo como resultado o baixo índice de estudantes identificados no Censo Escolar e conseqüentemente sem atendimento adequado às suas necessidades educacionais.

A necessidade de comprovação clínica sobre o que o professor observa e atesta em aula é muito comum na esfera educacional. Tanto que mesmo que algumas pedagogas tenham mencionado que o início das observações ocorra dentro de sala de aula, até mesmo desacreditando a unanimidade do teste de QI, a necessidade de comprovação externa está presente em suas inquietações, como observamos a seguir:

“eu não tenho muito conhecimento sobre esse teste de QI, mas eu acredito que o início do diagnóstico de uma criança com superdotação se dá em sala de aula, com a observação do próprio professor, porque a gente consegue perceber aquilo que o aluno tem mais facilidade, o que ele sabe mais, aquilo que ele não consegue, não tem tanta compreensão. E acredito que quem possa fazer esse diagnóstico, não

sei se por meio de algum tipo de teste, ou o que, acredito eu que seja a psicopedagoga, porque só a psicóloga talvez não consiga, mas talvez até tenha algum instrumento que sirva de comprovação que a criança, eu não sei se é por meio de um teste ou é por meio de um diagnóstico, mas eu sei dizer que se inicia em sala de aula né? A partir da observação daquela criança, do dia a dia com aquela criança que a gente consegue já ter uma primeira impressão, vamos dizer assim.”

Após algumas considerações das professoras pesquisadas, debatendo sobre os testes de QI como único indicador de certeza quanto a superdotação, e sem a interferência de nenhuma das mediadoras, elas foram se dando conta das fragilidades dos testes padronizados (quando utilizados isoladamente) e colocando novas variáveis em suas argumentações, já questionando a capacidade de tal instrumento em aferir os diversos tipos de AH/SD.

“Desculpe a minha ignorância, mas no teste de quociente da inteligência é possível fazer aferição de todas as inteligências?”

“Eu imagino que como o teste de quociente da inteligência seja um teste bem anterior a descoberta das múltiplas inteligências, acho que ele não consiga dar conta de fazer essa aferição, de mostrar se realmente todos os tipos de inteligência estão ali contemplados. Talvez ele seja importante de alguma forma, mas ele não vai ser um martelo que vai bater e vai dizer que a criança sim, é superdotado ou não, não é superdotado. Se ele não dá conta de ver toda a gama das inteligências múltiplas, né?”

Tais percepções trazidas por algumas participantes da pesquisa corroboram com as afirmações que muitos autores da área nos trazem, quanto a fragilidade dos testes padronizados em identificar todos os tipos de superdotação, especialmente a produtivo-criativa, como vemos em Sabbag e Arantes-Brero (2017):

As habilidades que as pessoas demonstram em testes de QI e de aptidão são exatamente os tipos mais valorizados em situações escolares tradicionais. Em função da importância dada para esse tipo de teste, surge no senso comum a ideia

de que as altas habilidades ou superdotação referem-se unicamente a alta capacidade em conhecimentos acadêmicos linguísticos e lógico-matemáticos, o que contribui para a invisibilidade dos que possuem habilidades do tipo criativo-produtiva, que são impossibilitadas de serem medidas através de testes. (SABBAG, ARANTES-BRERO, 2017, p. 173)

Seguindo adiante no assunto de testes para identificar os estudantes com indicadores de AH/SD, foi trazida para a análise do grupo uma questão do formulário online que elas haviam preenchido no encontro anterior, onde 33,3% (2 participantes) concordaram com a afirmativa de que “não necessariamente se precisa identificar pessoas com altas habilidades/superdotação”. Nesse sentido, algumas falas que surgiram deram conta de que se nenhum aluno está “apresentando problema” ou “precisando de algum diagnóstico”, não teria razão para que se iniciasse um processo de identificação. Algumas colocações sobre este tema:

“Quando tu tem suspeita tu vai procurar e correr atrás. Mas não quer dizer que eu vá ficar todo tempo pesquisando, identificando aluno, querendo identificar aluno. Claro, aqueles alunos que tem alguma diferença, aí a gente vai pesquisar. Porque tem aqueles que tem altas habilidades e não se manifestam em comportamento, em nada. Supõe-se aqueles que não param quietos, que tenha alguma coisa a mais, aí sim.”

“quando tu não tem suspeita de nada, a turma está OK, está todo mundo lá lindo e maravilhoso, não precisa ficar procurando identificar. Geralmente, hoje em dia, tem sempre aquelas crianças que tu vê que precisam ter um diagnóstico. Mas não é necessário eu ficar pesquisando se a turma, vamos supor que é daqueles calminhos, que é zen, que não tem nada, se só diz “sim professora”, está bem quietinho, aí tudo bem, não precisa identificar, caso contrário, que tu vê aquele aluno que tem alguma coisa diferente, aí tu vai tentar descobrir o que ele tem né, é isso.”

Tais afirmativas pressupõem que se está tudo bem com o estudante (o que pode não ser verdade, o estudante pode estar mascarando suas potencialidades, ou mesmo as desconhecer), não se precisa iniciar processos de identificação de estudantes com potencial elevado. Este mito que teima em persistir em nossas escolas acaba por manter o nível de invisibilidade destes

alunos tanto no cenário escolar como nos próprios dados oficiais, que ainda acusam uma parcela muito pequena de estudantes identificados, quando sabemos que estatisticamente esses índices deveriam ser bem maiores. Almeida e Capellini (2005) nos dizem que a identificação precoce das altas habilidades é fundamental, dada a necessidade de um pronto atendimento à criança, objetivando o pleno desenvolvimento de suas capacidades e o seu ajustamento social.

Se entendemos que é direito do estudante ser atendido nas suas necessidades educacionais, temos que assegurar que não só os alunos que apresentam déficits têm este direito, mas também os que não apresentam (talvez aparentemente). Negar a identificação é negar o atendimento adequado. Como ainda nos traz Almeida e Capellini (2005)

Não podemos negligenciar o direito ao atendimento às necessidades educacionais específicas, diferenciadas, as quais os alunos possam apresentar e não oferecer o apoio de profissionais especializados, de forma a não incidir no erro de não contribuir para o reconhecimento e desenvolvimento do potencial existente, de crianças e jovens brasileiros superdotados. (ALMEIDA, CAPELLINI, 2005, p. 60-61)

Perante esta discussão, mais uma vez o uso do grupo focal mostrou-se eficiente em apontar diversas formas de pensar, onde o grupo pôde evoluir em seus posicionamentos iniciais e construir novos aprendizados. Novamente sem a interferência das pesquisadoras, o grupo foi trazendo falas distintas e chegando em uma definição diferente das colocadas inicialmente, como vemos nessa evolução de ideias que foram sendo construídas, aqui trazidas na sequência em que ocorreram:

“Eu acho que quando tu tens um aluno que demonstra, né? Que te sinaliza que há alguma coisa, se torna necessária (a identificação) até pra tu conhecer o aluno e saber por que caminho andar com ele, né?”

“Mas e se você não percebe nada de diferente numa turma, daí está tudo certo e nem precisa identificar ninguém, abrir o espaço para alguma atividade de identificação?”

“Eu acho que depende pra que identificar, né? Apenas uma identificação de que uma pessoa tem algum tipo de superdotação não serve absolutamente pra nada. Assim como identificar que ele tem alguma grande dificuldade não serve pra nada. A identificação tem que ter alguma utilidade, né? Precisa ser útil pra alguma coisa.”

“Na verdade, eu acho que não identificar é negar, né? O direito de poder desenvolver-se tanto naquela área de interesse, naquele foco de interesse, quanto naquilo que é mais difícil pra o ser humano, né? porque se você identifica que uma pessoa tem altas habilidades e ela se sai muito bem numa área, a gente sabe que não são em todas. Então, se você só deixa passar, achando que ela vai se dar bem porque tem, como diz no senso comum, uma inteligência maior pra determinadas coisas, você está negando pra ela aquilo que ela tem dificuldade e tá negando também aquilo que ela poderia desenvolver a mais, né?”

“se a gente consegue identificar enquanto eles são muito pequenos, você pode oferecer, de maneira consciente, elaborada, coordenada, programada, um caminho pra que ele possa desenvolver e viver bem com isso, né? Se você não identifica, ele fica no meio da grande massa, sabe-se Deus como vai se desenvolver isso? Se vai ser positivo ou não na vida? A gente conhece muitas pessoas que acabaram se desviando do caminho, e tal, porque não foram compreendidas. E eu tenho impressão que um superdotado não ser compreendido, assim como qualquer outro, né, pode ter problemas. Mas você podendo identificar e podendo oferecer um caminho mais acertado, mais elaborado, mais pensado pra ele, com certeza ele tem maior chance de sucesso, não quer dizer que você vai conseguir, mas você tem chance de atingir o sucesso.”

Nessa cronologia de falas, evidencia-se mais uma vez que o que ocorre é um grande desconhecimento tanto sobre os direitos das PAH, como sobre o tema de um modo geral, mostrando que a intenção dos professores é a de sempre desenvolver as potencialidades de seu aluno da melhor maneira, mas esbarra na falta de formação adequada, que muitas vezes gera a invisibilidade do aluno com indicadores de AH/SD, falsos diagnósticos e muitos outros problemas que este alunado acaba por enfrentar.

Quando refletimos criticamente e construtivamente em um espaço aberto para tal, as professoras mostraram que querem aprender, querem rever suas ideias e fazer sua tarefa sempre da melhor forma. Mas como fazer isso? Vejamos o que nos traz ainda Almeida e Capellini (2005):

É preciso, seguindo o exemplo de outros países, investir na educação das crianças superdotadas/portadoras de altas habilidades, o que não significa somente identificá-las, mas sim implementar projetos educacionais que atendam às suas reais necessidades, visando ao desenvolvimento do potencial existente. [...] Entretanto, a escola com seus programas fechados têm conseguido minar o potencial criador de muitos alunos. [...] O ambiente escolar para o aluno com superdotação pode favorecer ou dificultar sua integração. Sua capacidade pode contribuir para seus estudos ou mesmo pode levar ao tédio, aborrecimento ou rebeldia capazes de provocar baixo desempenho. (ALMEIDA, CAPELLINI, 2005, p. 61,62)

O que fica claro, tanto na evolução da discussão do grupo, como nas colocações de diversos autores da área (REZZULLI, 1978, 2014, 2021; VIRGOLIM, 2014; FREITAS E PÉREZ, 2010), é que a identificação é o pontapé inicial para a elevação das taxas de aparecimento desses alunos no Censo Escolar e posterior aumento das políticas públicas voltadas para este público, que merece tanta atenção quanto todos os outros alunos. Não basta que os estudantes com indicadores de AH/SD estejam amparados pela lei, façam parte do público alvo da Educação Especial, se esta lei, este amparo não chegar efetivamente nas escolas. Com este desconhecimento acerca das PAH, suas características, necessidades e direitos, falas como estas ainda ocorrerão:

“A gente se preocupa muito com aquele que sabe muito pouco, que tem uma capacidade menor de aprendizagem, aquele que está com dificuldade de aprendizagem, o que tem facilidade passa batido, não precisam ser ajudados, né?”

“Aqueles que conseguem se virar sozinhos e que vão, não são geralmente uma preocupação do professor porque eles vão. Apesar do que você fizer, apesar do que você oportunizar, eles vão, eles acham o caminho. Então, a gente ainda é muito focado naquele que sabe menos, que tem mais dificuldade.”

Dentro dessa perspectiva, de que o aluno com déficits de aprendizagem deve receber maior atenção, corre-se o risco de se negar o direito de outros educandos, fazendo com que a escola deixe de ofertar as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de todos os estudantes. Cabral (2014) nos aponta que

A escola enquanto unidade formadora deve prever na elaboração de seus currículos escolares todas as estratégias de ensino-aprendizagem necessária ao pleno desenvolvimento de seus educandos, inclusive os com Altas Habilidades. Deste modo, continua a ser demonstrado que, para tais objetivos, serão necessários programas que atendam todo o corpo discente, para que o mesmo contribua com o meio social em que estiver inserido. (CABRAL, 2014, p. 50)

Para que este atendimento se efetive, é necessário que a tanto quem está nas escolas, como quem pensa e executa os programas e políticas públicas abandonem a ideia de que o aluno superdotado é bom em tudo e não precisa de ajuda, pois ele tem fragilidades e necessidades como qualquer outro educando, uma vez que, primeiramente, trata-se de uma criança/adolescente em fase de formação. Nosso grupo de pedagogas pesquisadas foi percebendo isso ao longo de nossas discussões, como pôde ser percebido na evolução de suas falas.

O aluno ideal e perfeito, trazido nas falas iniciais como o perfil de superdotado no primeiro encontro, foi dando espaço a visões mais reais, e que percebem um ser imperfeito que não é “bom em tudo”, que pode apresentar talentos e habilidades em algumas áreas, mas demonstrar dificuldades e fraquezas em outras, o suficiente até mesmo para que pais e professores deixem de tomar conhecimento de seu grande potencial (Virgolim, 2019).

“são crianças que tem facilidade pra algumas coisas, a agilidade, são dotadas, mas pra determinadas áreas de conhecimento, e não para todas, algumas, já pra outras áreas apresenta bastante dificuldade.”

“Que tem uma aptidão, dão pra uma determinada coisa e não pra outra, até tem bastante dificuldade para algumas coisas”

“facilidade no sentido de falar sobre aquele assunto que lhe chama atenção, né? Que é o seu foco principal. E aí complementa um pouco do que as meninas estavam falando antes, sobre a grande capacidade, grande facilidade, quando tá ligado ao seu foco principal, né? O seu assunto de interesse, e às vezes apresenta dificuldade em observar ou em dar conta de outros assuntos que não fazem parte do seu foco”

Acompanhando as falas das pedagogas, fica claro que elas percebem durante a rotina dos alunos em aula o assincronismo, característica frequentemente observada em alunos com

indicadores de AH/SD, que como o nome já aponta, trata-se de uma falta de sincronia entre os ritmos de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo, em relação ao ritmo esperado para determinada idade (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Da mesma forma, essas crianças tem características afetivas que precisam ser observadas. Compreender que este assincronismo também emocional tem que ser levado em conta e valorizado, é de extrema importância. Como nos traz Alencar e Fleith (2001)

O desenvolvimento emocional da criança superdotada não ocorre necessariamente mais rapidamente ou precocemente do que o de outras crianças; ele ocorre de forma diferenciada. Tampouco, as crianças superdotadas apresentam o mesmo perfil psicológico. Elas podem apresentar características diferenciadas em termos de estilos de aprendizagem, criatividade, interesses e traços de personalidade. [...] A falta de sintonia entre as suas necessidades emocionais, sociais, cognitivas e educacionais e as condições oferecidas pela sociedade pode desencadear, no superdotado, conflitos intra e interpessoais. (ALENCAR, FLEITH, 2001, p. 106, 107)

Essas características emocionais peculiares das crianças com indicadores de AH/SD podem acarretar momentos que a criança externa sua frustração e precisam ser trabalhadas de forma correta, por profissionais que saibam que elas existem e estão atentas ao seu surgimento. Portanto, fica evidente que ela precisa de um atendimento adequado as suas necessidades, para que se reconheçam estes momentos e se saiba como lidar com os mesmos. Na fala de uma das professoras, vemos uma situação clara dessa assincronia emocional, se referindo a um aluno com processo de identificação já concluído:

“tinha algumas coisas que ele tinha dificuldade, em algumas coisas ele tinha mais facilidade, e ao mesmo tempo, aquilo que ele tinha facilidade era ok, ia muito bem. E aquilo que ele tinha mais dificuldade ele acabava se irritando com aquilo, deixava ele sem paciência.”

Alencar e Fleith (2001) descrevem algumas características emocionais observadas em crianças superdotadas, como perfeccionismo (autoimposição de padrões de desempenho elevados e muitas vezes irrealistas) e sensibilidade às expectativas dos outros (levando o superdotado a ficar vulnerável às críticas de outras pessoas), o que pode fazer com que a percepção de que algo não está acontecendo conforme o esperado por ele possa causar irritação e frustração. Saber lidar com estes sentimentos pode se tornar difícil para a criança e ela encontra dificuldade para administrar tais situações, como encontramos em Abad e Abad (2016)

Frequentemente os superdotados mostram grande sensibilidade e excitabilidade, que pode se evidenciar em atividades corriqueiras como viagens, visitas familiares ou serviços religiosos que podem tornar-se tediosos para o elevado nível de curiosidade e imaginação da criança, posto que frequentemente seu intelecto é mais desenvolvido que sua idade. Contudo, sua maturidade emocional é menos desenvolvida caracterizando, o que se chama assincronia. (ABAD, ABAD, 2016, p. 6)

Durante os encontros do grupo focal, a questão comportamental das crianças com indicadores de AH/SD foi bastante levantada, inclusive com a busca de possíveis causas para comportamentos de insatisfação e rebeldia, como podemos demonstrar com as seguintes falas:

“A questão daquela estrutura formal que a gente tem dentro da escola, a questão do incerto, da dificuldade da gente, com o incerto, né? Muitas vezes o aluno traz algo que é de interesse para ele, e tu não consegue corresponder ao desejo dele naquele momento, e com certeza esse aluno vai ter uma insatisfação e muitas vezes ele vai acabar sendo taxado como rebelde, justamente por aquele conteúdo não estar correspondendo aquilo que ele gostaria, né?”

