

**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**



THIAGO DA SILVA E SILVA

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DAS ESCUTAS E
ANSEIOS À CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Canoas, 2024

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA



THIAGO DA SILVA E SILVA

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
DAS ESCUTAS E ANSEIOS À CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil para obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Marlise Geller

Canoas, 2024

S586a Silva, Thiago da Silva e.

Altas habilidades ou superdotação no ensino médio integrado : das escutas e anseios à construção da formação continuada / Thiago da Silva e Silva. — 2024.

241 f. : il.

Tese (doutorado) — Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Marlise Geller

1. Educação inclusiva. I. Geller, Marlise. II. Título.

CDD 371.9

Bibliotecária responsável: Vanessa Levati Biff — CRB 10/2454

THIAGO DA SILVA E SILVA

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
DAS ESCUTAS E ANSEIOS À CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil para obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Matemática.

Data de Aprovação: 22/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Profa. Dra. Karin Ritter Jelinek
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Profa. Dra. Clarissa de Assis Olgin
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Profa. Dra. Carmen Teresa Kaiber
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Profa. Dra. Marlise Geller (Orientadora)
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, aos meus amigos e colegas, ao Instituto Federal Sul-Rio-Grandense e a todas as pessoas que acreditam numa educação inclusiva para os sujeitos com Altas Habilidades ou Superdotação.

AGRADECIMENTOS

De antemão, gostaria de agradecer a todas as pessoas que, independente da forma, estiveram comigo nessa caminhada. Fazer agradecimentos é ter a certeza de que esquecerei de alguém importante, mas não o fazer seria desmerecer aqueles que participaram e vibraram junto comigo nessa construção.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES - pelo apoio financeiro recebido, sem o qual não seria possível pagar as mensalidades de um curso de doutorado numa universidade particular sem ter que comprometer consideravelmente o orçamento familiar. Portanto, o apoio ofertado pela CAPES tem um papel preponderante no acesso e permanência de diversas pessoas nos cursos *stricto sensu* pelo Brasil. Ressalta-se ainda que não há no Rio Grande do Sul uma universidade pública que ofereça doutorado em Ensino de Ciências e Matemática, o que reforça a importância da CAPES na manutenção de bolsas e garantia de profissionais devidamente formados e dedicados aos processos de ensino e aprendizagem nas áreas de Ciências e Matemática.

Aos meus pais, Jader Guarani (*in memoriam*) e Silvia Maria, agradeço o amor, cuidado, carinho e suporte. Agradeço também a ti, minha mãe, pelo exemplo de força, coragem, determinação, companheirismo e justiça. Muito do que sou e do que defendo, eu devo a ti. Também agradeço aos meus irmãos, Sérgio, Daniela e Daniel, pelo apoio e incentivo constantes.

À minha orientadora, prof.^a Dra. Marlise Geller, agradeço por tudo: pelas orientações, pelas conversas, pelos conselhos; enfim, pelo exemplo de pessoa e profissional que és. Por onde passas, cativas e inclui a todos aqueles que, porventura, não se sentem capazes de seguir em frente. Mais uma vez, meu muito obrigado!

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), agradeço a oportunidade de cursar o doutorado numa instituição e programa reconhecidos nacional e internacionalmente. Agradeço a todos os professores que tive pelo conhecimento aprendido, pelo apoio recebido e pelas amizades firmadas. Em especial, agradeço à coordenadora e prof.^a Dra. Cláudia Groenwald e ao secretário Moisés pelo apoio institucional nas demandas do curso e pelas parcerias firmadas nos eventos da instituição.

Aos amigos e colegas do PPGECIM, meu muito obrigado por estarem sempre presentes com palavras de apoio e carinho. Em especial, gostaria de agradecer aos colegas do grupo de pesquisa, o LEI – Laboratório de Estudos de Inclusão, e em específico à Luiza Ojeda Hoffmann que se mostrou uma grande amiga e parceira, além de uma grande profissional. Também gostaria de agradecer à Sheila Mühl, à Diovana Simões e à Evelise Pereira pela parceria e acolhimento, assim como ao eterno grupo do “galpão”, formado pelos colegas Carlos Martinez, Jonata Santos e o Lucas Picanço; o PPGECIM não teria o mesmo brilho e companheirismo sem vocês.