“Mas normalmente eu imagino que aquelas crianças que tenham um interesse muito grande em determinada coisa, com satisfazer essa curiosidade, elas acabam de alguma forma tendo alguns comportamentos que mostram que não estão satisfeitos. Que na escola são percebidos como rebeldes, né? Porque não querem fazer, se recusam porque não entendem exatamente o que que tá acontecendo, né? E a gente só consegue convencê-los a alguma coisa quando a tua explicação tem realmente lógica pra criança né?”

Muitas vezes esses comportamentos de rebeldia e insatisfação podem estar nos sinalizando que o aluno não está se sentindo desafiado, compreendido ou mesmo visto durante a rotina escolar, e como sabemos, para que a aprendizagem significativa aconteça, é necessário envolvimento e entusiasmo do aluno. A forma como a escola se estrutura atualmente, com um modelo de aprendizagem dedutivo, baseado na memorização e testagem dessa memorização, geralmente ocorrendo em uma disposição de sala de aula com uma mesa atrás da outra,

justamente pensada para inibir a “conversa”, as trocas de ideias entre os estudantes, pode ser um agente facilitador destes comportamentos de insatisfação, uma vez que os alunos com indicadores de AH/SD (ou todos em geral??) tendem a se sair melhor aprendendo de maneira indutiva, testando e verificando seus aprendizados, construindo conhecimento ao invés de apenas se apropriar deles, como abordado por Renzulli (2004).

Alencar e Fleith (2001) conseguem expressar muito bem essa situação quando dizem que:

O clima educacional existente na sala de aula e os procedimentos utilizados pelo professor são também fatores que contribuem para favorecer ou inibir a expressão criativa dos alunos. Métodos de ensino que estimulem o aluno a pensar de uma forma independente, a testar as suas ideias ou a se envolver em atividades que animem a sua curiosidade e requeiram o emprego de diferentes habilidades intelectuais, favorecem a expressão criadora. Por outro lado, a adoção de um modelo de ensino onde a ênfase é colocada na memória, e não na compreensão, cabendo prioritariamente ao professor transmitir ao aluno os conteúdos do programa e de tal forma que este seja capaz de os reproduzir, tende a inibir a expressão criativa. (ALENCAR E FLEITH, 2001, p. 32)

O que ocorre é que estas situações, quando tratadas de uma maneira equivocada, sem conhecimento destes indicadores de AH/SD, podem levar a diagnósticos errôneos, rotulando crianças como autistas, com TDAH ou outras condições, o que pode marcar a trajetória de uma criança por uma vida toda, pois o desconhecimento tanto destes indicadores de AH/SD, quanto das reais características do autismo e do TDAH, podem ser uma estrada fácil para falsos diagnósticos. Pérez e Freitas (2014) nos colocam este alerta

O crescente e alarmante número de estudantes com AH/SD diagnosticados equivocadamente como sendo acometidos de Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem hiperatividade, transtorno bipolar, depressão ou Síndrome de Asperger e até autismo e medicados para tratar esses quadros, expõe uma situação extremamente preocupante que somente poderá ser sanada quando esses profissionais da saúde tiverem em seus currículos de formação superior os conteúdos programáticos necessários para desfazer esse erro. (PÉREZ, FREITAS, 2014, p. 634, 635)

Desta forma este estudante, marcado por um rótulo que pode não ser realmente seu, facilmente se enquadra em situações de fracasso escolar, pois não encontra seu lugar na escola, uma metodologia que o compreenda, e ainda precisa lidar com um diagnóstico equivocado. Em situações assim é que se prova a urgente necessidade de formação acerca das características reais tanto das PAH, como das condições de autismo e TDAH, pois é o desconhecimento que gera, ou pode gerar, esta grande confusão, inclusive porque, para além de um diagnóstico

equivocado, podemos ter também uma dupla condição ou dupla excepcionalidade, como vemos em Alves e Nakano (2015)

A “dupla-excepcionalidade” pode ser definida como a presença de alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física. Envolve, também, a ideia de que pessoas que demonstram capacidades superiores em uma ou mais áreas poderiam apresentar ao mesmo tempo deficiências ou condições incompatíveis com essas características. Como exemplo, na área cognitiva, pode-se citar casos em que crianças possuem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) juntamente com transtornos do neurodesenvolvimento, como a Síndrome de Asperger (SA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem (TA), dentre outros. (ALVES, NAKANO, 2015, p. 347)

Apenas o conhecimento sobre as características e indicadores de cada condição, bem como que pode haver a existência da dupla condição, pode combater tanto os diagnósticos errôneos como promover uma identificação adequada da condição de cada estudante. Como vimos em Alves e Nakano (2015), o estudante pode apresentar uma dupla condição, onde ele evidencie os indicadores de AH/SD juntamente com outros transtornos ou condições físicas, devendo ser atendido em todas as suas necessidades.

Desta forma, entendemos o quão complexo pode ser lidar com todas essas características que sugerem diferentes condições apresentadas por nossos estudantes, especialmente se não estivermos munidos de um conhecimento real de cada uma destas condições. Em se tratando das AH/SD, nosso foco aqui, estes estudantes não são facilmente identificáveis, pois não possuem uma característica igualitária, que os identifica rapidamente, como nos traz Pérez (2004). Como cada estudante pode apresentar indicadores de AH/SD nas mais variadas áreas, com uma série de outros fatores a serem concomitantemente observados, faz-se urgente não só uma qualificação formativa para estes profissionais da educação, como também uma sensibilização para que se tenha um olhar mais aguçado, para que estes indivíduos não passem despercebidos, desestimulados, ou ainda pior, não sofram com descaso ou falsos diagnósticos. É o que nos aponta Bulhões (2018) quando escreve que,

como suas características de AH/SD são observadas pelo seu comportamento e expressão, sua identificação dependerá muito mais do olhar e da escuta aguçada dos professores do que qualquer outra coisa. Para tanto, se faz necessário que os professores busquem formação e subsídios nesta área a fim de que possam se instrumentalizar para o processo de identificação. Cabe lembrar que a identificação não serve para rotulá-los e sim ao propósito de ofertar um atendimento adequado às suas particularidades, bem como nutrir a valorização de sua identidade como PAH/SD, desenvolvendo-a de forma sadia, evitando assim que estes sujeitos sejam “invisíveis” e/ou “camuflados” no contexto escolar. (BULHÕES, 2018, p. 214)

Mais uma vez vemos o quão importante é um olhar preparado e aguçado para a identificação dos indicadores de AH/SD, pois desse olhar depende a correta identificação, muito mais do que testes e outros procedimentos, bem como um atendimento integral às suas necessidades, fazendo com que esse indivíduo se desenvolva sabendo da sua exata condição e conhecendo suas potencialidades e limitações.

Outro fator importante é o constante olhar voltado para outras demandas escolares, como autismo, TDAH, entre outras. Sabemos que todas as demandas educativas devem ser atendidas e “olhadas” no contexto escolar, promovendo a educação para todos, mas os estudantes com indicadores de AH/SD costumam acabar sendo deixados em segundo plano, tanto no atendimento quanto ao terem seu perfil e características abordados nos cursos de formação de professores. Essa realidade é constatada por Martins, Chacon e Almeida (2018)

Enquanto os estudantes que apresentam rendimento escolar insatisfatório são rapidamente identificados e encaminhados para os serviços de atendimento educacional especializado, os alunos que se destacam por suas potencialidades recebem pouco apoio para que possam atingir o seu máximo desenvolvimento. Essa falta de atenção tem sido apontada na literatura como causa de rebaixamento de suas expectativas e nível de produção. (MARTINS, CHACON E ALMEIDA, 2018, p. 310)

O que ficou evidente ao longo da realização dos encontros do grupo focal foi que os professores (ao menos os que participam desta pesquisa) tem sempre a melhor das intenções em suas práticas pedagógicas. Eles compreendem seu papel enquanto facilitadores da aprendizagem, a importância de instigar o conhecimento, ouvir o aluno e acolhê-lo, dar importância ao que eles trazem, especialmente as suas áreas de interesse, ficando clara esta posição em muitas falas.

“A gente tem que se adaptar sempre, né? Com todos os tipos de, de criança.”

“Eu entendo que esse aluno também nos motiva, né? A ir buscar também, a partir de uma temática que ele levanta, né? E que é interessante pra ele, que pode ser interessante pros outros também. Eu acho que isso é bem importante e é válido, né?”

“A criança superdotada, ou toda criança que tem algum tipo, outro tipo de dificuldade ou enfim, tem que ser valorizada naquilo que traz pra

gente. Por que a gente não protagonizar isto, não dar importância praquilo que ela está trazendo? Porque como a gente sempre diz, e vivencia isso, cada criança tem a sua bagagem, traz a sua vivência, da sua realidade. Então, acho que isso é importante pra todas as crianças e pra gente também, né? Porque a gente traz eles pra gente, motiva eles a aprender, mesmo que seja do jeitinho de cada um, dentro das singularidades de cada um.”

O conhecimento sobre como estes estudantes aprendem, quais as suas principais características, pode ser decisivo na identificação e no posterior trabalho com estes, ajudando aos professores a realizar um trabalho de qualidade, que percebemos que é a sua intenção, através de suas falas. Somente o saber, o conhecer de fato, pode ser decisivo nesse processo, como vemos em Mendes (2014)

Ao estudar sobre os indicadores de altas habilidades, o professor terá a oportunidade de obter diversas informações que auxiliarão na identificação e na compreensão destes alunos e dos diversos comportamentos por eles apresentados, criando subsídios para a elaboração de abordagens pedagógicas mais eficazes ao perfil do aluno. Conhecer conteúdos sobre o desenvolvimento, a inteligência e os estilos de aprendizagem contribuem para a melhor compreensão do aluno com altas habilidades. (MENDES, 2014, p. 40)

O que podemos concluir é que o problema da invisibilidade da criança superdotada em sala de aula, dos falsos diagnósticos, dos equívocos e dos mitos acerca deste público, parece estar mesmo na falta de conhecimento sobre o tema, de espaços formativos que tratem sobre os indicadores de AH/SD de uma forma real, e posta enquanto formação inicial e continuada, políticas públicas que aconteçam de verdade na prática e cheguem aos professores.

5.2 FORMAÇÃO, GESTÃO E CURRÍCULO

Ao longo de nossos encontros, por diversas vezes, as pedagogas participantes da pesquisa fizeram questão de deixar clara a sua falta de conhecimento e de formação específica para as AH/SD, por vezes até se mostrando inseguras no preenchimento dos formulários online, por se depararem com conceitos, citações e situações que, segundo elas, nunca antes tinham “ouvido falar”, ou pensado a respeito.

“Eu não tenho muito conhecimento, aliás, quase nenhum sobre o assunto, tudo que eu tenho são coisas que eu imagino. Então eu nem vou falar, não vou conceituar, vou ficar na escuta, porque pra mim é um assunto novo, eu nunca tive nenhum curso, nenhuma formação a respeito disso. Tenho algum conceito assim pra mim, mas nada científico.”

“Até hoje eu acho que foi a primeira vez que alguém falou em altas habilidades, foi agora com a pesquisa da Giana. Então, a gente não tem muito acesso a esse tipo de informação, sabe?”

Essa constatação por parte das participantes, de que em sua formação existe uma lacuna no que diz respeito às AH/SD, não é de maneira nenhuma uma particularidade deste grupo pesquisado. Ela reflete uma situação comum nas escolas. Pérez e Freitas (2014) traçam um panorama muito consistente sobre este assunto

Por se tratar de um tema ainda não aprofundado na Educação Especial, geralmente não associado a ela, e povoado de mitos e crenças populares, as AH/SD não são incluídas nos cursos de formação inicial nem continuada; não se considera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (às quais são encaminhados apenas os alunos com deficiência) e os estudantes que apresentam esse comportamento não são identificados, acreditando-se que eles não existem. [...] O pouco conhecimento e mesmo o desconhecimento da legislação educacional pelos professores, gestores e pelas próprias famílias dos estudantes com AH/SD é uma constatação muito frequente, especialmente dos dispositivos que determinam os seus direitos. [...] O mesmo ocorre com as reais dificuldades e necessidades dos estudantes com AH/SD; esse é um fato constante entre os professores, gestores e legisladores, que está intrínseco em grande parte dos fatores anteriormente citados, afetando diretamente a identificação e o registro nos censos escolares, o atendimento educacional e a formulação de políticas públicas eficientes e eficazes. (PÉREZ, FREITAS, 2014, p. 631, 632)

Ficamos então frente a um dilema. Por um lado o desconhecimento acerca do tema das AH/SD, que persiste na realidade escolar, e que parece ser resultado de uma falta de formação inicial e continuada dos diversos profissionais que atuam com este público (não só os professores, mas também psicólogos, neuropediatras, etc.), e por outro lado a percepção de que não se trata de “má vontade” desses profissionais, pois ao ouvi-los, entendemos que estes tem interesse em desempenhar bem a sua função, em dar a sua contribuição para que um trabalho de qualidade ocorra com estes estudantes.

“eu percebo que um aluno com altas habilidades espera muito, muito mais da escola, né. Ele traz algo que muitas vezes o professor não consegue corresponder. Porque a escola está ainda muito dentro daquele conhecimento formal, né? Sistemático, sistematizado. A gente não consegue muitas vezes fugir, do sistema, do currículo engessado. Quando tem algo imprevisto, por exemplo, a gente tem dificuldade de lidar com essa questão do imprevisto, né?”

O que nos leva a um outro tópico muito abordado durante o grupo focal. O professor regular (pedagogo) frente ao atendimento ao estudante com indicadores de AH/SD e os empecilhos encontrados quanto a falta de formação adequada, o papel da gestão neste processo e vários outros aspectos, que veremos a seguir.

Durante nossos encontros, à medida que as discussões foram trazendo conceitos e definições acerca do público AH/SD, foram aparecendo diversas falas onde as pedagogas foram percebendo que seu desconhecimento pode acarretar tanto a falta de oportunidade de identificação, como falsos diagnósticos ou mesmo não saber como agir com alunos identificados, interferindo diretamente na sua prática pedagógica.

“Talvez porque a professora, muitas vezes, como não tem conhecimento, acaba não tendo essa visão que não é hiperatividade. E acaba indicando para a família buscar um diagnóstico de hiperatividade e na verdade era uma inquietação por ser superdotado e não conseguir se encontrar.”

“Porque no grande grupo ou sozinho, nem sempre a gente vai, como professor, vai perceber (os indicadores de AH/SD) quem não tem conhecimento.”

Ao se darem conta das lacunas existentes em sua formação, ao longo de nossos encontros, e mesmo antes deles, as pedagogas acabaram por confirmar o que nos coloca Pérez e Freitas (2011) quando trazem que a invisibilidade dos alunos com AH/SD está muito vinculada a falta de informação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e continuada e à representação cultural das Pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação (PAH/SD).

Essa falta de formação adequada para as AH/SD faz com que, ao se deparar com um aluno mais “inquieto” (palavra bastante utilizada pelas participantes), mesmo que ele demonstre indicadores de AH/SD, o que o professor tende a ver seja o que “falta” nele, e busque em seu repertório de experiências anteriores, outros alunos hiperativos, e procure dar a este estudante o encaminhamento adequado para a hiperatividade, vindo a mascarar ou ignorar os indicadores de AH/SD, afetando sua prática quanto a este estudante. Como exemplo, trazemos o relato a seguir:

“Ele era um menino que a gente tinha, eu achava e tenho pra mim, que ele era hiperativo, mas era um menino que me auxiliava nas aulas. Ele não parava quieto e vivia falando das coisas que interessava para ele. Então isso que eu queria compartilhar aqui, quantos alunos que a gente acha que são hiperativos, mas que não, talvez não seja só uma hiperatividade, talvez daqui a pouco seja a própria curiosidade da criança, a própria vivência da criança, faz como se houvesse essa explosão de conhecimento e de querer compartilhar com os outros, e acaba atrapalhando a aula que a gente preparou.”

Aqui vemos que ao tomar conhecimento de indicadores que podem gerar confusão entre hiperatividade e AH/SD, a professora já consegue analisar o comportamento do aluno citado sob outro olhar. Talvez se este aluno cruzasse seu caminho atualmente, com esta nova perspectiva, ela agisse diferente em relação ao mesmo, ou talvez este conhecimento servisse para validar a sua prática, uma vez que em fala subsequente a professora retomou este mesmo aluno, ilustrando como ela deu voz a ele em uma das aulas, demonstrando uma boa prática realizada por ela, contemplando tanto o tema de interesse do aluno, quanto permitindo que se expressasse.

“Eu estava falando dos animais, e ele adorou, foi pelo caminho dos sons de cada animal, imitando, e os gestos e tal. Quem assumiu a aula foi ele. Inclusive outros colegas, que tinham mais dificuldade, assim eram mais inibidos, imitaram o som do animal e o jeito que o animal fazia. Então, eu acredito, vendo tudo isso, ouvindo tudo isso, me

remeteu a essa experiência também com este aluno. Acredito, agora, que ele seja um menino superdotado.”