À banca avaliadora, composta pelas professoras doutoras Carina Rondini, Karin Jelinek, Carmen Kaiber e Clarissa Olgin, agradeço tanto pelo aceite e disponibilidade em avaliar o meu trabalho como na certeza de que as contribuições recebidas serão de grande valor para a confecção do texto final.

À Ângela Perelló Ferrúa, que além de ser uma das minhas melhores amigas, também foi meu braço direito na transcrição das entrevistas. A ti, *teacher*, meu muitíssimo obrigado!

Aos meus padrinhos de coração, Daniele Gervazoni e David Savi, por todo o amor e acolhimento que recebi durante o processo. A caminhada sem vocês não teria o mesmo brilho nem o mesmo sabor. Obrigado por tudo e por tanto!

Ao Ângelo, à Angelita e à Sophia, agradeço por estarem comigo tanto nos momentos fáceis quanto nos difíceis, fazendo da minha vida um lugar mais leve e com a certeza de que vale a pena viver. Também agradeço a eles por terem me apresentado a Lúcia e o Murilo, que vieram para abrilhantar ainda mais nossas amizades.

Ao Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), agradeço a oportunidade de realizar este doutorado em afastamento das atividades docentes. Em especial, registro o apoio do pró-reitor de pesquisa, Vinícius Martins, na agilização do afastamento no período pandêmico.

Aos meus amigos e colegas de trabalho do Instituto Federal, gostaria de agradecer a todos pelo apoio e incentivo em cada etapa. Em especial, gostaria de agradecer à Suzana Trevisan e Marcelo Diogo por toparem fazer um doutorado em conjunto. Em meados de 2019, eu já tinha a certeza de que faria doutorado, mas queria que mais colegas fizessem comigo. E foi quando convidei esses dois brilhantes amigos para pensarmos em fazer doutorado na área de Educação Inclusiva. Muitos

foram os cafés, as conversas, as dificuldades encontradas e os avanços conquistados. A vocês, minha grande gratidão!

À Verônica Pasqualin, minha grande amiga e colega, pela amizade e parceria sempre presentes durante esses anos. Tua presença ilumina aqueles que fazem parte do teu ciclo.

À Lexandra Gomes, agradeço o apoio e amizade construída durante esses anos na Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades (AGAAHSD). És fonte de inspiração e comprometimento por onde passas. Grato pelo teu apoio constante, assim como pela parceria com a AGAAHSD.

À prof.^a Dra. Graciele Kraemer, agradeço a oportunidade recebida por meio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na publicação de material didático referente às Altas Habilidades ou Superdotação. Espero num futuro próximo estabelecermos parcerias interinstitucionais (IFSul, ULBRA e UFRGS) na elaboração de projetos e materiais para a inclusão efetiva de pessoas com Altas Habilidades.

À Carolina Renz, amiga e parceira de profissão, que sempre encontra um tempo sobrando para um café ou uma conversa. Muito obrigado pela companhia nos momentos fáceis e difíceis dessa caminhada.

Ao meu namorado, Rafael Camargo, e aos meus sogros, Maria e Silvio, meu muito obrigado. Vocês foram força e cuidado nos momentos em que mais precisei. Gratidão!

Por fim e não menos importante, agradeço à tia Helena, meu exemplo de dedicação e força de viver, por todo o amor e suporte em forma de abraços, doces, apoio emocional e financeiro em todas as etapas da minha vida. Nenhuma palavra tem a dimensão da minha eterna gratidão. A ti, meu muito obrigado.

EPÍGRAFE

É me dando plenamente à vida e não à morte, o que não significa, de um lado, negar a morte, de outro, mitificar a vida, que me entrego, disponibilmente, à alegria de viver. E é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola.