As práticas dos professores podem ser afetadas pelo conhecimento acerca das particularidades e características de cada aluno, bem como a falta deste. Assim como essa mesma falta de conhecimento, atrelada aos mitos da superdotação (Winner, 1998), podem impedir (ou no mínimo retardar) que um aluno tenha um atendimento adequado as suas demandas de ensino. Como parece ter sido o caso aqui, se tratando de um outro aluno:

“No caso daquele aluno, ele nem era alfabetizado. Na época me preocupou e começou meio me angustiar, sabe? Aquela situação porque poxa né!! Ele tinha “diagnóstico” de altas habilidades, mas eu não conseguia enxergar, diagnóstico de saber mais e não conseguir se alfabetizar. Complicado eu acho, porque a gente não consegue saber como lidar, né?”

Um ponto perceptível nas falas das professoras diz respeito as definições de PAH estereotipadas, idealizadas tanto pela mídia como pelo senso comum, onde o aluno com AH/SD sempre é ótimo, não precisa de ajuda, pois sabe de tudo e domina todas as áreas (VIRGOLIM, 2007). Para um professor que tenha este tipo de convicção, e que não tenha tido uma formação adequada, se deparar com um aluno identificado como superdotado, mas que não tenha conseguido se alfabetizar, deve ser mesmo angustiante, como trazido pela professora: *“me preocupou e começou meio me angustiar”*, pois em sua gama de conhecimentos que ela utiliza para trabalhar com seus alunos, ela esperou um aluno idealizado, que não recebeu. O que se colocou em sua realidade foi uma criança que precisava de sua ajuda para vencer suas barreiras, descobrir uma forma de aprender a partir de seus pontos fortes e potencializar suas áreas de interesse.

O fato de a professora externar seu sentimento à época, como “angustiante” e que lhe trazia “preocupação”, demonstra que ela tinha real intenção em fazer algo para ajudar este aluno, mas a partir desta constatação, não sabia como o fazer por falta de conhecimento específico na área das AH/SD. Na maioria dos programas de formação acadêmica, especialmente nos cursos de Pedagogia e Educação, o tema, quando apresentado, é de forma

tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores, segundo Freitas e Pérez (2011).

Arantes-Brero e Capellini (2021) trazem que as práticas inclusivas que valorizem a singularidade de cada estudante, encontram obstáculos para a sua efetivação justamente na deficiência na formação docente, o que torna evidente que esta formação em serviço ou continuada precise ser estimulada, bem como seja implementada uma política de formação de professores para o reconhecimento das AH/SD, mostrando-se uma estratégia viável para a qualificação docente e deve ser realizada a partir de vivências concretas dos professores, valorizando a reflexão sobre suas práticas.

As falas abaixo, trazidas pelas professoras pesquisadas, deixam claro que sua formação foi deficitária, mostrando que desde a universidade a questão formativa para as AH/SD devem ser revistas, e comprovando o que nos coloca Barreto (2010, p.85) quando afirma que “ainda são raros os cursos de licenciatura [...] que oferecem disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais”

“Até porque dentro da universidade, dentro do nosso curso, na licenciatura que eu fiz a gente nunca trabalhou especificamente nessa área, né?”

“A gente pouco discute na universidade a questão das altas habilidades e superdotação. Eu, pelo menos, nunca vi.”

Assim, se torna urgente uma reestruturação desde o início da formação de professores, pois como coloca Rech e Negrini (2019), essas demandas educacionais recaem na formação inicial que este profissional recebeu, ou seja, esse aspecto será determinante para que o professor se sinta munido de recursos para poder organizar seu planejamento numa perspectiva inclusiva, que abarque os interesses dos alunos com AH/SD. A inserção de disciplinas nos cursos de formação de professores que contemplem os fundamentos de Educação Especial de maneira mais efetiva se faz muito urgente, especialmente no que diz respeito ao processo de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD e como atender as suas necessidades educacionais adequadamente.

Embora exista, desde 1994, uma portaria do MEC que reconhece esta fragilidade nos cursos de licenciatura (e outros cursos que atendem o público com Necessidades Especiais), ao indicar a necessidade de complementação dos currículos de formação de professores e demais

profissionais que interagem com este público, e recomenda na Portaria n° 1793, Medida Provisória n° 765 de 16 de dezembro de 1994:

Art.1.º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Art. 2.º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos– Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, 1994, p. 1)

Contudo, através de literatura especializada sobre a inclusão dos estudantes com indicadores de AH/SD, observações do cotidiano vivido pelo público com tais indicadores e até mesmo por pesquisas (como esta), é perceptível que esta meta ainda não está completamente vencida, uma vez que tal fragilidade acerca do conhecimento sobre este tema ainda impera entre estes profissionais. Talvez a inclusão de uma disciplina (talvez duas) nos cursos de formação inicial, não baste para que uma gama tão grande, de tão diversas condições que são encontradas no público com necessidades especiais, caiba em um curto espaço de tempo. E, nesses casos, pode ocorrer que, mais uma vez, o público das AH/SD acabe caindo na invisibilidade, pela premissa mítica já conhecida de que existem demandas mais urgentes de atendimento antes das AH/SD, uma vez que estes já “sabem mais”,

Mas se constatamos que a formação inicial é deficitária na formação de professores quanto ao tema das AH/SD, este panorama não tende a melhorar com os cursos de formação continuada/ em serviço, aos quais os professores geralmente tem acesso (que são promovidos pelos órgãos aos quais eles fazem parte, ou oferecidos em convênios firmados por estes com outras instituições). As falas das pedagogas ouvidas nesta pesquisa também apontam nesse sentido:

“Em qualquer instituição que a gente trabalha, pra qualquer município, estado, a gente faz curso a cada seis meses, uma vez por ano e a gente tem cursos sempre. A gente participa durante o ano todo, e a gente fala de diversos assuntos, mas ninguém trata desses assuntos, né? Das altas habilidades.”

A falta de conhecimento na área da AH/SD se expande para além do professor, na linha de frente do atendimento aos estudantes, mas também se estende para a gestão escolar e para quem propõe e organiza as formações continuadas, acabando por deixar de lado este tema nas mesmas, e perpetuando esse ciclo de invisibilidade do aluno com indicadores de AH/SD em nossas escolas, e por consequência nos índices legais.

Ciclos formativos adequados sobre as AH/SD, que levem o conhecimento sobre este público para dentro das escolas, devem ser pensados não só urgentemente, mas de uma forma consciente e sistemática, de maneira que se reflita num aumento dos índices de identificação e adequado atendimento as necessidades educacionais destes alunos, atendendo as suas necessidades educacionais de maneira correta. Corroboram com este pensamento Bahiense e Rossetti (2014) quando afirmam que

Acredita-se ser fundamental um preparo adequado para o professor que vai atuar junto a pessoas com AH/SD, a fim de que ele possa estar habilitado a identificar tal aluno, sem ter (pré) concepções errôneas que vão influenciar diretamente sua prática docente. Sendo assim, faz-se necessário conhecer quais são as concepções que os professores têm sobre as AH/SD, para que, assim, possam-se desenvolver estratégias que atendam às necessidades educativas específicas desses alunos. (BAHIENSE, ROSSETTI, 2014, p. 198)

Os avanços no atendimento desses estudantes, quanto ao pertencimento deles ao público-alvo da Educação Especial, garantindo sua identificação e garantia de direitos estão dispostos em lei, já ocorreram e são passos importantes. Mas o que se constata é que existe uma falta de disseminação tanto dos dispositivos legais, como das pesquisas e estudos da área para os cursos de licenciatura e formações continuadas, como vemos em Anjos (2018)

Por um lado, existe um desenvolvimento profícuo na compreensão científica da superdotação. Entretanto, no Brasil, este saber fica circunscrito à academia aos níveis de pós-graduação, estabelecendo pouca relação com os cursos de licenciatura, deixando lacunas na formação inicial do docente quanto à compreensão da temática. Em seguida constata-se que, apesar do relativo avanço legal que elevou o atendimento aos estudantes com superdotação ao nível de políticas públicas, as medidas ainda encontram barreiras em sua efetivação e o número de estudantes identificados nas escolas públicas permanece ínfimo. (ANJOS, 2018, p. 15)

O que podemos concluir é que as pesquisas e estudos acadêmicos acerca das AH/SD, que vem crescendo em número e qualidade, ainda não vem sendo compartilhadas e disseminadas nos cursos de formação inicial de forma generalizada, pelos cursos de licenciatura espalhados pelo país, o que deve ser feito para suprir essa lacuna na formação dos professores. Uma formação continuada eficiente, que instrumentalize verdadeiramente os professores já em

serviço para a identificação e o posterior atendimento ao público com indicadores de AH/SD também se torna urgente.

Mas realizá-lo de maneira eficiente também esbarra em diversos fatores, como o modo como estes cursos são disponibilizados aos professores, que por já estarem em atuação profissional, dispõe de pouco tempo para se dedicar ao aprendizado de qualidade nos cursos. Muitas vezes tais cursos de formação continuada são frequentados pelos professores por exigências profissionais, mas sem uma estrutura de apoio ao profissional para que este o realize de maneira adequada, não sendo disponibilizados tempo e recursos para que ele se dedique a tal formação, de maneira efetiva, como exemplifica Nóvoa (2022)

A metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. (NÓVOA, 2022, p. 62)

Ao longo dos encontros do grupo focal, as professoras foram assimilando a ideia de que este aluno precisa ser desafiado, entendendo coletivamente a importância de levar em conta o interesse manifestado por eles para guiar as atividades pedagógicas e o quanto este movimento pode ser benéfico para o desenvolvimento das potencialidades do estudante com indicadores de AH/SD. Mas ao mesmo tempo, questões ligadas as demandas escolares, aqueles pontos que “precisam ser ensinados” independente dos interesses da turma, ou de um aluno em especial, foram ganhando espaço nas discussões, como vemos em algumas falas:

“Eu acho interessante quando eles trazem temáticas de fora (do conteúdo estudado), mas assim, tem uma demanda de coisas que temos que estudar, e daí as vezes falta tempo, né?”

“A gente, como professor, vive muito isso eu acho, a gente está nessa transição entre ter que fazer aquilo que a escola exige enquanto instituição, e ao mesmo tempo estar preocupado com aquilo que é necessário se fazer com a “alma” daquele ser que está ali na tua frente.”

“A gente acostuma fazer as coisas dessa forma, durante tanto tempo, que a gente exige das crianças que seja feito daquele jeito sabe?”

Os professores (e a gestão) tem enraizadas concepções tradicionais de que o currículo escolar é soberano, tem de ser “vencido” (usando o termo utilizado nas escolas), e é o grande guia das atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula. Como traz Negrini, “Assim, o currículo é tido como um espaço de reprodução simbólica e/ou material, já que esta forma também o próprio conhecimento, enquanto seleciona o que compõe o processo de escolarização.” (NEGRINI, 2015, p. 117). Este pensamento vem de muito tempo, como entendemos melhor em Stainback e Stainback (1999)

Há muito tempo o currículo tem sido encarado e implementado a partir da perspectiva de que as turmas de educação regular têm um conjunto padronizado de exigências acadêmicas ou de fragmentos de conhecimento e habilidades que todo aluno deve aprender para terminar com sucesso o seu curso. Tal visão baseia-se na suposição de que há áreas de conhecimento ou informação pré-definidas que, quando aprendidas em sequência, resultam em sucesso na vida após a escola (Poplin & Stone, 1992). É esse conjunto de informações sequenciadas que tem sido entendido por muitas escolas como “o currículo”. Esse currículo sequenciado e padronizado é frequentemente transmitido por meio de aulas ministradas pelo professor, nas quais os alunos leem livros didáticos e preenchem folhas de atividades para aprender e exercitar os termos, conceitos e habilidades essenciais à matéria. Na maioria dos casos, se uma criança não consegue aprender o conteúdo proposto por meio desse tipo de abordagem, ela falhou, e, em alguns casos, é excluída das turmas de educação regular. (STAINBACK E STAINBACK, 1999, p.58)

Este currículo soberano, que precisa ser perpetuado e respeitado como um guia absoluto, pautando os passos dos educadores sempre da mesma forma nas escolas, acaba servindo como uma referência de como é ser professor, o que se deve fazer como educador. Por exemplo: se um professor assume uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, ele já se prepara para trabalhar com a tabuada (geralmente já pensando em como fazer para que seus alunos a decorem, saibam ela na “ponta da língua”). As atividades podem até envolver jogos, atividades diversificadas, mas em geral, o que se percebe muito ainda nas realidades escolares, é que em um determinado momento o aluno terá que “comprovar” através de um teste, uma prova, ou até mesmo a observação do professor, que ele aprendeu a tabuada, sob pena de não avançar para o ano letivo subsequente.

Digamos que este aluno não consiga comprovar para o professor que aprendeu a tabuada, conforme o esperado por este professor... o que pode acarretar? Ele pode ser retido no terceiro ano porque não atingiu o “conteúdo” (currículo) previsto para este nível de ensino. Mesmo que o currículo seja uma forma de organização, que possa ser encarado de maneira flexível, de acordo com as diversas realidades escolares (mais ainda se pensarmos em um país continental, como o nosso), ele ainda pauta as ações dos professores, quase que na maior parte do tempo, sendo a referência do que se deve trabalhar com os alunos.

Nesse contexto, “parar” uma aula organizada dentro de um “conteúdo” do currículo para dar atenção a um tema completamente diferente trazido por um aluno ou mesmo pelo grupo, pode se tornar perturbador para um professor que tenha esse currículo ainda tão soberano na sua prática. Os educadores vêm, aos poucos, assimilando o conceito de que as aprendizagens devem partir do interesse dos alunos, mas ainda dentro de uma perspectiva em que esses interesses sejam compatíveis com o conteúdo a ser trabalhado.

Existe também um problema maior, quando os professores subentendem currículo como a listagem dos conteúdos a serem trabalhados em aula, e “pará-los” para voltar o olhar das experiências de aprendizagem para um assunto trazido pela turma, ou um aluno com uma área de interesse fora deste currículo pré-estabelecido, significaria parar o currículo. Mas o currículo não se resume a uma lista de conteúdos, como nos esclarece Negrini (2015)

A discussão sobre currículo também precisa ser ampliada, posto que se observa, muitas vezes, que quando se menciona esta palavra, os professores fazem referência à grade de conteúdos programáticos. No entanto, entende-se que currículo é mais do que isso, abrange também as diferentes relações que se estabelecem dentro do contexto escolar e que interferem na aprendizagem destes sujeitos. Com isso, quando se trata, nesta tese, de discutir perspectivas curriculares para atender aos alunos com altas habilidades/ superdotação, não se refere apenas aspectos do conteúdo, mas às diferentes relações e formas de ver, trabalhar e interagir com este aluno no contexto educacional. (NEGRINI, 2015, p. 295)

Portanto, dar atenção e até mesmo incentivar a busca dos estudantes por temas de seu interesse para, a partir destes promover uma aprendizagem significativa dos alunos nas escolas não é “pausar” o currículo. Trata-se sim de compreender o sentido real de currículo, onde a construção do conhecimento se torna muito mais relevante para o aluno que dele se sente participante ativo e não mero expectador.

Hoje se percebe que a difusão de informação, acesso a diversas fontes de conhecimento, faz com que, cada vez mais, os estudantes tragam para a escola interesses diversos, que divergem quase sempre do tal conteúdo “a ser vencido”. Nesse contexto, os estudantes com indicadores de AH/SD se mostram ainda mais intensos e ávidos pela busca dos assuntos de seu interesse, por aprender e se envolver nas áreas que lhe são mais instigantes. Sobrepor este currículo engessado às necessidades do aluno pode o sufocar, como nos coloca Negrini (2015)

A inclusão e o currículo estão diretamente relacionados, pois o que se almeja é um currículo escolar que reconheça e incentive os alunos com altas habilidades/ superdotação e não um currículo que reprima, camufle e silencie estes alunos dentro de um currículo padronizado. (NEGRINI, 2015, p. 271)

Um professor que não tenha uma formação voltada para a inclusão destes estudantes, que não compreenda as suas necessidades e características, uma vez que nem mesmo sabe o identificar em meio aos demais, como conseguirá atender as suas expectativas? Como trará uma proposta de aula que o estimule, o envolva? Como fará um processo inclusivo que contemple o aluno superdotado?

Numa realidade escolar onde vários fatores pesam na inclusão dos alunos com indicadores de AH/SD, como o fato de que as escolas nem sempre tem professores de Educação Especial, a formação dos profissionais é deficitária para o atendimento do público das AH/SD, os professores desconhecem suas características (assim como a gestão), a quem cabe realizar este processo inclusivo? Cabe a todos que na escola estão, através da disseminação do conhecimento sobre as PAH, e a garantia de seus direitos, como aponta Rech e Negrini (2019)

A inclusão é responsabilidade de todos; por isso, a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico atentando para essas questões, assegurando que os alunos público-alvo da educação especial tenham acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, construir seu conhecimento e progredir na vida escolar. Não obstante, caso a escola não organize sua proposta por esse viés, além de não garantir a inclusão desses alunos, ela estará excluindo-os desse processo e privando-os da igualdade de oportunidades, ou seja, privando-os de seu desenvolvimento como cidadão. (RECH e NEGRINI, 2019, p. 490)

Como já citado anteriormente, os professores sempre querem acertar. As suas tentativas e formas de agir sempre são no sentido de fazer o que julgam ser o mais adequado para o trabalho com seus alunos. Da mesma forma, os amparos legais já existem, como nos coloca Negrini (2015),

Existe um número significativo de documentos nacionais que subsidiam o AEE aos alunos com altas habilidades/ superdotação, assim como o trabalho na escola comum, discutindo sobre uma educação com maior qualidade para estes sujeitos, pensando em uma proposta de Educação Inclusiva. Sabe-se que estas são, em sua maioria, discussões que vêm sendo trazidas ao conhecimento dos professores e gestores escolares, devido à necessidade da construção de práticas concretas e coerentes com a realidade educacional de cada instituição de ensino. Entende-se, contudo, que não basta estarem garantidos os direitos dos alunos com altas habilidades/ superdotação nos documentos legais, se as orientações não se tornam conhecidas e discutidas na prática a fim de buscar uma implementação daquilo que é adequado em cada espaço público. (NEGRINI, 2015, p. 153)

O que muitas vezes acaba faltando é uma formação que acompanhe e dê subsídios para esta boa vontade que eles já trazem consigo. No que diz respeito ao nosso grupo pesquisado,

falas como esta ilustram essa angústia dos professores em se pautar no que for melhor para seus alunos:

“É um caminho duro ainda de construção pra gente. Porque tu tem realidades diferentes, percursos diferentes dentro de uma mesma sala. Algumas exigências formais, que o ensino nos coloca, e aí a gente fica tentando achar o melhor caminho pra não deixar aquele que tá precisando de ajuda, porque não conseguiu atingir, não deixar ele sozinho trazer ele junto, mas também não segurar aquele que tá querendo ir mais, que pode ir além... e aí você diz, não espera, espera que a gente vai esperar aqui o coleguinha que ainda não aprendeu, espera que a gente vai ver depois, tá? Temos que atender também o interesse do que busca mais, poder deixar ele livre pra fazer o percurso dele, mesmo que a gente não ande junto, porque não tem como dar o mesmo passo numa turma inteira, ainda é muito difícil dentro de atender tudo o que deve ser feito, até em termos de conteúdo.”

Acompanhar as necessidades e os interesses de cada estudante, garantindo o direito de aprendizagem de cada um, é um desafio muito grande que a escola enfrenta, desde muito tempo. As mudanças ocorrem e a escola nem sempre consegue acompanhar todas elas em tempo real. Essa necessidade de uma reestruturação, de um currículo igualitário para todos os estudantes, onde quem “não consegue atingir os objetivos” é penalizado com retenção e quem “consegue e deseja ir além” é penalizado com invisibilidade e tempo de espera infinitos, não tem mais espaço na escola hoje. Sobre isso nos traz Nóvoa (2022)

A escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido (Nóvoa, 2006). No início do século XXI começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo precisam de ser profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação. (NÓVOA, 2022, p.58)

Quando nos deparamos com colocações de professores que entendem que as transformações na escola são urgentes (foram mais de uma nas sessões do grupo focal), mas sentem que não sabem bem por onde começar, se sentem amarrados a exigências curriculares

e trâmites burocráticos, pensamos inevitavelmente que talvez a falha não seja somente deles, mas de todo um conjunto que está em colapso.

O professor está à frente de sua turma, mas por traz dele está uma grande rede, que é igualmente responsável pelo tipo de ensino que ocorre dentro da sala. Igualmente responsável por idealizar, organizar e implementar as já referidas mudanças estruturais da escola dos tempos atuais que se almeja atualmente. Durante nossas discussões do grupo focal, essas conclusões apareceram, ilustradas aqui pela fala de uma das pedagogas, quando se referia as transformações que o grupo discutia como imprescindíveis na escola atual, e como este trabalho deve ocorrer num âmbito maior do que a sala de aula.

“Mas a escola precisa se reorganizar nesse sentido, né? Eu acho que mudar é preciso, mas uma andorinha só não faz verão... A gente também precisa ter o apoio de uma rede, como um todo, pra gente tentar reorganizar essa estrutura da escola, né? Com outras coisas que a gente possa oferecer a eles nesse espaço, não só o conteúdo de cada dia, mas ter uma estrutura que ele (o aluno) possa ir além do que está naquele conteúdo, apoiado por uma rede escolar segura e estruturada, que ajuda o professor a oferecer isso a ele.”

Solucionar os entraves que percebemos na identificação e atendimento das necessidades educacionais dos alunos com indicadores de AH/SD passa por muitos fatores, e talvez o mais forte deles seja a falta de conhecimento e preparo das equipes escolares, caindo inevitavelmente no papel de toda a equipe escolar, da gestão em si. É ela que organiza a escola, é a responsável por garantir que os processos pedagógicos ocorram, disponibilizar recursos materiais, humanos e pedagógicos para essa efetivação do trabalho propriamente dito, o gerenciamento administrativo e pedagógico, a mobilização da cultura escolar e dos resultados educacionais (LÜCK, 2009). Se há falhas nas salas, há falhas por traz delas.

Todos os “atores” em cena na escola são responsáveis por tudo o que ocorre nela. Se os professores, como na fala acima, sentem que precisam de uma transformação, e estão abertos a ela, necessitam de medidas implementadas não só pela busca pessoal deles, mas que também deve partir da gestão, como um todo, como aborda Garcia e Miranda (2017)

A gestão escolar é fundamental, entre outras coisas, para o desenvolvimento dos professores no contexto escolar. Neste sentido, o diretor tem de planejar, organizar

e conduzir esses processos de formação, juntamente com os outros profissionais que fazem parte da gestão, como é o caso do Coordenador Pedagógico ou Professor Coordenador. (GARCIA, MIRANDA, 2017, p. 2212)

Oportunizar espaços formativos ao grupo todo, partindo das necessidades encontradas em cada instituição, não apenas esperando pelas formações institucionais trazidas de fora, mas encarando as problemáticas que forem sendo observadas em seu próprio contexto escolar, e aqui não só falando das demandas das AH/SD, mas de qualquer ponto na escola que demande alguma mudança, é papel principal trazido pela gestão, para a consolidação de uma identidade de grupo, entre seus professores. Assim nos aponta Canário (1999)

É a impossibilidade de dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo que torna impossível, também, dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos de mudança organizacional. A mudança da organização de trabalho (ou seja, das escolas) assume então o carácter de um processo coletivo de aprendizagem do qual emergem não apenas novas competências (configurações de saberes) individuais, mas também competências coletivas. (CANÁRIO, 1999, p. 75)

Essa formação continuada, quando ocorre dentro do ambiente do grupo da escola, além de valorizar a bagagem trazida pelos professores, cria uma identidade de grupo, promovendo assim um ambiente de colaboração, trocas de ideias práticas e resolução de necessidades reais vividas por cada um dos professores da escola. Ainda Nóvoa (2022) nos coloca

É possível que a escola seja capaz de um gesto de metamorfose, de reinvenção, no quadro de um espaço público de educação. Para isso, é preciso coragem para alterar a sua forma, interna e externa, isto é, o seu modelo interno de organização e a sua relação externa com a sociedade. Neste caso, os professores serão chamados a desempenhar novos papéis e novas funções e a sua ação será ainda mais importante do que hoje. Eis a razão por que se torna necessário mudar as políticas e as práticas de formação de professores. (NÓVOA, 2022, p. 78)

Mas para tal, a própria gestão também necessita de apoio, pois sem políticas públicas, espaços na agenda atribulada das escolas, com calendários letivos apertados e impostos, essa equipe gestora fica de certa forma impossibilitada de encontrar momentos e formas de efetivar essas citadas formações contínuas e momentos de introspecção nas necessidades de seu grupo. Ou seja, uma rede inteira tem que ser responsabilizada pela mudança de uma sala de aula, onde um aluno com indicadores de AH/SD não está sendo atendido em suas necessidades.

O que percebemos, é que temos de um lado muita boa vontade por parte dos professores (e aqui me dirigindo em especial aos profissionais de escola pública, lócus desta pesquisa), que são incansáveis em oferecer aos seus educandos o melhor ensino que podem ofertar, dentro das inúmeras dificuldades encontradas, e de outro lado as tais dificuldades, que vem desde um

modelo de educação ultrapassado, falta de estrutura (material, pessoal e tantas outras), apoio, formação inicial e continuada, políticas públicas que abarquem as necessidades reais das escolas, e tanto outros fatores que entravam a efetivação da educação para todos.

Essa pré-disposição em se aprimorar, em querer aprender sobre o tema, que ficou tão evidente durante a realização dos encontros com o grupo, trouxe como resultado preocupações e apontamentos que as participantes foram trazendo para concluir suas percepções ao finalizar sua participação nessa pesquisa.

Ao longo dos encontros do grupo focal os assuntos foram sendo abordados, discutidos e novas concepções foram sendo trazidas e construídas em conjunto. No final do ciclo de debates, como fechamento de tudo que construímos, as pedagogas foram questionadas sobre o que ficou de aprendizado para elas, o que elas julgavam que aprenderam em nossos encontros e acham importante que outros pedagogos saibam ou outras contribuições que elas gostariam de pontuar sobre o tema das AH/SD para outros professores.

Esses apontamentos foram muito relevantes e por isso tornou-se necessária a inserção de uma categoria distinta para acrescentar as contribuições das pedagogas para seus pares, a partir de suas vivências no grupo focal.

5.3 DE PEDAGOGO PARA PEDAGOGO: DIÁLOGOS DOS PEDAGOGOS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA OUTROS PROFESSORES

O professor é um ser reflexivo por definição. Todo o seu trabalho, sua prática e a forma com que age, pensa e faz a educação diariamente, passa pelas suas concepções de ensino, aprendizagem, metodologias, etc. O “pensar” é inerente a profissão do professor. Segundo Alarcão (2005)

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (ALARCÃO, 2005, p. 176)

Dessa forma, nada mais lógico que, ao final desse ciclo de debates onde não só foram analisadas as concepções que as pedagogas participantes dessa pesquisa tinham sobre as AH/SD, mas também se estabeleceu um espaço de discussão que construiu novos

conhecimentos sobre esse tema, essas mesmas pedagogas tivessem reflexões e apontamentos para partilhar com outros professores.

A própria metodologia da pesquisa previa que, ao final do ciclo de encontros, haveria um espaço para tais contribuições das professoras pesquisadas para outros professores, mas fazendo jus ao caráter reflexivo que o professor tem por natureza, as participantes foram, já ao longo dos encontros, sinalizando pontos que acharam primordiais para serem esclarecidos sobre esse tema, que elas ou desconheciam, ou entenderam melhor a partir das interações com o grupo focal, a teoria que foi apresentada nele e as construções coletivas que foram se estabelecendo a partir dela.

O reconhecimento das múltiplas facetas das AH/SD, a forma como esta pode se apresentar, em diferentes áreas, de múltiplas formas, contemplando múltiplas inteligências (Gardner, 1991), fez com que o grupo percebesse que existe uma falha entre o que diz a teoria que embasa o trabalho escolar, e o que talvez esteja sendo feito nas escolas, e assim essa foi umas das pontuações trazidas:

“Na verdade, eu estava pensando em várias coisas aqui, pensando que quando a gente fala em superdotação, a gente falou lá no início que ela pode ser em diferentes áreas. Essa é uma coisa. Quando a gente está fazendo PPP, projeto, plano de trabalho e tal. A gente sempre coloca que o nosso trabalho é multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, como queira. Mas de fato, na realidade, o nosso foco maior ainda está em duas áreas específicas, que é a linguagem e a matemática. Porque ainda o peso maior que a gente tem dentro da escola é na linguagem, no português e na matemática. E aí, ouvindo agora, me pareceu que fica uma falha nesse sentido, porque a gente tem um discurso de transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, mas ainda o peso está nisso aí. Entendem o que eu quero dizer? O aluno traz uma inteligência diferente dessas duas, mais desenvolvida, e não encontra espaço na nossa escola que se julga multidisciplinar.”

Esse reconhecimento de uma nova estruturação de escola (ou uma que efetivamente cumpra o que escreve em seus documentos), onde as múltiplas inteligências sejam de fato contempladas, foi uma necessidade sentida pelo grupo, uma vez que este foi percebendo que

somente assim se daria a inclusão, verdadeiramente, dos alunos com indicadores de AH/SD, especialmente os que se enquadram num perfil produtivo-criativo.

Essas professoras passaram a entender que os alunos com indicadores de AH/SD nem sempre vão se destacar somente nas áreas acadêmicas. Podendo estes apresentar múltiplas áreas de conhecimento mais desenvolvidas, os professores precisam encontrar caminhos que possibilitem o acesso ao aprendizado à todos os estudantes, compreendendo (e pondo em prática) que cada aluno é singular, e portanto existe numa mesma escola indivíduos com objetivos e necessidades diferentes e que cada um utiliza recursos distintos para construir seu conhecimento, através de diferentes metodologias de ensino, e explorando as diversas inteligências que os indivíduos possuem (MORAES, 2013).

A partir de um novo olhar sobre o aluno com AH/SD, agora como sujeito que aprende mais facilmente a partir de inteligências múltiplas mais desenvolvidas que outras, e já desmistificado como o “gênio” citado nos primeiros encontros, as participantes julgaram que este seria um ponto importante para se destacar a outros professores.

“Eu acho que uma das coisas assim que ficou mais marcante pra mim, mais certo, é aquela coisa de: o pessoal acha que ter alta habilidade é ter um atestado alta competência, que a pessoa é quase um semideus e eu acho que essas discussões deixam claro pra gente que ter altas habilidades é só um jeito diferente de aprender, como é diferente tantos outros jeitos. E a gente precisa aprender a lidar com essa diferença. Que não é um atestado de magnanimidade.”

O fato de esta fala já destacar “o pessoal acha que”, já traz implícita a ideia de que esta professora já não tem esta mesma concepção (ou talvez também não tivesse antes). Já demonstra que ela acha importante que outros professores saibam que ter AH/SD não significa um “atestado de magnanimidade”. Já coloca o indivíduo com indicadores de AH/SD num patamar igualitário, onde ele tem diferenças quando comparado aos seus pares (Virgolim, 2007), mas também ainda é uma pessoa com déficits a serem trabalhados, questões emocionais a serem auxiliadas, e, portanto, precisa do olhar preparado de seus professores para avançar em seus aprendizados e se desenvolver como pessoa.

A partir desse conhecimento acerca dos estudantes com indicadores de AH/SD, suas características e também necessidades, as pedagogas foram percebendo que este mesmo conhecimento as capacita para compreender as particularidades destes alunos, e o quanto a

intervenção do professor é fundamental para que todo esse processo ocorra de maneira correta para ajudar estes alunos, tanto na aprendizagem como emocionalmente. Dessa forma, este foi um ponto que elas destacam como importante compartilhar com seus colegas de profissão.

“Que bom que a gente consegue, agora com essa formação, ter um desenvolvimento melhor, que a gente possa também utilizar disso em benefício desses alunos. Acho importante que os professores saibam que quem tem superdotação em alguma área, pode ter alguma grande dificuldade em outra, de repente ele sofre também, não é só aquele que tem dificuldade que sofre né.”

Sabemos que o professor tem um papel crucial no desenvolvimento socioemocional de seu educando, pois o ajuda não só na aprendizagem, mas também a reconhecer suas potencialidades, seus sentimentos, angústias e pode potencializar suas habilidades ou mesmo cerceá-las, dependendo de como se estabeleça essa relação com o educando. De acordo com Gomes (2010, p. 40) a escola é um lugar onde os alunos, “novos membros da sociedade, começam a alargar a sua experiência do social para além do seu grupo de origem”, é onde eles realizam novas interações sociais, se descobrindo e conhecendo o mundo onde estão inseridos.

Certamente, como todo o indivíduo, os alunos com indicadores de AH/SD terão suas questões emocionais para resolver, acompanhadas (ou não) da assincronia que lhes pode ser característica, e poder contar com um professor atento a estas questões pode ser o ponto chave para o sucesso dessa constituição desses estudantes.

“Às vezes é um ser humano que está sofrendo ali e a gente olha e nem percebe, porque ele está indo bem na escola, porque ele se desenvolve bem, porque ele tem boas respostas e de repente, você não enxerga aquele outro lado lá, o lado mais escuro, que ele pode ter problemas também. E sim, eu acho que a gente, enquanto grupo, precisa sistematizar essas descobertas (do grupo focal, das discussões em grupo), pra ajudar aquelas pessoas que nem sequer um dia pararam pra pensar sobre isso ou ainda tem ideias muito distorcidas do que seja a superdotação.”

Essa preocupação com a partilha de saberes construídos apareceu em outros momentos, sob forma de outras sugestões do grupo, corroborando com o que já foi trazido aqui anteriormente, sobre o professor ter boa vontade em aprender, construir e dividir conhecimentos. O que talvez ainda falte sejam as oportunidades para fazê-lo, formas de se constituir espaços de formações permanentes, que ocorram dentro das escolas, com temas pertinentes e que sejam do interesse dos professores. As falas das pedagogas mostram esse intuito de partilha e construção coletiva de aprendizagens.