É vivendo, não importa se com deslizos, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, [...], que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que se aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que, apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

(Paulo Freire)

RESUMO

A tese aborda a temática das Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), mais especificamente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. No intuito de responder ao problema de pesquisa “Como os processos de escuta e implementação de uma formação continuada podem promover a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com AHSD no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) campus Sapucaia do Sul?”, essa investigação teve por objetivo geral “investigar os processos de escuta e implementação de uma formação continuada, junto à comunidade escolar, que possam promover a Política Nacional de Educação Especial para estudantes AHSD no IFSul campus Sapucaia do Sul”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de observação participante e análise de dados descritiva interpretativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três grupos: estudantes com AHSD; professores de Matemática e gestores, para saber desde percepções sobre a temática de AHSD, perpassando questões sobre identificação e atendimento, características de estudantes com AHSD e apoio institucional. Com base nas escutas e anseios provenientes dessas entrevistas, foi formulada uma formação continuada de quatro encontros, sendo o primeiro protagonizado por dois estudantes com AHSD que trouxeram seus relatos sobre como foi seu processo de identificação, suas histórias de vida e realidade escolar; já o segundo encontro foi destinado a trazer aspectos legais, teóricos e socioemocionais da área, tendo em vista embasar o trabalho docente e pedagógico da instituição; o terceiro deu voz aos professores de estudantes com AHSD, trazendo suas trajetórias e trabalhos junto a esses alunos, desmistificando muito do que se imagina sobre a temática; o quarto encontro efetivou à avaliação da formação e a escuta sobre perspectivas para o futuro. Os resultados das entrevistas apontam que embora os docentes e gestores tenham conhecimentos iniciais sobre a temática, falta aprofundamento e profissionalização, o que justifica a construção e implementação da formação continuada aqui trabalhada. Já relativo aos estudantes, os resultados das entrevistas indicam que eles reconhecem a presença de atividades no campus, principalmente na forma de projetos, embora ressaltem que tais atividades só acontecem quando eles solicitam aos professores, o que demonstra uma necessidade de promoção de processos de identificação de potencialidades e de elaboração de projetos devidamente conectados aos seus interesses. No que tange à implementação da formação continuada, os docentes de Matemática e gestores consideraram como pontos positivos a participação de estudantes com AHSD com suas histórias de vida, assim como a forma estratégica como a ordem dos encontros foi pensada e a qualidade e estruturação do material utilizado no encontro sobre aspectos teóricos, legais e socioafetivos. Como pontos a melhorar, indicaram a abordagem de instrumentos de identificação de estudantes com AHSD. Por fim, tanto as escutas quanto a implementação da formação continuada proporcionaram a promoção da Política Nacional de Educação Especial (2008) para os estudantes com AHSD do campus, ao comprometer-se com orientações aos docentes de Matemática e gestores sobre a oferta de atendimento educacional especializado, ao ofertar formação continuada não somente aos professores de Matemática mas também aos gestores que são os principais articuladores para a ação docente com estudantes AHSD, assim como ao articular diversos setores do campus (dentre os gestores) para a promoção de ações e políticas públicas em nossa comunidade.

Palavras-chaves: Altas Habilidades; Superdotação; Formação Continuada; Instituto Federal; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The thesis presented here addresses the theme of High Abilities or Giftedness (AHSD), more specifically in the Integrated High School with Professional Education, and involves as protagonists the presence of listening and aspirations of seven students with AHSD, eleven managers, and seven Mathematics teachers in the construction of a continued education attentive and responsive to these listening and aspirations. In order to address the research problem “How can the processes of listening and implementation of continued education promote the Política Nacional de Educação Especial for students with AHSD at the Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) campus Sapucaia do Sul?”, this investigation aimed to “investigate the processes of listening and implementation of continued education, within the school community, that can promote the Política Nacional de Educação Especial for AHSD students at IFSul campus Sapucaia do Sul.” This is a qualitative research, participant observation, and interpretative descriptive data analysis. Semi-structured interviews were conducted with three groups: students with AHSD; Mathematics teachers; and managers, to understand perceptions about the theme of High Abilities or Giftedness, encompassing issues regarding identification and assistance, characteristics of students with AHSD, institutional support, and what they would like to learn about the theme. Based on the listening and aspirations from these interviews, a continued education program of four meetings was formulated, with the first one led by two students with AHSD who brought their accounts of how their identification process was, their life stories, and school reality; the second meeting aimed to bring legal, theoretical, and socioemotional aspects of the field, aiming to support the teaching and pedagogical work of the institution; the third gave voice to teachers of students with AHSD, bringing their trajectories and work with these students, demystifying much of what is imagined about the theme; the fourth meeting was then dedicated to evaluating the education and listening about perspectives for the future. The results of the interviews indicate that although teacher and managers have initial knowledge about the theme, there is a lack of depth and professionalization, justifying the construction and implementation of the continued education worked here. Regarding students, the results of interviews indicate that they recognize the presence of activities only happen when they request them from teachers, which demonstrates a need for promoting processes of identification of potential and elaboration of projects duly connected to their interests. Regarding the implementation of continued education, Mathematics teacher and managers considered as positive points the participation of students with AHSD with their life stories, as well as the strategic way the order of the meetings was thought out and the quality and structuring of the material used in the meeting on theoretical, legal, and socioaffective aspects. As points to improve, they indicated the approach of instruments for identifying students with AHSD. Finally, both the listening and the implementation of continued education provided the promotion of the Política Nacional de Educação Especial (2008) for AHSD students on campus, by committing to guidance to Mathematics teachers and managers on the provision of specialized educational assistance, by offering continued education not only to Mathematics teachers but also to managers who are the main articulators for teaching action with AHSD students, as well as by articulating various sectors of the campus (among managers) for the promotion of actions and public policies in our community.