“eu acho bem interessante a gente manter esses grupos de estudos, sabe? Os momentos de reunião pedagógica terem esses temas pra gente discutir, estudar enquanto escola. Não só de altas habilidades/superdotação, mas quando surge alguma questão, tanto enquanto escola, como de algum aluno, que a gente possa levar pro grupo, discutir, estudar, enfim. Eu acho que é bem interessante. Um espaço de formação, de repente, a própria escola pode organizar algo assim com alguma escola próxima, sei lá, fazer alguns intercâmbios nesse sentido, dividir o que aprendemos.”

Falas como essa demonstram o quanto os professores tendem a estar dispostos a aprenderizados, desde que estes tenham significado real para a sua prática, que agreguem conhecimentos relevantes para seu trabalho e, porque não, para a sua vida. O Professor, como ser reflexivo que é, está sempre aprendendo, mudando, se reinventando. Tanto com base em suas vivências dentro e fora da escola, como através de seus estudos (individuais ou coletivos), como nos traz Hobold (2018)

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)

Pensar espaços de formação em que se dê voz ativa para as vivências trazidas pelos professores, proporcionando que eles reflitam sobre elas, através de encaminhamentos teóricos dentro desse contexto de diálogos, pode ser um caminho viável para uma formação continuada de qualidade. Onde a teoria não é imposta, como algo que o professor não sabe e precisa saber, impositivamente, mas um espaço formativo que considere suas opiniões, parece um meio mais eficiente de proporcionar um desenvolvimento docente significativo, que vai realmente impactar em uma mudança na prática desses professores. Em se tratando de nossas participantes, elas compreenderam a importância desses conhecimentos e dão essa mesma importância para que eles sejam compartilhados com outros professores.

“Nessa questão das altas habilidades, como eu disse no nosso primeiro encontro, eu acho que não só comigo, mas pra muitas professoras, assim como eu, é tudo muito novo e tudo muito diferente. A gente não tem acesso a esses cursos, então, tudo o que vier pra contribuir pra outros professores, assim como eu, aprenderem e ter um pouco mais de conhecimento sobre o assunto, eu acho que vai ser importante. Claro, o assunto é abrangente, é bastante coisa, mas tratar desde o início, como identificar uma criança que tem altas habilidades, como que a gente consegue perceber isso. Um pouco dessa coisa que “ah é sabe tudo”, né? Que nem sempre é uma pessoa superinteligente e tal. Eu acho isso também interessante assim todo esse processo, todo esse estudo.”

As discussões evoluíram para questões que não ficaram apenas no processo de identificação, mas também se estenderam para outras demandas dos estudantes com indicadores de AH/SD, que também mereceram a preocupação das professoras participantes quanto a sua disseminação entre seus colegas. Conhecendo, agora, os indicadores de AH/SD, as participantes perceberam o quão é importante apropriar-se deles, tendo o cuidado para não ocorrerem avaliações errôneas, entre AH/SD, Transtorno do Espectro Autismo ou Hiperatividade, por exemplo.

“Os professores tem que estudar sobre a diferença entre altas habilidades, a criança hiperativa, a criança com déficit de atenção,

autista, porque é cada coisinha, e cada coisa é uma coisa, falando em altas habilidades, quando há uma pessoa que não sabe, não se apropriou do assunto. Os professores tem que discutir um pouquinho mais a diferença de cada coisa né? Saber diferenciar. Nós (professores) não vamos diagnosticar, mas a gente vai ter um outro olhar. A gente vai passar pra educadora, vamos conversar com ela e poder ajudar mais, se a gente souber mais.”

Esta fala tem muita importância, pois mostra o quanto os professores tem esta dificuldade na diferenciação de tais características/ indicadores, e a preocupação desta participante em salientar que outros professores precisam se apoderar deste conhecimento, que existe esta confusão entre os diagnósticos, é muito válida. Um professor que sabe identificar indicadores de AH/SD pode contribuir muito para que um estudante receba uma identificação correta, não permitindo que suas características sejam confundidas com outras condições.

Como vemos em Alencar e Fleith (2005), os superdotados têm sido incorretamente identificados como portadores de TDAH por consequência dos critérios adotados, que são comumente fundamentados nos conhecimentos clínicos e pedagógicos, sem se considerar o conhecimento do campo das AH/SD, muito em decorrência da falta de conhecimento dos profissionais envolvidos, aqui não apenas falando dos professores, mas também de médicos, psicólogos, terapeutas, etc.

Ter conhecimento sobre as características de cada condição também se faz essencial para identificar quando elas coexistem, ocorrendo os casos de dupla excepcionalidade. Nesses momentos, outros entraves podem aparecer, e então o conhecimento do professor é fundamental para que os indicadores de AH/SD não sejam mascarados ou deixados de lado, se o caso for de dupla excepcionalidade ou dupla condição. Outro ponto a ser considerado é que os estudos referentes à dupla condição são poucos, o que contribui para que o conhecimento não seja difundido entre os interessados. Assim existe a possibilidade iminente, desses alunos serem acompanhados e avaliados, apenas, em suas dificuldades obscurecendo-os em seus talentos/potencialidades, como aponta Ourofino (2005).

O já citado entrave entre a necessidade ou não dos testes de QI para comprovar as AH/SD, bem como a forma como eles são aplicados, que eram um ponto bem obscuro para as pedagogas, agora serve de modelo de assunto que elas consideram importante haver uma elucidação para as equipes pedagógicas das escolas.

“eu acho que a gente tem que clarear essa questão do teste de QI, tem que clarear bem essa questão de como é feita a identificação, quais são as possibilidades de atendimento, de acompanhamento, o que a gente pode oferecer, onde essa criança pode ser atendida (não só na escola), onde o professor pode buscar esse recurso de atendimento pra essa criança e pra ele próprio, além do apoio do profissional da educação especial que está na escola né? Do apoio do AEE. Acho que isso é uma coisa importante da gente deixar claro e também comunicar pros outros né?”

Para além de identificar o como fazer, por qual metodologia, suas angústias também passaram a ser sobre como atender corretamente as necessidades desses educandos, com que profissionais se pode contar e a quem procurar. Somente o conhecimento, quando partilhado, disseminado, pode levantar esse tipo de preocupação em relação a identificação e o atendimento do estudante com indicadores de AH/SD. O fato de questões como estas citadas acima virem de uma pedagoga, que inicialmente fez questão de salientar que nunca teve nenhuma formação na área das AH/SD, e ao final levantar pontos tão específicos referentes a estes alunos, traz consigo conclusões importantes. Demonstra que formações mais dirigidas, onde se dá voz e vez aos professores, para que não só falem, como tenham contato com os autores reconhecidos da área, pode ser um caminho viável para fazer com que os professores se instrumentalizem de maneira mais significativa para trabalhar com os alunos com AH/SD.

As professoras ainda salientam que essa busca pela formação não pode ser algo solitário, que dependa apenas do interesse ou necessidade de um professor, ou mesmo de uma escola. Há que se trabalhar em rede, um círculo maior tem que ter responsabilidade pelas formações continuadas dentro do tema das AH/SD, atingindo também mais professores.

“Em qualquer prefeitura que a gente trabalha, pra qualquer município, ou rede, a gente faz cursos, formações, e a gente fala de diversos assuntos, mas ninguém trata desses assuntos, né? Das altas habilidades por exemplo, como trabalhar especificamente sobre altas habilidades, assim, a gente não trabalha, só que a gente tem esse público dentro da sala, né? Então, é essa questão de formação que eu falei, não

necessariamente formação dentro da escola, mas oferecida pelas secretarias de educação.”

Como os espaços e tempos para formações não podem ocorrer dentro do tempo previsto ao atendimento dos estudantes. Pensar em espaços formativos é uma demanda da gestão escolar e da mantenedora. São estas esferas que tem o poder de garantir estes espaços dentro da carga horária dos professores, garantindo que eles aconteçam de fato, como bem lembrado pela fala da professora e que corrobora com o pensamento de Tardif (2002) quando afirma que para fazer esse modelo de desenvolvimento profissional acontecer, precisa-se propiciar espaços e tempos onde os professores possam dialogar, trocar experiências, fazeres e saberes. Constituir um espaço de troca dos saberes experienciais.

Com esta última atividade proposta no grupo focal, de deixar saberes aprendidos com a experiência de participar desta pesquisa, através de discussões sobre o tema das AH/SD, para outros professores, ficou evidente tanto o comprometimento dessas pedagogas em se apropriar do tema, como o quanto suas perspectivas e percepções foram mudando ao longo dos encontros.

Essa constatação mostra que o conhecimento, quando partilhado, de maneira efetiva e significativa, entre pares que tem algo em comum, se torna algo mais concreto, que pelas colocações delas, fica claro que pretendem utilizar em suas práticas pedagógicas futuras.

Sendo assim, seria a formação de grupos focais um instrumento viável para a disseminação do conhecimento acerca das AH/SD para professores em serviço, sob forma de uma formação continuada mais leve, dinâmica, e que dê voz ao professor, levando em conta seus saberes, práticas e convicções prévias?

6 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 (2008)

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, 2008, 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.

6.1 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.

6.2 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.

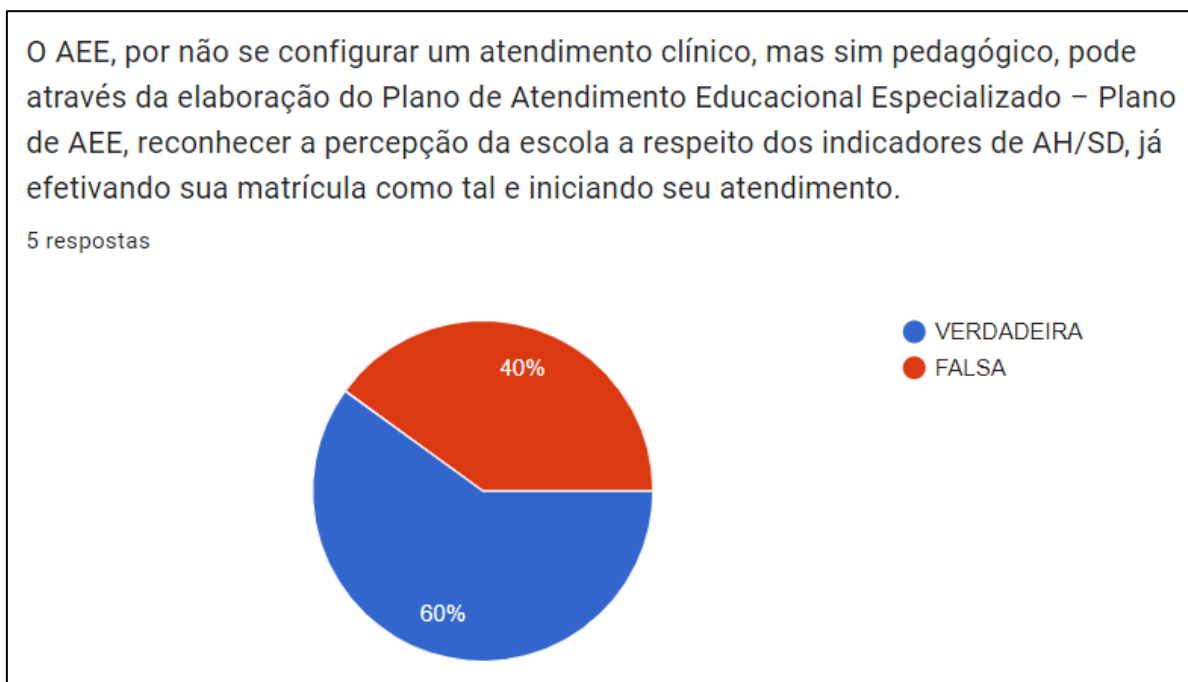
Após o envio das respostas, começavam-se as dinâmicas de grupo, e seus debates. Durante o desenvolvimento do grupo focal, devem haver tópicos que dirijam as discussões para

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 6- 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 (2009a) 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.

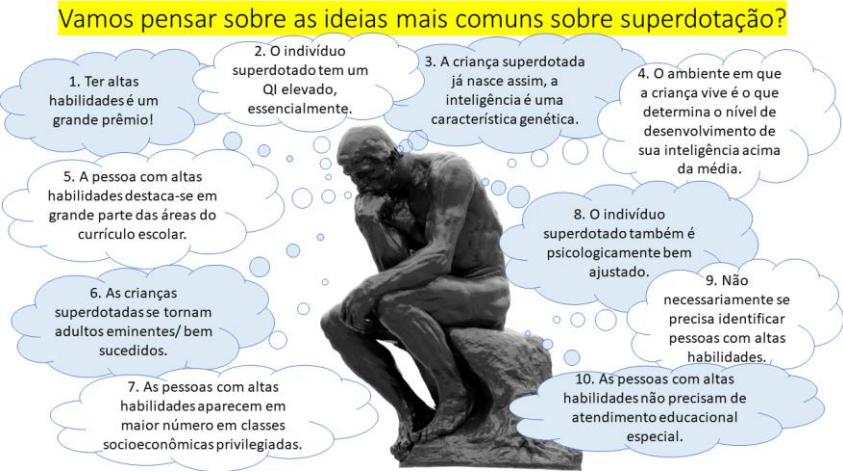

QUADRO 7- Descrição dos procedimentos utilizados em cada um dos encontros do grupo focal.

(continua)

ENCONTRO 1:	
Formação inicial e continuada dentro das AH/SD, conceituação geral sobre o tema.	
1º momento: Preenchimento de pesquisa digital referente aos dados pessoais dos participantes, bem como de formação na área das AH/SD.	Itens do formulário: <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.
2º momento: Conceituação sobre AH/SD e palavras-chave através de Formulário digital (Google Forms®) previamente elaborado pelas pesquisadoras.	Itens do formulário: <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 7- Descrição dos procedimentos utilizados em cada um dos encontros do grupo focal.

(continuação)

<p>3º momento:</p> <p>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>
<p>ENCONTRO 2:</p>	
<p>Mitos sobre AH/SD, discussão e construção de conhecimento sobre o tema do encontro anterior.</p>	
<p>1º momento:</p> <p>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>  <p style="text-align: center;">Arte criada pela autora com base nos mitos categorizados por Ellen Winner (1998).</p>
<p>2º momento:</p> <p>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:</p> <p>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 7- Descrição dos procedimentos utilizados em cada um dos encontros do grupo focal.

(continuação)

ENCONTRO 3:	
Direitos do estudante com indicadores de AH/SD e reflexão sobre a pesquisa de mitos do encontro anterior.	
<p>1º momento:</p> <p>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 7- 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.

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.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de uma escola inclusiva, que respeite os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, é um aspecto almejado por todos os profissionais de educação. Garantida por lei, amparada por aportes teóricos, mas ainda distante da realidade em muitos aspectos e para muitos públicos, como para os estudantes que apresentam indicadores de AH/SD.

O atendimento das necessidades educacionais deste alunado é uma busca de longa data, que aos poucos tenta se consolidar, mas que ainda não encontrou um acesso rápido e efetivo à grande maioria dos profissionais que atendem estes estudantes nas escolas. Esta pesquisa voltou o seu olhar para os pedagogos, entendendo que estes profissionais são os que maior contato diário tem com estes alunos, os conhecem, e sendo capacitados para tal, podem contribuir com papel mais relevante e decisivo tanto na identificação desses estudantes como num atendimento a suas demandas mais satisfatoriamente.

Encerrar este debate, neste estudo, não significa que o problema foi “vencido” e que mais nada temos a dizer, pois assim como a PAH é dinâmica e cheia de particularidades, os temas de estudo e questões referentes a ela também o são, o que significa que este debate estará em constante movimento. O que encerramos aqui é um estudo que buscou entender o papel do pedagogo em todo esse processo educacional da criança com indicadores de AH/SD, buscando novos caminhos para instrumentalizá-lo e o capacitar para atender esta parcela de educandos que tanto sofre com a invisibilidade nas escolas.

Ao longo deste trabalho, buscou-se reconhecer como os pedagogos entendem as AH/SD no ambiente escolar e de que forma associam em sua prática pedagógica as especificidades de aprendizagem destes estudantes. O que pudemos compreender foi que, em se tratando dos sujeitos desta pesquisa, ainda se perceberam, no início da coleta de dados, alguns mitos relativos a este público, bem como desconhecimentos acerca de suas características, algo que é bastante comum nos espaços escolares.

Ao longo das atividades do grupo focal, foram percebidas mudanças significativas nas falas das participantes, que foram se apropriando das teorias abordadas, bem como foram havendo mudanças de pensamento através da interação com as opiniões das outras pedagogas do grupo. Também ficou evidente que a vontade de fazer o melhor pelo educando, atender as suas necessidades, é uma premissa desses educadores, pois analisando suas falas, e a forma como se dedicaram a este estudo apontam para este sentido.

O primeiro objetivo buscava identificar as concepções de professores sobre as AH/SD e como estas se evidenciavam no cenário escolar. Essas concepções parecem ainda bastante

pautadas pelo senso comum, já que na maioria dos recortes teóricos as participantes evidenciaram ser seu primeiro contato com tal conhecimento. Isso evidencia que o tema das AH/SD ainda precisa ser mais disseminado entre os mesmos.

Para compreender como estas concepções se relacionam com a prática destes professores, analisamos os exemplos trazidos por eles durante os encontros, quando ao se deparar com alguma teoria sobre o tema, ou mesmo colocação de outro participante, lembravam de determinado aluno que já tiveram. O que observamos foi que estes professores, embora não dominassem a teoria específica sobre as AH/SD, ao narrar suas práticas pedagógicas nas situações citadas, envolvendo alguns alunos que demonstravam indicadores de AH/SD, conseguiram realizar um trabalho satisfatório com os mesmos, em alguns casos, agindo mais instintivamente ou usando suas vivências anteriores para basear suas práticas.

Em outros momentos, nos mesmos exemplos de práticas anteriores que as participantes compartilharam conosco, estas refletiram sobre sua prática e concluíram que teriam agido diferente se dominassem os conhecimentos sobre os indivíduos com AH/SD. Houveram também momentos em que as participantes, ao se deparar com os debates sobre os indicadores de AH/SD, recordaram de estudantes que lhe pareceram ter tal indicador, e que pode ter sido erroneamente diagnosticado com outra condição.

Da mesma forma, o conhecimento sobre tais indicadores as fez evidenciar que talvez alguns alunos pudessem ter sido hoje reconhecidos como possíveis indivíduos com AH/SD, mas que possam ter passado despercebidos, engrossando a estatística dos invisíveis, que segue bastante presente nas escolas ainda hoje.

Assim, ao se refletir sobre os baixos índices de identificação de estudantes com AH/SD, sua invisibilidade nas escolas, os diagnósticos errôneos e tantos outros aspectos que insistem em se manter na realidade escolar dos sujeitos com indicadores de AH/SD, podemos afirmar que a falta de formação adequada para os professores (aqui se falando em todos, não só os pedagogos) continua sendo uma barreira importante para que se avance no atendimento adequado aos alunos com AH/SD.

Analisar a importância de formações pedagógicas e espaços de diálogo para construção colaborativa de aprendizados sobre o tema das AH/SD foi a maior descoberta desta pesquisa, porque ao dar voz a estes professores, de uma maneira que estes pudessem não só falar, mas debater seus próprios conceitos, de maneira coletiva, e se apoiando nas teorias mais solidificadas sobre as AH/SD, trazidas por pesquisadores renomados da área, descobrimos que se esses espaços de formação fossem efetivados de maneira sistemática nas redes de ensino os

professores estariam muito melhor preparados para atender os estudantes com indicadores de AH/SD.

A importância da formação inicial e continuada para a disseminação do conhecimento acadêmico entre professores é reconhecida e validada já há muito tempo. Mas o que podemos concluir com a forma como se deu a construção da caminhada desta pesquisa, foi que quando esta formação leva em conta a bagagem trazida por estes educadores, valorizando suas opiniões e as colocando em debate de uma maneira respeitosa, esta formação se torna mais relevante para cada participante.

Quando as concepções prévias dos sujeitos são colocadas juntas com as dos outros sujeitos da formação, criando uma identidade de grupo, quando discutimos e revemos mitos acerca das pessoas com AH/SD, práticas não tão recomendadas, ou mesmo equívocos importantes acerca do tema, cada participante pode rever sua convicção de maneira segura, sem apontamentos ou julgamentos, e opinar sobre os assuntos livremente, trazendo à tona os pontos que em espaços de formação com outros formatos podem ficar obscuros.

Então, o que reiteramos, é que os espaços de diálogo como instrumento de formação para os professores são uma maneira bastante pertinente de se disseminar os conhecimentos sobre as AH/SD nos espaços escolares, desde que estes espaços encontrem maneiras de trazer os aportes teóricos necessários para que se instrumentalize esses professores para a identificação e o atendimento aos estudantes com indicadores de AH/SD.

Não basta expor a teoria já validada para “aumentar” o conhecimento dos professores. Conforme já apontado neste trabalho, quando estes professores se sentem ouvidos, quando suas crenças e jornada prévia são levadas em conta, esses professores ajudam a “construir” seu próprio conhecimento. Esse movimento pode garantir que tal conhecimento, uma vez que tenha sido “construído” pelo educador em seu imaginário, tem mais chances de ser efetivado em sua prática cotidiana com os estudantes que apresentam indicadores de AH/SD.

Tal discussão ao longo do trabalho realizado com essas pedagogas, levou a construção de um produto de Mestrado Profissional sob forma de uma estruturação de proposta de formação a partir de grupo focal sobre a temática das AH/SD, direcionado para espaços formativos mais efetivos sobre o tema, para a utilização com outros professores, a partir do que foi experimentado ao longo desta pesquisa. Este produto se destina a sugerir uma forma de organização de formações que não apenas tragam o conhecimento, mas o estruture a partir das vivências trazidas por seus participantes, aumentando suas chances de efetivação nas práticas pedagógicas dos mesmos. Apontamos de Nóvoa (2022) uma ilustração do que julgamos que foi a realização deste espaço formativo na escola que acolheu esta pesquisa

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2022, p. 68)

O grande objetivo dos estudos acerca do tema das AH/SD é que eles se disseminem nas escolas. Ninguém produz um conhecimento sobre um tema e quer que este fique aprisionado nos livros. Espaços formativos mais intimistas e estruturados, de maneira a contemplar o sujeito por traz de cada professor, podem ser o caminho para que ocorra essa distribuição do conhecimento onde ela precisa chegar: as salas de aula. E o que descobrimos nessa pesquisa e queremos registrar aqui é: quando o conhecimento não chega pronto, taxativo e imposto aos professores, mas sim traz soluções para os problemas que eles já conhecem, leva em conta o que estes professores tem de conhecimentos prévios e valorizam suas vivências, os conhecimentos teóricos que chegam se fundem com o que foi construído na prática e ressignificam verdadeiramente as ações educativas desses professores.

REFERÊNCIAS

- ABAD, A. ABAD, T. M. M. **Altas habilidades/superdotação: um olhar para o desenvolvimento cognitivo, ajuste emocional e seus impactos na vida profissional.** Revista Foco, V.9, nº2. p. 97-119, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/50772487/266-1194-1-PB.pdf>. Acesso em 06 jul. 2021
- ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 2005.
- ALENCAR, Eunice ML. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo**, v. 12, p. 371-378, 2007.
- ALENCAR, Eunice. M. L. S. et al. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores**, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, p. 13-23, 2007. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=17844303296769961280&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5 Acesso em 13 fev. 2022
- ALENCAR, Eunice. S.; FLEITH, Denise. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento.** 2. Ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, Alexandre. T. **Conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação na formação inicial de educadores musicais.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13599>. Acesso em 23 out 2021.
- ALMEIDA, Leandro S. et al. Inteligências múltiplas de Gardner: É possível pensar a inteligência sem um factor g?. **Psychologica**, n. 50, p. 41-55, 2009. https://doi.org/10.14195/1647-8606_50_3. Acesso em 24 abr. 2021
- ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lúcia. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**, v. 28, n. 1, p. 45-64, 2005.
- ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 06 jul. 2021.
- ALVES, Veronice Suriano et al. Altas habilidades/superdotação na rede pública municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3546> Acesso em 08 out. 2021
- ANDRADE, Erica I.D., MARIN, Ângela H. **Altas Habilidades / Superdotação: Conceito e Legislação Brasileira.** Instituto Brasileiro de Direito de família (IBDFAM). Publicação: 24/03/2020. Disponível em:

<https://ibdfam.org.br/artigos/1389/Altas+Habilidades++Superdota%C3%A7%C3%A3o:+Conceito+e+Legisla%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+High+Abilities++Giftedness:+Concept+and+Brazilian+Legislation> . Acesso em 12 set. 2021

ANJOS, Alexandre Gonzaga dos. Formação Continuada de Professores em Altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153153> Acesso em 23 fev. 2022.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O RECONHECIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 26, p. 160-175, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/8160/6372/25454> Acesso em: 12 out. 2021.

ARROYO, Miguel Gónzales. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica**, v. 172, 2007.

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 32-45, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZX33H8WzJCzmTstRz7gPbbJ/abstract/?lang=pt> Acesso em 23 jul. 2022.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 195-208, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kTN4Ps4FsWX76L65ZYjVntg/abstract/?lang=pt> Acesso em 15 jan. 2022.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

BARRETO, MASC. A formação do professor na perspectiva inclusiva: diálogos entre a educação especial e a educação do campo. **IN: BARRETO, MASC**, p. 81-94, 2010. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=2378397521809475031&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5 Acesso em 31 de jan. 2022.

BERGAMIN, Aletéia Cristina. Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista (Unesp): 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153376> Acesso em 12 out 2021.

BRANCHER, Vantoir Roberto. **Altas Habilidades Superdotação**. Paco Editorial, 2011.

BRASIL. Decreto n.º 765, de 16 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Dez/ 1994.

BULHÕES, P. F. **Altas Habilidades/ Superdotação, deficiências e transtornos de aprendizagem:** interlocuções conceituais acerca da concomitância desses fenômenos. In: PAVÃO, A. C. Oliveira; PAVÃO, S. M. de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (Org.). Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação. Santa Maria/RS: FACOS-UFSM, 2018. p. 185-230. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf> Acesso em 23 out. 2021.

CABRAL, I. A. **Indicar para identificar e atender altas habilidades nas escolas.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. **Acervo Digital Unesp**, v. 2, p. D27, 1999. p. 66-83

DALL'AGNOL, Clarice Maria; TRENCH, Maria . H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 20, n. 1, p. 5, 1999. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rgenf/article/view/4218> Acesso em 31 out. 2021.

DE ALENCAR, Eunice ML Soriano; DE SOUZA FLEITH, Denise. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Revista Educação Especial**, p. 51-59, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4346> Acesso em 23 ago 2021

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

DE FAVERI, Fanny Bianca Mette; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902119/313158902119.pdf> Acesso em 02 de abr de 2021

DE SOUZA FLEITH, Denise. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, n. 28, p. 219-232, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/4287> Acesso em 25 mai. 2021.

EXTREMIANA, A. A. **Niños Superdotados.** Madrid: Pirâmide, 2000.

FARIAS, ES de; WECHSLER, Solange Muglia. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.** Campinas, SP: Papirus, p. 335-350, 2014. Disponível em:

https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=2335389101529525890&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5 Acesso em 12 out. 2021.

FERREIRA, José Adnilton Oliveira. Inclusão escolar? O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2018. Acesso em 02 de jun. de 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153360> Acesso em 23 dez. 2021.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. **Marília: Abpee**, p. 88-100, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=15995797389656778357&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5 Acesso em 31 dez. 2021.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 665-673, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313132120009> Acesso em 12 jan. 2022.

GARCIA, Paulo Sergio; DE MIRANDA, Nonato Assis. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 2210-2230, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6229852> Acesso em 06 fev. 2022.

GARDNER, H.; CHEN, J. C.; MORAN, S. **Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

GARDNER, Howard; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. 1995.

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.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS–Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/417> Acesso em 12 set. de 2021

GOMES, Maria Elasir S.; BARBOSA, Eduardo F. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Revista Educativa**, v. 1, n. 7, p. 24-29, 1999. Disponível em: www.dppg.cefetmg.br/mtp/TecnicadeGruposFocaisdoc Acesso em: 05 nov. de 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.

GOMES, V. **Socialização Escolar no Ensino Secundário-Percursos Formativos e Imagens da Escola e da Escolarização**. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado em Administração Educacional. Porto. Instituto Superior de Educação e Trabalho. Disponível em: http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/11_vitor_gomes%20web.pdf. Acesso em 30 jan. de 2022

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

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 1, p. 53-65, 2007. Disponível em: <http://drb-m.org/Arnulpho/Ed.Inclusiva/altashab2.pdf#page=53> Acesso em 14 ago. de 2021.

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.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf Acesso em 23 mai. 2021.

LOPES, Mariana Cristina. O processo de escolarização [com ênfase em Matemática] de um aluno com superdotação. 2019. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista (Unesp): 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181578> Acesso em 13 nov. de 2021.

LÜCK, Heloísa et al. Dimensões da gestão escolar e suas competências. **Curitiba: Editora Positivo**, v. 1, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. DE CASTRO MESQUITA, Deise Nanci. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. **Revista Polyphonia**, v. 23, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/26702> Acesso em 23 dez. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/1971/1710> Acesso em 17 jun. 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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Cortez Editora, 2000.

MARTINS, Bárbara A; CHACON, Miguel C M; ALMEIDA, Leandro S. Estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 309-326, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/BjsNxNZfz4yBkQMsWkT9GSB/abstract/?lang=pt> Acesso em 23 nov. 2021.

MARTINS, Bárbara A; CHACON, Miguel C. M. Escolarização de alunos com altas habilidades/superdotação: reflexões sobre métodos de ensino alternativos. **Revista de Ciências da Educação**, p. 55-74, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230079384.pdf> Acesso em 23 nov. 2021.

MARTINS, Bárbara A; PEDRO, Ketilin M. Atenção educacional a alunos com altas habilidades/superdotação: acelerar é a melhor alternativa? **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em educação especial, Londrina**, p. 2907-2917, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/anais- -barbara-e-ketilin.pdf> Acesso em 23 jul. 2021.

MENDES, Maria da Graça. R. **Altas habilidades na escola: identificar para não discriminar**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

MERLO, Sandra. **O aluno com Altas Habilidades/Superdotação e sua inclusão na escola**. In: BRANCHER V. R.; FREITAS S. R.(orgs.) **Altas habilidades/superdotação: Conversas e Ensaios Acadêmicos**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011. p. 33-47. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2775> Acesso em 12 jan. 2022.

Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em 12 mai. 2021.

Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer CNE/CEB 11/09/2001**. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em 23 dez. 2021.

Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/Virgolim/DPEE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2014-pdf/15898-nott04-secadi-dpee-23012014> Acesso em 24 jan. 2021.

Ministério da Educação. **NOTA TÉCNICA Nº 42 / 2015/ MEC / SECADI /DPEE**, 16 de junho de 2015. **Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2015-pdf/17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm> Acesso em 12 abr. 2021.

Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 12 out. 2021.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf> Acesso em 23 dez. 2021.

MORAES, Michele F. **A Teoria das inteligências múltiplas no ensino de língua espanhola:** recursos e estratégias de aprendizagem. 2013. Monografia (Apresentada ao final do curso de Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79040> Acesso em 12 jan. 2021.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103> Acesso em 23 abr. 2022.

NÓVOA, A. **Currículo e docência:** a pessoa, a partilha, a prudência. 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares. 13 de novembro de 2003. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=1125853401970882633&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5 Acesso em 18 mar. 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar. **Salvador, Sec/Iat, 2022.** Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf> Acesso em 20 out. 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.

OUROFINO, Vanessa T. A. T. **Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos:** um estudo comparativo. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –UNB, Brasília, 2005. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=16769027759250301414&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5 Acesso em 19 jul. 2021.

PASQUALI, Luiz. Psychometrics. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, p. 992-999, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002> Acesso em 12 Jul. 2021

PAULON, Simone M; FREITAS, Lia B. de L; PINHO, Gerson S. Documento subsidiário à política de inclusão. 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26653/000531919.pdf?sequence1> Acesso em 12 out. 2022.

PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas

habilidades/superdotação. **Revista Educação e Emancipação**, p. 111-129, 2017. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n3p111-129> Acesso em 6 jul. 2021

PÉREZ, S. G. P. B; FREITAS, Soraia N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, p. 109-124, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/?lang=pt&format=html> Acesso em 10 abr. 2022.

PÉREZ, Susana G. P. B. Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotados. **I Seminário de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, II Seminário de Inclusão da Pessoa com Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho, VI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, setembro, 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=991984480325550933&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5 Acesso em 12 abr. 2021.

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

PÉREZ, Susana G. P. B; FREITAS, Soraia N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-639, 2014. Disponível em : <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120006.pdf> Acesso em 12 dez. 2021.

PÉREZ, Suzana. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. 230 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3567> Acesso em 29 jan. 2022.

PÉREZ, Suzana. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 2004. 306f. 2004. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/898> Acesso em 12 jan. de 2022.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. rev. **São Paulo: M. Fontes**, 1986.

RECH, Andreia J. D. Altas habilidades/ superdotação e inclusão escolar. In: FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. **Marília: Abpee**, p. 88-100, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=15995797389656778357&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5 Acesso em 05 mar. de 2022.

RECH, Andréia J. D; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 485-498, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080> Acesso em 09 mai. de 2022.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista brasileira de educação especial**, v. 11, p. 295-314, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JDDL9DvMmFHgLxvRWsbm6Kj/abstract/?lang=pt> Acesso em 26 fev. 2022.

RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J.S.; REIS, S. M., The triad reader. Connecticut: Creative Learning Press, p. 2-19, 1986. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2021/05/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf Acesso em 07 fev. 2022.

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.

RENZULLI, Joseph S. Avaliação para aprendizagem: O elemento que falta para identificar alto potencial em grupos minoritários e de baixa renda. **Gifted Education International**, v. 37, n. 2, pág. 199-208, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0261429421998304> Acesso em 13 nov. 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. REIS Sally.M. **A concepção dos três anéis de superdotação: uma mudança na direção de ser superdotado para o desenvolvimento de comportamentos de superdotação**. In: STERNBERG, Robert J.; AMBROSE, Donald (Org.). **Concepções de superdotação e talento**. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2021.

RENZULLI, Joseph S. Um sistema prático para identificar alunos superdotados e talentosos. In: **Crianças Superdotadas**. Routledge, 2018. pág. 9-18. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/identifygt/> Acesso em 23 Abr. 2021.