Keywords: High Abilities; Giftedness; Continued Education; Instituto Federal; Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Strings Altas Habilidades e Educação Profissional.....	25
Figura 2 - Strings <i>Professional Education</i> e <i>Gifted</i>	27
Figura 3 - Strings <i>Mathematics Education</i> e <i>Gifted</i>	28
Figura 4 - Strings <i>Gifted</i> e <i>Continuing Education</i>	42
Figura 5 - Strings <i>Professional Education</i> e <i>Gifted</i>	45
Figura 6 - Strings <i>Gifted</i> e <i>Mathematics Education</i>	46
Figura 7 - Strings Altas Habilidades e Educação Profissional.....	47
Figura 8 - Strings Altas Habilidades e Educação Matemática.....	48
Figura 9 - Strings Altas Habilidades e Formação Continuada.....	49
Figura 10 - Strings Altas Habilidades e Educação Profissional.....	50
Figura 11 - Strings Altas Habilidades e Educação Matemática.....	52
Figura 12 - Strings Altas Habilidades e Formação Continuada.....	53
Figura 13 - Subtestes verbais e de desempenho no teste WAIS	64
Figura 14 - Os três anéis de Renzulli	69
Figura 15 - Os três E's	71
Figura 16 - Operação Houndstooth	75
Figura 17 - O modelo de enriquecimento escolar – SEM	78
Figura 18 - A figura ancestral do modelo DMGT	80
Figura 19 - Modelo diferencial de dotação e talento (2020)	81
Figura 20 - Classificação de tipos de personalidade – RIASEC	82
Figura 21 - Pares terminológicos.....	83
Figura 22 - Critérios de diferenciação para medidas de aptidões e competências ..	84
Figura 23 - O modelo dos cinco fatores.....	86
Figura 24 - Fatores e subescalas do teste de personalidade NEO-PI 3	87
Figura 25 - Artigos relevantes da LDBEN para o trabalho com estudantes AHSD	100
Figura 26 - Serviços para estudantes AHSD amparados por políticas públicas.....	105
Figura 27 - O processo descritivo interpretativo	110
Figura 28 - Etapas e procedimentos da pesquisa.....	113
Figura 29 - Encontros de Formação Continuada	116
Figura 30 - Estrutura da formação continuada.....	163
Figura 31 - Escutas e anseios que levaram ao 1º encontro.....	164

Figura 32 - Elementos que levaram ao 2º encontro.....	171
Figura 33 - Definições de AHSD das PNEEs.....	175
Figura 34 - Conceitos vigentes sobre estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.....	175
Figura 35 - O que medem os testes de QI.....	176
Figura 36 - Os estudos de Leta Hollingworth.....	177
Figura 37 - As Inteligências Múltiplas de Gardner	178
Figura 38 - A teoria dos Três Anéis de Renzulli.....	179
Figura 39 - Modelo triádico de enriquecimento escolar	179
Figura 40 - Operação Houndstooth	180
Figura 41 - Sobre-excitabilidades de Dabrowski.....	182
Figura 42 - Fatores que levaram à construção do 3º encontro	184
Figura 43 - Dinâmica do AEE de Sapucaia do Sul	190
Figura 44 - Formações da rede municipal	191
Figura 45 - Sobre a identificação de estudantes AHSD.....	191
Figura 46 - Atividades de tipo I realizadas.....	192
Figura 47 - Atividades do tipo II desenvolvidas.....	193
Figura 48 - Exemplos de enriquecimento do tipo III.....	193
Figura 49 - Atividades de Enriquecimento do tipo IV	194
Figura 50 - Projetos desenvolvidos	195
Figura 51 - Atividades do AEE municipal em 2022.....	196

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	TRAJETORIA DO PESQUISADOR	19
2	A PESQUISA: ASPECTOS BÁSICOS.....	22
2.1	JUSTIFICATIVA	22
2.2	PROBLEMA DE PESQUISA	23
2.3	OBJETIVOS	23
2.3.1	Objetivo geral	24
2.3.2	Objetivos específicos	24
3	REVISÃO DE LITERATURA	25
3.1	GOOGLE ACADÊMICO	25
3.2	SCOPUS	27
3.3	SCIELO	45
3.4	PERIÓDICOS CAPES.....	47
3.5	TESES E DISSERTAÇÕES	50
4	ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: SÍNTESE HISTÓRICA, PRINCIPAIS TEORIAS E ASPECTOS SOCIOAFETIVOS.....	59
4.1	SÍNTESE HISTÓRICA DA INTELIGÊNCIA: DA VISÃO UNIMODULAR ÀS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS.....	61
4.2	AS TEORIAS DE JOSEPH RENZULLI E FRANÇOYS GAGNÉ	69
4.2.1	A teoria de Joseph Renzulli	69
4.2.2	A teoria de François Gagné.....	79
4.3	ASPECTOS GERAIS E SOCIOAFETIVOS DA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	89
4.3.1	Conceitos importantes na área de Altas Habilidades ou Superdotação.....	89
4.3.2	A identificação das Altas Habilidades ou Superdotação.....	91
4.3.3	Aspectos socioafetivos das Altas Habilidades ou Superdotação	93
5	POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÕES PARA A ÁREA DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	96
6	METODOLOGIA.....	108
6.1	LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA	111
6.2	ETAPAS DA PESQUISA.....	113
7	ESCUTAS E ANSEIOS SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	118
7.1	ESCUTAS E ANSEIOS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....	118

7.2	ESCLUTAS E ANSEIOS DA EQUIPE GESTORA.....	132
7.3	ESCLUTAS E ANSEIOS DOS ESTUDANTES AHSD	148
7.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA	162
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
	REFERÊNCIAS	221
	APÊNDICES	230
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	231
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	233
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA RESPONSÁVEIS DE MENORES DE IDADE	235
	APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DOCENTE PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	237
	APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DO GESTOR(A) PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	238
	APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO ESTUDANTIL PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	239
	APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA CADA SEGMENTO	240

1 INTRODUÇÃO

A tese em questão aborda a temática das Altas Habilidades ou Superdotação, sob o olhar da área de Ensino de Ciências e Matemática. Tem a intenção de produzir reflexões acerca da temática no ambiente escolar do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal da região metropolitana de Porto Alegre e promover a formação continuada baseada nas escutas e anseios da comunidade escolar.

Nessa pesquisa procurou-se promover reflexões e intervenções sobre Altas Habilidades ou Superdotação no Ensino Médio Integrado. Objetivou-se, assim, investigar os processos de escuta e implementação¹ de uma formação continuada, junto à comunidade escolar², que possam promover a Política Nacional de Educação Especial (2008) para os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) – Campus Sapucaia do Sul.

Mais especificamente, buscou-se: (1) pesquisar processos teóricos e práticos utilizados na identificação e atendimento de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; (2) investigar as impressões dos participantes da pesquisa sobre Altas Habilidades ou Superdotação; e (3) implementar encontros de formação continuada no Ensino de Ciências e Matemática, embasados em aspectos teóricos e práticos, que contribuam para a promoção da Política Nacional de Educação Especial para o público com Altas Habilidades ou Superdotação no IFSul – Campus Sapucaia do Sul.