RENZULLI, Joseph S. Uma década de diálogo sobre a concepção de superdotação de três anéis. **Roepers Review**, v. 11, n. 1, pág. 18-25, 1988. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783198809553154> Acesso em 16 jun. 2021.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, p. 539-562, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/14676> Acesso em 13 abr. 2021.

RIGHETTO, Germanna; STEINMEIER, Matheus; ANDRADE, Rodrigo. Testes de inteligência mantêm popularidade, apesar das controvérsias. **ComCiência**, n. 144, p. 0-0, 2012. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012001000005&lng=en&nrm=iso24 Acesso em 12 jan. 2022.

RODRIGUES, Efraim. Histórias impublicáveis sobre trabalhos acadêmicos e seus autores. **Londrina: editora planta**, 2008.

ROSEMARIN, Shoshana. O significado das características do professor na percepção de professores e estudantes universitários. **Gifted Education International**, v. 25, n. 2, pág. 194-199, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026142940902500209> Acesso em 23 fev. 2022.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina MB. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 1, p. 67-80, 2007.

SABBAG, Gregorio Paoli Conrado; ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort. Mitos e crenças sobre altas habilidades ou superdotação entre professores de uma escola da DRE Pirituba/Jaraguá. **InFor**, v. 3, n. 2, p. 168-200, 2017. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/442> Acesso em 12 mar. de 2022.

SOARES, Ana Maria Iribarem; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza; BAIBICH, Tânia Maria. Superdotação: identificação e opções de atendimento. **Educar em Revista**, p. 125-141, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.335> Acesso em 15 jan, de 2022.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Premissas básicas do currículo escolar**. Inclusão: guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TITON, Eliane Regina. Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66307> Acesso em 14 jun. de 2022.

TOLAN, S.S. **Helping Your Highly Gifted Child**. ERIC EC Digest #E477, 1990. Disponível em: <https://www.ericdigests.org/1994/child.htm> . Acesso em: 26 jun. 2021.

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.

VIEIRA, Nara. J. W., et all. **A síndrome da assincronia em estudantes com altas habilidades/ superdotação na UFSM**: estudo de caso. I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva. 13º Jornada de Educação Especial. Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília. 2016. Disponível em: <http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/108930.pdf> Acesso em 12 mar. de 2022.

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

VIRGOLIM, Ângela M. Rodrigues. **Criatividade e inteligência: um estudo com alunos brasileiros superdotados e talentosos**. Universidade de Connecticut, 2005.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. *Altas Habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente*. Curitiba: **InterSaberes**, 2019.

VIRGOLIM, Ângela. M. R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: **Papirus**, p. 23-64, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; DA MENTE, A. Formação Social. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. **VYGOTSKY, LS A formação social da mente**. São Paulo: **Martins Fontes**, p. 26-54, 2007.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – ARTIGOS CIENTÍFICOS OBTIDOS NA PLATAFORMA SCIELO SE UTILIZANDO AS PALAVRAS-CHAVE PEDAGOGIA-SUPERDOTAÇÃO- ALTAS HABILIDADES.

Autor (es)	Título	Ano	Revista	Palavras-chave
MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva.	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES BRASILEIROS E PORTUGUESES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS CASOS DA UNESP E DA UMINHO	2020	Educação em Revista	Educação especial, formação docente, altas habilidades, superdotação.
Resumo				
<p>Considerando-se a importância dos professores na identificação e estímulo dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), propomos investigar e comparar a estrutura e possibilidades da formação docente sobre esta temática no curso de Pedagogia da UNESP, Campus de Marília, no Brasil e o curso de Licenciatura em Educação Básica acrescido dos Mestrados em Ensino da UMinho, Campus de Gualtar, em Portugal. Os objetivos específicos são: investigar o conhecimento dos estudantes sobre AH/SD; analisar a relação de projetos de pesquisa e extensão com a formação de professores; verificar o acervo de produções sobre AH/SD dos campi. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e consulta às bases de documentação. A produção e aquisição de materiais bibliográficos, a maneira como o assunto é abordado nas disciplinas e a possibilidade de participar de projetos de pesquisa e extensão tem relação direta com o envolvimento científico dos docentes dos cursos com as AH/SD.</p>				
MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva.	ESTUDO COMPARATIVO LUSO-BRASILEIRO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO COM ENFOQUE NOS CONTEÚDOS CURRICULARES	2018	Revista Brasileira de Educação especial	Formação docente; Currículos; Altas habilidades; Superdotação; Educação Especial
Resumo				
<p>Alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Assim, suas particularidades requerem medidas educacionais apropriadas ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades, envolvendo planejamento e implementação de estratégias pedagógicas condizentes com as necessidades dos estudantes, o que perpassa pela necessidade de formação de professores. Nessa perspectiva, julga-se imprescindível que o educador possua conhecimentos sobre a temática das AH/SD para que possa desenvolver práticas que favoreçam o crescimento dos potenciais e das habilidades dos alunos. Desse modo, este artigo teve por objetivo analisar os currículos da formação de professores que atuarão junto a crianças dos três aos 10 anos de idade, em duas universidades públicas, uma brasileira (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; UNESP, Campus de Marília) e outra portuguesa (Universidade do Minho; UMinho, Campus de Gualtar). O intuito é verificar se as AH/SD constituem, ou não, um conteúdo disciplinar presente na formação inicial oferecida. A partir da análise dos planos de ensino das disciplinas, encontraram-se indícios de que tal temática é abordada no curso de Pedagogia da UNESP e nos Mestrados em Ensino da UMinho. Pretende-se, dessa maneira, dar continuidade a essa investigação a fim de confirmar esses resultados a partir de entrevistas com os docentes e estudantes dessas universidades.</p>				

APÊNDICE B – DISSERTAÇÕES DE MESTRADO OBTIDAS NA PLATAFORMA
BDTD SE UTILIZANDO AS PALAVRAS-CHAVE PEDAGOGO-SUPERDOTAÇÃO-
ALTAS HABILIDADES, NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS.

Título	Autor	Ano	Resumo	Instituição
Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos	Titon, Eliane Regina	2019	Este estudo investiga como as necessidades educacionais dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são identificadas e atendidas durante a trajetória educacional, da educação básica ao ensino superior.	UFPR
O processo de escolarização [com ênfase em Matemática] de um aluno com superdotação	Lopes, Mariana Cristina	2019	Desta maneira, pretendemos elaborar uma compreensão do processo de escolarização de um aluno com superdotação. Enquanto objetivos específicos, nosso intuito foi analisar o entendimento e as ações da comunidade escolar acerca do processo de escolarização do aluno com superdotação; analisar a percepção da mãe sobre o filho e sua escolarização e; analisar as práticas pedagógicas [com ênfase em Matemática] e a interação do aluno com superdotação nessas situações.	UNESP
Conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação na formação inicial de educadores musicais	Almeida, Alexandre Trindade de	2020	Esta pesquisa versou sobre os avanços e desafios na educação de pessoas com altas habilidades/superdotação em debate com a formação inicial de educadores musicais para o atendimento desses alunos, reconhecendo a música como ferramenta e meio para identificação e estimulação de potenciais habilidades.	UFSCAR
Enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino médio: práticas de leitura	Duarte, Andréia Alexandre da Silva	2018	As práticas de leitura no Ensino Médio, somadas à presença dos alunos com altas habilidades/superdotação na sala comum, impõem importantes desafios às escolas na contemporaneidade. Frente às mudanças ocorridas no panorama educacional nas últimas décadas, essa parcela de estudantes tem garantido o direito de acesso às práticas pedagógicas que os instiguem a ser produtores criativos, com ambientes favoráveis para seu pleno desenvolvimento. Desse modo, há necessidade de trabalhar com práticas de leitura tendo em vista esse público, uma vez que o processo de inclusão tem requerido atividades que atendam a todos.	UNESP
Educação estética pela arte para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto inclusivo	Machado, Cristiana Lopes,	2019	A presente pesquisa teve como objetivo investigar as implicações do elemento estético, a partir da arte, na relação afetiva de alunos de alunos superdotados com a escola do ensino regular.	UFPR
Robótica de baixo custo como objeto de aprendizagem	Dantas, Scheila Aparecida Leal	2019	Esta dissertação tem como tema a utilização da robótica sustentável de baixo custo, aplicada para estudantes com altas habilidades ou superdotação de escolas públicas de um município próximo a capital paranaense.	UNINTER

para estudantes com altas habilidades ou superdotação				
Efeitos de um programa de enriquecimento o psicomotor no desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação	Peixoto, Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins	2019	Buscou-se com a presente pesquisa investigar o efeito de um programa de enriquecimento nos resultados das avaliações de estudantes com AH/SD, especificamente no domínio da psicomotricidade, por meio de instrumentos de psicomotricidade e com os demais instrumentos que já eram aplicados em estudantes na avaliação de AH/SD em Projeto de Extensão de uma Universidade Público do interior do Estado de São Paulo.	UNESP
Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação	Bergamin, Aletéia Cristina	2018	O estudo procurou compreender o fenômeno altas habilidades/ superdotação, identificar alunos com estes indicadores e desenvolver uma proposta de enriquecimento curricular que atende os mesmos, bem como todos os alunos de uma classe comum, além de elaborar uma síntese com as possíveis práticas de enriquecimento propostas descritas em formato de livro digital.	UNESP
Inclusão escolar? o aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia	Ferreira, José Adnilton Oliveira	2018	Como tem se dado a inclusão escolar? o aluno com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá? A pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	UNESP
Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizam do as altas habilidades/superdotação	Almeida, Roanne Priscila Castro	2018	Registra-se a discrepância quanto à escolaridade da população negra comparada à população branca brasileira em qualquer nível de ensino, bem como da pessoa público-alvo da Educação Especial, especificamente alunos com AH/SD e acredita-se, que por meio das ações escolares será possível a realização de uma transformação social com equidade. Dessa forma, a escola deve ter como princípio ações norteadoras visibilizadas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e intervenções por projetos pedagógicos (PP). Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi analisar os PPPs e PPs de duas escolas quilombolas amapaenses com vista a verificar se contemplam as altas habilidades/superdotação.	UFSCAR
O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Estadual do NRE de Cascavel-Pr:	Vieira, Sandra Mara Maciel	2020	A pesquisa teve como objetivo realizar um aprofundamento das condições históricas e pedagógicas do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais - SRM para AH/SD do Núcleo Regional de Educação de Cascavel-PR. Ainda, pretendeu-se dar visibilidade ao trabalho atualmente ofertado pelas Salas de Recursos para AH/SD, ressaltando o trâmite de identificação dos alunos e as dificuldades e desafios enfrentados por profissionais, pais e os próprios alunos, bem como os avanços do AEE no NRE Cascavel.	UNIOESTE

das Políticas à Prática				
Altas habilidades/superdotação na rede municipal de Foz do Iguaçu/PR: uma proposta educacional com tecnologias digitais	Santos, Cleonice da Luz dos	2019	Nessa proposta educacional, são abordadas sugestões de TDIC que possibilitam estimular as Inteligências Múltiplas, por meio do Modelo de Enriquecimento Tipo I, beneficiando o desenvolvimento do aluno, quanto à criatividade, autoria e protagonismo, bem como à resolução de problemas, interação e a oportunidade de estudo autos selecionado.	UNIOESTE
Altas habilidades/superdotação na rede pública municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural	Alves, Veronice Suriano	2017	Esta pesquisa objetiva aprofundar o conhecimento sobre altas habilidades e superdotação (AH/SD), na perspectiva da psicologia histórico-cultural, fornecendo subsídios que contribuam para efetivação das políticas públicas voltadas às AH/SD, desdobrando-se nos seguintes objetivos secundários: Investigar como os coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Cascavel conceituam e caracterizam AH/SD; Verificar qual a contribuição da psicologia histórico-cultural para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com AH/SD; Identificar quais os encaminhamentos por parte da Secretaria Municipal de Educação frente ao desafio de preparar os professores para o atendimento de alunos com AH/SD.	UNIOESTE
Raciocínio Lógico-Matemático em um aluno do ensino fundamental com Síndrome de Asperger: dupla excepcionalidade?	Taverna, Christiane Honorato	2019	Os educandos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), pertencentes a esse grupo do PAEE, têm recebido pouco atendimento especializado, uma vez que o número de matrículas de educandos identificados com AH/SD não cresceu satisfatoriamente. Ainda, pode-se notar que a dupla excepcionalidade é menos visível, dado que a AH/SD está associada a uma deficiência ou transtorno, limitando a identificação pelos educadores. Tendo esse pressuposto, a presente pesquisa teve como objetivo principal observar um aluno com Síndrome de Asperger do Ensino Fundamental II com indicativos de altas habilidades/superdotação em raciocínio lógico-matemático.	UFSCAR
Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial.	Schneider, Diana Alice	2017	A problematização acerca das ações do ensino colaborativo no âmbito do PIBID/Educação Especial propõe discussões quanto à formação inicial em Educação Especial. Desta forma, esta dissertação teve o objetivo de analisar os efeitos da articulação pedagógica para formação inicial dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial que participaram do PIBID/Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.	UFMS

APÊNDICE C – TESES DE DOUTORADO OBTIDAS NA PLATAFORMA BDTD SE UTILIZANDO AS PALAVRAS-CHAVE PEDAGOGO-SUPERDOTAÇÃO- ALTAS HABILIDADES, NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS.

Título	Autor	Ano	Resumo	Instituição
Estudantes com altas habilidades/superdotação: uma proposta de intervenção a partir de conflitos socio pedagógicos	Valentim, Bernadete de Fátima Bastos	2019	Estudantes com altas habilidades/superdotação vivenciam um modo diferenciado de aprender e de se desenvolver. Esse modo difere daquele dos demais estudantes por estarem à frente do seu tempo em comparação aos padrões comuns apresentados por colegas da mesma idade. No que se refere à dimensão social, é necessário desafiá-los para que desenvolvam interação de qualidade. A pesquisa investigou a tomada de consciência de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), a partir da resolução de conflitos socio pedagógicos. Os resultados revelaram três níveis de tomada de consciência, a partir da resolução dos conflitos apresentados demonstrando que o envolvimento, a interação social de qualidade, a cooperação, o interesse, a presença de conflitos e a ausência de isolamento são elementos presentes no comportamento daqueles participantes que tiveram níveis mais elaborados de tomada de consciência. Em decorrência desses resultados, afirma-se que a discussão dos conflitos socio pedagógicos com esses estudantes promoveu liberdade e autonomia para expressarem o pensamento, fazerem generalizações, formarem esquemas e construir estruturas de interação social de qualidade para o envolvimento uns com os outros. É imprescindível, portanto, promover, a esses estudantes com AH/SD, experiências de envolvimento mútuo, para que possam cooperar, conflitar, manter trocas sociais, reconhecer-se e reconhecer o outro. Sendo assim, conclui-se, a partir dos resultados, que um trabalho pedagógico de intervenção construído e organizado coletivamente, contribui para o desenvolvimento da tomada de consciência nos estudantes com altas habilidades/superdotação.	UFPR
Aluno com altas habilidades/superdotação: um estudo longitudinal a partir da teoria das inteligências múltiplas.	Marques, Daníiele Maria Calazans	2017	O processo de reconhecimento, identificação e atendimento ao aluno com Altas Habilidades é algo ainda visto pela rede escolar de forma bastante complexa, repleta de barreiras e exclusão ao aluno mais capaz. Diante desta realidade, esta tese apresenta um objetivo geral de análise longitudinal do processo de reconhecimento, identificação e atendimento de um aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na visão multifacetada das Inteligências Múltiplas.	UFSCAR
A Escola Educ Centro de Educação Criadora: uma proposta pedagógica humanista e ecológica no contexto das transformações da educação	Cecilia Andrade Antipoff	2017	A Escola Educ – Centro de Educação Criadora foi uma instituição educacional fundada em 1978, pelos psicólogos e educadores Daniel e Otília Antipoff. Funcionou até o ano de 2007, com uma proposta pedagógica humanista e ecológica voltada para alunos do maternal ao quinto ano do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa buscou-se abordar a história dessa instituição educacional, identificando seus objetivos e sua proposta pedagógica, em especial como foi trabalhada a inclusão de crianças com Altas Habilidades/Superdotação e a avaliação de seus alunos.	UFMG