As Altas Habilidades ou Superdotação, grosso modo, trata-se de uma habilidade superior em um ramo do conhecimento humano. O entendimento sobre a temática caminha em paralelo com a história recente do constructo da inteligência, assim variando o conceito conforme o tempo. Em verdade, trata-se de um fenômeno complexo, caracterizado por características cognitivas, sociais e emocionais únicas de cada indivíduo, que dificilmente serão traduzidas em uma única definição. Para Renzulli, por exemplo, comportamentos de superdotação são aqueles caracterizados por três fatores (anéis) distintos: uma habilidade acima da média, de forma geral ou específica; um comprometimento com atividades de seu interesse, caracterizado pela perseverança, persistência e foco; e a criatividade, entendida como traços marcantes de fluência, originalidade, flexibilidade e elaboração. Para Gagné, as pessoas dotadas

¹ No sentido de planejar, desenvolver e avaliar.

² Nessa pesquisa, a comunidade escolar é compreendida por sete (7) professores de Matemática, onze (11) gestores e sete (7) estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação.

e talentosas referem-se à 10% de pessoas que possuem uma habilidade natural ou uma competência específica acima de seus pares etários que são ou já foram ativos em determinado campo. Para a nossa legislação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e a resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) de 2009 entendem que estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) são aqueles que possuem potencial elevado e grande envolvimento em tarefas de seu interesse em áreas isoladas ou combinadas, tais como as áreas intelectual, psicomotora, acadêmica, criativo-produtivo, liderança e artes. Há ainda a definição CNE/CEB nº 2, de 2001, que compreende estudantes com AHSD como aqueles que possuem facilidade de aprendizagem e rapidez no domínio de conceitos, procedimentos e atitudes. Nenhuma delas será suficiente para englobar o fenômeno complexo das Altas Habilidades ou Superdotação, mas em conjunto abordam aspectos importantes e relevantes que auxiliam no entendimento desse pensamento sistêmico.

A tese divide-se em oito capítulos, sendo o primeiro capítulo de introdução e destinado a apresentar a tese e a trajetória desse pesquisador. O capítulo dois é, então, designado a tratar dos aspectos básicos da pesquisa. Esse capítulo apresenta a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos geral e específico. O terceiro capítulo é sobre a revisão de literatura nas plataformas google acadêmico, scopus, scielo, periódicos capes e banco de teses e dissertações. Procurou-se pesquisar nessa revisão as interseções da temática das Altas Habilidades ou Superdotação com as temáticas da Educação Profissional (visto que se trata de uma pesquisa em uma instituição que integra o Ensino Médio à Educação Profissional), Educação Matemática (visto que se trabalha – também - com professores de Matemática) e Formação Continuada (que se constrói a partir das escutas e anseios de professores de Matemática, gestores e estudantes com AHSD participantes da pesquisa).

Já o capítulo 4, denominado “Altas Habilidades ou Superdotação: síntese histórica, principais teorias e aspectos socioafetivos”, procura mostrar (sem esgotar o assunto) na seção 4.1 o paralelo entre o constructo inteligência e a evolução no entendimento do que é uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação. Na subseção 4.2, são apresentadas as principais teorias que servem de referencial teórico dessa tese: a teoria de Renzulli e a teoria de Gagné. E na seção 4.3 são apresentados aspectos gerais e principais características socioafetivas de pessoas

altamente habilidosas ou superdotadas. A seção 4.1 mostrou-se necessária para contexto histórico do entendimento da temática; já a seção 4.2 como aporte teórico para as discussões e análises, enquanto a seção 4.3 advém do entendimento tanto da experiência docente do professor no período anterior à tese com estudantes com AHSD como também por meio dos relatos das entrevistas sobre a necessidade de socialização e pertencimento. O capítulo 5 já traz as políticas e legislações para a área de Altas Habilidades ou Superdotação, fazendo um pequeno resgate de como tais documentos legais foram aparecendo e que relações possuem com as teorias apresentadas no capítulo 4.

O capítulo 6, por sua vez, traz a metodologia da pesquisa e especifica como se constituiu o trabalho de pesquisa dessa tese. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de observação participante e com análise descritiva interpretativa dos dados obtidos. Já o capítulo 7, denominado “Escutas e anseios sobre Altas Habilidades ou Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada”, traz em suas primeiras três seções as análises das entrevistas realizadas com cada grupo da comunidade escolar pesquisada: sete (7) professores de Matemática, onze (11) gestores e 7 estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Nessas entrevistas procurou-se observar o entendimento do que entendem por AHSD, características que atribuem a essas pessoas, se conhecem pessoas com AHSD em suas vidas, assim como aspectos relativos ao apoio institucional, à identificação dos estudantes e também o que gostariam de aprender sobre a temática e sugestões que possuem para a implementação (no sentido de planejar, desenvolver e avaliar) de formação continuada atenta às situações problemáticas dessa comunidade. Assim, as seções 7.1, 7.2 e 7.3 trazem elementos importantes não somente para a construção dessa formação, como também para o desenvolvimento de profissionalização futura nas atividades do campus. Ressalta-se aqui a relevância de dar voz aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na seção 7.3. Como já diria o lema institucionalizado por Sassaki para estudantes com deficiência e cada vez mais reforçado por estudantes altamente habilidosos: “Nada sobre nós, sem nós”. A seção 7.4, por sua vez, traz as conexões que levaram às construções dos encontros, assim como um momento consideravelmente descritivo de cada formação, assim valorizando não apenas o trabalho de tese, como também o trabalho de colegas professores de estudantes altamente habilidosos ou superdotados e as falas

significativas de estudantes com AHSD, assim dando novamente voz àqueles que fazem parte desse grupo.

Por fim, o capítulo 8 é destinado às considerações finais. Deseja-se que esse material, para além de um trabalho de pesquisa de tese, seja de uma leitura proveitosa e de conhecimento relevante não somente para a promoção da Política Nacional de Educação Especial para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no IFSul Sapucaia do Sul, como também para o incentivo e fomento de ações futuras no campus que estejam de acordo com os interesses daqueles que são as estrelas principais dessa tese: os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

1.1 TRAJETORIA DO PESQUISADOR

Este pesquisador³ sempre foi um apaixonado pela área de Matemática, mais especificamente pelo campo do Cálculo e das Variáveis Complexas. Durante meu período de graduação (UFPel/2004-2007) e de mestrado (UFRGS/2010-2013), sempre me envolvi muito com aspectos relativos à matemática pura, acabando por colocar em segundo plano os fatores referentes à Educação e ao Ensino da Matemática. Mas o tempo e a vida nos ensinam que nem sempre aquilo que desejamos é de fato aquilo de que precisamos. Ingresso como professor da área de Matemática do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense campus Sapucaia do Sul em 2013 e percebo que, em termos profissionais, um doutorado em Matemática pura não fazia mais sentido: seja porque não visualizei possibilidade de pesquisa nessa área dentro do Instituto Federal, seja porque durante minha prática docente entendi que os aspectos ligados ao Ensino da Matemática são tão ou mais importantes do que o domínio técnico dessa área.

Portanto, procurando me aproximar da área de Ensino, procurei em 2015 o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Luterana do Brasil – Campus Canoas – para cursar a disciplina de História e Epistemologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática como aluno especial. Aprendi muito, mas ainda não me sentia confiante para ingressar no doutorado.

³ Este tópico será escrito na primeira pessoa por se constituir na trajetória pessoal e profissional do pesquisador.

Em 2018, retorno ao PPGECIM para cursar duas disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática e Educação Inclusiva para a área de Ciências e Matemática, essa última ministrada pela minha orientadora, prof^a Dra. Marlise Geller. Nesse mesmo ano, começam a ingressar em minhas aulas no Instituto Federal os primeiros estudantes identificados com AHSD. Aqui, um parêntese necessário: no final de 2016 é sancionada a lei 13.409, de 28/12/2016, que aborda a reserva de vagas para pessoas com deficiência dos cursos técnicos e superiores das instituições federais de ensino; essa lei passa a valer no processo seletivo seguinte, no final de 2017, para ingresso dos estudantes em 2018. Logo, em 2018, ingressam no campus um grande quantitativo de estudantes com deficiência em virtude da reserva de vagas e alguns estudantes AHSD⁴ pelo acesso universal, mas visibilizados em virtude das informações do município sobre esses alunos ingressantes. Portanto, uma legislação que não era especificamente para o público AHSD acabou por dar visibilidade a essas pessoas. Sendo assim, 2018 foi o primeiro ano da minha aproximação com a área de Altas Habilidades ou Superdotação, seja por meio dos meus primeiros estudantes identificados, seja por meio da disciplina de Educação Inclusiva no PPGECIM.