contemporânea.			Buscou-se entender o significado de ter estudado nesta escola para alguns ex-alunos.	
Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola: percurso de encontros, desencontros e contradições.	Streiechen, Eliziane Manosso	2018	Esta pesquisa teve como objetivo analisar o percurso escolar de um estudante ouvinte, bilíngue e com altas habilidades/superdotação (AH/S), filho de mãe surda, que vive em um contexto familiar, onde há cinco línguas envolvidas: Ucrâniana, Portuguesa, Alemã, Inglesa e a Libras. A questão problemática investigada é: quais as implicações que esse contexto multilíngue, bem como as AH/S podem trazer para a escolarização do sujeito? O histórico do percurso escolar analisado inicia-se no 1º ano e segue até o 9º ano do ensino fundamental, que compreende as idades entre seis e quatorze anos do sujeito. Os resultados da pesquisa indicam, entre outros aspectos que: os desafios de aprendizagem do sujeito, nos anos iniciais, não foram relacionados às AH/S, pelo fato de os professores não as identificarem; seu modo peculiar de escrever não foi associado ao seu contexto multilinguístico e/ou às AH/S, mas tomada como erro, uma vez que os professores desconheciam as línguas que envolviam esse sujeito; a ênfase dos docentes estava mais inclinada às dificuldades e menos às habilidades desse aluno. Nossas conclusões inferem para a dificuldade que alguns docentes encontram ao se depararem com alunos com condições peculiares de aprendizagem, visto que, engessados em suas estratégias tradicionalistas e seculares, ficam impossibilitados de ouvir e conhecer o aluno, desconsiderando a vida que fica além dos muros da escola. Portanto, nossa tese é de que, por não carregarem o estereótipo da deficiência, tanto os alunos com AH/S quanto os filhos de pais surdos, tornam-se invisíveis aos olhos de muitos educadores, ficando à margem e fadados ao ‘fracasso’.	UEPG
João Feijão, o superdotado amigo: por uma concepção interacional de assincronismo e superdotação.	Paludo, Karina Inês	2018	À pessoa superdotada, reconhecida por apresentar um potencial acima do que se espera para sua faixa etária, é frequentemente outorgada a concepção de inabilidade social e déficit emocional. A ciência contemporânea a caracteriza como assincronica, traduzindo a ideia de que não apresenta sincronia entre aspectos de seu desenvolvimento psicológico (cognitivo, emocional, psicomotor e social). Desse modo, é geralmente esperado que o indivíduo superdotado demonstre um alto nível cognitivo, porém associado com dificuldades emocionais e/ou sociais. A partir dos pressupostos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), desenvolvido pelos pesquisadores René Sant’Ana-Loos e Helga Loos-Sant’Ana, defendeu-se a tese de que, sendo a identidade humana construída na inter-relação dos aspectos intra e inter psíquicos do ser, o fenômeno comumente lido como assincronismo não deve ser considerado inerente à condição da superdotação, mas como resultado da qualidade das interações disponibilizadas ao superdotado. No presente estudo objetivou-se apresentar elementos empíricos para corroborar a revisão do conceito de assincronismo como atributo da superdotação, tratando-o não como uma característica individual, mas, sim, como uma condição interacional. Os resultados evidenciaram que os relacionamentos vivenciados no interior da escola são fundamentais, concorrendo para a constituição psíquica saudável do estudante superdotado, não se restringindo ao compartilhamento de saberes técnico-científicos. Observou-se que os participantes que desfrutaram de relações positivas	UFPR

			alcançam bem-estar psicológico e social, o que evidencia o aspecto interacional no fenômeno do assincronismo e não individual. Afirma-se a necessidade de considerar tal fenômeno a partir de um prisma interacional, no qual as manifestações comportamentais do indivíduo superdotado estão sob influência histórica e social, da inter-relação de suas características individuais com o meio no qual está inserido. Assim sendo, não são os atributos “per se” do superdotado que evocam o assincronismo; antes, a ineficiência do contexto em responder e interagir com suas características e suas necessidades.	
A educação inclusiva na educação de jovens e adultos [recurso eletrônico]: um estudo de caso em uma escola pública do município de Sabará/MG.	Pereira, Josiane Patrícia Herculano	2020	A educação traz consigo uma vertente ampla do processo de escolarização, na qual abrange um desenvolvimento contínuo da formação do ser humano que implica uma convivência social. Em meio ao discurso de uma educação inclusiva que se refere às ações educacionais do Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido um alento àqueles que desejam uma matriz igualitária aos bens sociais próprios. Dessa forma, a pesquisa objetiva compreender de que forma se dá o processo de inclusão das pessoas com deficiência que frequentam a modalidade da EJA. O trabalho demonstra que a concomitância existente entre a EJA e a Educação Inclusiva permite proceder para um novo caminho educacional, conquanto ainda existam lacunas entre ambas por conta da insuficiência de políticas efetivas e da formação docente. A pesquisa aponta para as controvérsias existentes nas relações interpessoais entre os envolvidos, a falta de formação/capacitação dos docentes para lidarem com as adversidades inclusivas da EJA e o minimalismo dos órgãos estaduais pela falta de apoio às práticas pedagógicas inclusivas. Na contramão das negativas, as potencialidades da EJA, conjugadas com a educação das pessoas com deficiência, revelam a significativa importância que as modalidades têm na busca pela igualdade de condições e de oportunidades.	PUC Minas
O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da Inclusão.	Lepke, Sonize	2019	Esta tese propõe analisar como as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, orientam os gestores de escolas públicas da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e são por eles interpretadas. A pesquisa, caracterizada como estudo de caso, tem como sujeitos os gestores de duas escolas da rede estadual de ensino. As principais conclusões são: a) os debates nacionais e internacionais apontam para a organização de escolas que acolham todos os estudantes. A partir dessa definição os diferentes países passaram a ser pressionados a elaborar políticas públicas que colaborem com a efetivação de sistemas de ensino inclusivos e, ao mesmo tempo, atendam a interesses da economia neoliberal; b) O governo federal elaborou, nas duas últimas décadas, políticas, decretos, pareceres e resoluções, observando as orientações dos organismos internacionais. O governo do Estado do Rio Grande do Sul, entretanto, concebeu poucos documentos para orientar os gestores escolares nesse aspecto; c) os gestores escolares desconhecem, omitem ou negligenciam as políticas educacionais na perspectiva da inclusão e tendem a responsabilizar as Escolas Especiais pela educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação; d) os programas Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e	UCS

			Escola Acessível (EA) não são referenciados como programas que integram as Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão; e e) o gestor escolar é responsável pela articulação democrática da escola, pelos recursos humanos e financeiros. Num contexto com poucos recursos a Educação Inclusiva nas escolas analisadas encontra-se ameaçada. As políticas educacionais, na perspectiva da inclusão, resultam da influência dos mecanismos internacionais e da organização da sociedade civil. No contexto da prática (escola), esses documentos orientam as ações desenvolvidas pelos gestores escolares que, ao interpretá-los, omitem ou desconhecem aspectos importantes que visam garantir o acesso e a permanência do estudante público-alvo da Educação Especial na escola regular.	
As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para educação especial no Paraná.	Lima, Denise Maria de Matos Pereira	2017	Esta tese analisa a implantação, a aplicação e os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), de estudantes da educação especial, para o encaminhamento e melhoria de ações e políticas públicas com vistas à efetivação do processo de inclusão, quanto ao acesso, permanência e qualidade com participação no ensino comum. A avaliação da aprendizagem é uma temática antiga que está presente no cotidiano das escolas, sendo um desafio à implementação de um sistema de avaliação para verificação da qualidade do ensino. A avaliação externa (denominada de avaliação em larga escala) é organizada e monitorada por profissionais externos a esse ambiente, com testes padronizados que buscam extrair informações sobre o desempenho dos estudantes, das escolas e dos sistemas de ensino.	UFPR
Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária.	Oliveira, Gracy Kelly Andrade Pignata	2021	Esta tese consiste em um estudo sobre a docência universitária situada no contexto de inclusão escolar/acadêmica de estudantes com deficiência. Parte do pressuposto de que o processo de inclusão de estudantes, cujas demandas formativas são diversas, induz à reconfiguração da docência universitária. Essa perspectiva envolve três pressupostos fundantes: a interação com o estudante com deficiência conduz novas aprendizagens as quais podem (re)significar o exercício da docência na Educação Superior; o processo de inclusão pressupõe uma conduta didática em constante renovação e reconfiguração; o encontro com estudantes com deficiência contribui para a compreensão da docência na Educação Superior como ato educativo que envolve múltiplas dimensões (pedagógica, científica, política, valorativa). Assim, a pesquisa tem como objetivo central analisar como se configura a docência na Educação Superior face a inclusão de estudantes com deficiência. Os resultados do estudo mostram que a inclusão é um convite ao exercício de uma conduta intersubjetiva, autorreflexiva e ético profissional capaz de produzir uma experiência modificadora e transformativa na esfera da profissionalidade docente. Essa experiência modificadora pressupõe a internalização do outro, na posição de indivíduo único, que se expressa em sua singularidade. O estudo ainda indica que os fios que interligam as relações estabelecidas entre docentes e estudantes com deficiência são tecidos a partir de uma dimensão central, a qual seria responsável por fornecer as condições necessárias para situar e elevar as demais dimensões constituintes da docência a uma conexão dialógica. Dessa forma, os resultados desta pesquisa formam um modelo teórico, delineado por propriedades e categorias,	UFBA

			que confirmam a tese defendida neste estudo: a docência universitária se reconfigura face a inclusão de estudantes com deficiência, desde que as trocas intersubjetivas promovam uma identidade docente mais convergente com a dialeticidade da educação.	
--	--	--	---	--

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: De pedagogo para pedagogo: diálogos a respeito da criança com altas habilidades/ superdotação.

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

Instituição/Departamento: UFSM/Departamento de educação Especial

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

Local da coleta de dados: EMEF Padre Gabriel Bolzan- Rua Cidade de Ouro Preto s/nº, Vila Tonetto, Bairro Camobi. Cep 97105290 -Telefone: (55) 30277837

Eu, Prof.^a Dr.^a. Tatiane Negrini responsáveis pela pesquisa: De pedagogo para pedagogo: diálogos a respeito da criança com altas habilidades/ superdotação.

Por meio desta pesquisa que pretende investigar que conhecimentos os pedagogos tem sobre a temática das altas habilidades/superdotação e quais suas implicações para o processo de identificação e atendimento pedagógico com crianças que apresentam estes indicadores. Acreditamos que ela seja importante porque visa compreender, refletir e talvez rever as práticas docentes dos participantes através das narrativas dos pedagogos sobre a temática das altas habilidades/superdotação e suas implicações para o processo educacional das crianças com indicadores de altas habilidades/ superdotação. Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: realização de quatro grupos focais realizados de maneira virtual, cada um destes encontros com duração de uma hora (em princípio, podendo ser estendida), abrangendo dinâmicas de grupo, preenchimento de questionários virtuais e discussões sobre o tema estudado, levando-se em consideração todos os aspectos éticos. Sua participação constará em participar dos encontros do grupo focal de forma virtual, responder aos questionários virtuais enviados, e solicitaremos a gravação da entrevista (áudio e vídeo), já autorizada quando da assinatura deste termo presente.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

A participação neste projeto pode envolver riscos mínimos, tais como cansaço ou constrangimento no decorrer da conversa. Caso isso se manifeste-se o participante poderá desistir de seu envolvimento no projeto. Fica, também, garantido o seu direito de requerer

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM – CEP/UFSM

Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900
Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - Web: www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/

indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos como estudo são um melhor entendimento sobre os indicadores de altas habilidades/ superdotação por parte dos pedagogos, bem como seus atendimentos intra e extracurricular.

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

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

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

Autorização

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

.....

Assinatura do voluntário

Tatiane Neghini

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, de de 20.....

⁴ Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM – CEP/UFSM

APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: De pedagogo para pedagogo: diálogos a respeito da criança com altas habilidades/ superdotação.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Tatiane Negrini e mestranda Giana Friedrich Gomes da Silva

Instituição: UFSM

Telefone para contato: (55) 991053025

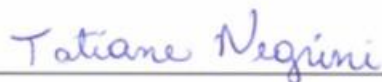
Local da coleta de dados: EMEF Padre Gabriel Bolzan (reuniões online)

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de dinâmicas de grupo através de Grupos Focais virtuais com imagem e som gravados e preenchimento de pesquisas (questionários) virtuais, durante o decorrer do primeiro semestre letivo de 2022.

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

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 21/02/2022, com o número de registro CAEE 55365922.9.00005346.

Santa Maria, 18 de janeiro de 2022.



Tatiane Negrini

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

E. M. DE ENSINO FUND.
PADRE GABRIEL BOLZAN
DEC. DE CRIAÇÃO 295/85
DEC. ALT. DES. 016/00 DE 26/01/00
SANTA MARIA - RS

Eu ROSECLER BERLEZE RECCHIA, abaixo assinado, responsável pela EMEF Padre Gabriel Bolzan, autorizo a realização do estudo De pedagogo para pedagogo: diálogos a respeito da criança com altas habilidades/ superdotação, a ser conduzido pelos pesquisadores prof.ª Drª. Tatiane Negrini e mestranda Giana Friedrich Gomes da Silva.

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

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

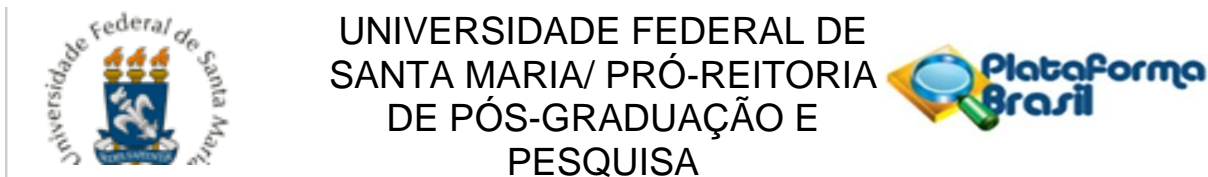
Data: 15.12.2021

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Rosecler Berleze Recchia
Matrícula nº 111111
Portaria nº 2510/00

E. M. DE ENSINO FUND.
PADRE GABRIEL BOLZAN
DEC. DE CRIAÇÃO 295/85
DEC. ALT. DES. 016/00 DE 26/01/00
SANTA MARIA - RS

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DE PEDAGOGO PARA PEDAGOGO: DIÁLOGOS A RESPEITO DA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Pesquisador: Tatiane Negrini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55365922.9.0000.5346

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

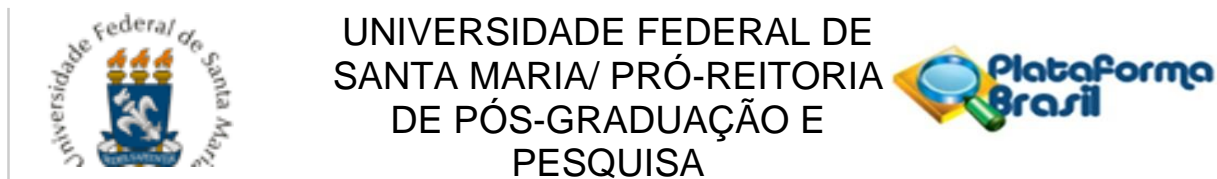
Número do Parecer: 5.253.865

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula “De pedagogo para pedagogo: diálogos a respeito da criança com altas habilidades/superdotação” e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

No projeto consta o seguinte resumo: “Ao se pesquisar sobre as pessoas com indicadores de AH/SD geralmente se encontra mais escritas e falas sobre suas características, o processo de identificação, os mitos que os rodeiam, e outros pontos acerca desses indivíduos. Mas em pensando-se que estes estudantes frequentam escolas regulares, levando consigo suas características únicas e multifacetadas, buscamos com este trabalho descobrir que conhecimentos os pedagogos tem sobre a temática das altas habilidades/superdotação e quais suas implicações para o processo de identificação e atendimento pedagógico com estudantes que apresentam estes indicadores. Será que os pedagogos que as atendem têm uma visão clara, real e livre de mitos e concepções préconcebidas de suas características e necessidades de aprendizagem? Será que eles têm noção do papel fundamental que ocupam no processo de aprendizagem destes estudantes, iniciando-se já na identificação dos mesmos? Para responder a esta questão o presente estudo qualitativo, de caráter exploratório tem o objetivo de analisar as narrativas dos pedagogos sobre a temática das altas habilidades/superdotação e suas implicações para o processo educacional das

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA**

Continuação do Parecer: 5.253.865

crianças com indicadores de altas habilidades/ superdotação. Para este estudo serão convidados os pedagogos atuantes tanto em salas de aula como na equipe diretiva de uma escola da Rede Municipal de Santa Maria- RS. Para o levantamento de dados acerca de suas concepções sobre o tema das AH/SD, estes participarão de encontros sob a metodologia de Grupos Focais, que apoiando-se em Gatti (2005) e Barbour (2009) trarão não só discussões abertas sobre as delimitações do tema trazidos aos participantes, mas também responderão questionários com metodologia online, que armazenará as concepções e ideias anteriores aos debates, por parte de cada participante. A análise de conteúdo será realizada a partir dos estudos de Bardin (2011), uma vez que este nos traz que este método visa compreender o conteúdo que está implícito nas falas dos participantes.”

No projeto constam revisão bibliográfica, descrição da metodologia, cronograma.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as narrativas dos pedagogos sobre a temática das altas habilidades/superdotação e suas implicações para o processo educacional das crianças com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

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

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/> - modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA**



Continuação do Parecer: 5.253.865

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Veja no site do CEP - <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/> - modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1888727.pdf	19/02/2022 00:47:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto19fev.pdf	19/02/2022 00:46:22	Tatiane Negrini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento_19fev.pdf	19/02/2022 00:46:04	Tatiane Negrini	Aceito
Outros	projeto_gap.pdf	27/01/2022 17:09:40	Tatiane Negrini	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_assinada.pdf	27/01/2022 17:09:20	Tatiane Negrini	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	24/01/2022 16:42:47	Tatiane Negrini	Aceito
Outros	autorizacao_institucional.pdf	24/01/2022 16:42:34	Tatiane Negrini	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.253.865

SANTA MARIA, 21 de Fevereiro de 2022

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

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com