Ao decorrer do primeiro semestre de 2018, surgem as primeiras inquietações enquanto professor: como melhorar minha prática docente para esses estudantes? Como proporcionar algo além da sala de aula? O campus realmente está preparado para rastrear e atender esses estudantes? Nesse semestre, começa minha aproximação com o PPGECIM e com a necessidade de pensar em formas de promover a área de Altas Habilidades ou Superdotação dentro da minha realidade profissional. Realizo mais uma disciplina como aluno especial em 2018/02, Currículo: concepções e práticas pedagógicas em Ciências e Matemática, com o intuito de me sentir devidamente preparado para o ingresso no doutorado. Assim, em 2019 me dedico à preparação do pré-projeto de tese para, em 2020, ingressar no doutorado.

⁴ Em diversas partes do texto aparecerá os termos “estudantes AHSD” ou “pessoas AHSD”, significando “estudantes com altas habilidades ou superdotação” ou “pessoas com altas habilidades ou superdotação”, respectivamente, assim como “estudantes altamente habilidosos ou superdotados” e “pessoas altamente habilidosas ou superdotadas”, conforme a estruturação de cada frase. Entende-se nesse texto os vocábulos “altas habilidades” e “superdotação” como sinônimos de um mesmo fenômeno complexo, com características cognitivas, emocionais e sociais próprias. Nesse sentido, o “ou” presente na frase “altas habilidades ou superdotação” é simplesmente utilizado nessa tese no sentido de que tanto pode ser utilizado o primeiro termo quanto o segundo, assim como procura seguir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em outras palavras, tem o mesmo sentido da barra utilizada em “Altas Habilidades/Superdotação”, adequando-se apenas ao quesito legal da legislação, não sendo de forma alguma o “ou” matemático que diferencia dois elementos.

Em 2020, já nos primeiros dias de aula, temos a eclosão da pandemia de coronavírus e a virtualidade torna-se presente. Aulas tornam-se encontros síncronos e assíncronos e a incerteza quanto ao tempo necessário para o retorno da presencialidade nos fez pensar e executar um planejamento de pesquisa totalmente virtual. Também em 2020, parte em virtude da pandemia e parte em virtude de que poucas pessoas estudam AHSD no Brasil (no meu programa, apenas eu e mais uma colega que entrou recentemente), senti a necessidade de um mergulho profundo (como toda tese deve ser, mas me refiro aqui à necessidade de realizar cursos para aprofundamento) na área. Assim, realizei: (1) em 2020/2021 uma Especialização em Altas Habilidades ou Superdotação pelo Instituto Genus/Sapiens; (2) em 2021 um curso de aperfeiçoamento em Altas Habilidades ou Superdotação: Identificação e Atendimento Educacional Especializado pela UFPel e (3) em 2022 um curso de aperfeiçoamento em Altas Habilidades/Superdotação pela Unesp. Ainda em 2022, sentindo a necessidade de aprofundar meus conhecimentos no ramo da Educação, inicio uma graduação em Pedagogia. E quanto mais se estuda, mais se percebe que o que sabemos é a ponta de um iceberg de um domínio grande, vasto e complexo.

Relativo ao desenvolvimento da tese, a escolha por ofertar uma formação continuada em Altas Habilidades ou Superdotação que viesse ao encontro das escutas e anseios de estudantes AHSD, gestores e professores de Matemática, se deve muito ao fato de que promover mudanças em Educação vai muito além do que simplesmente “dar uma formação”. Formação sem vínculo é transmissão; perde o sentido; a efetivação da formação fica prejudicada, pois a formação se encontra desvinculada da prática educativa. Portanto, escolher uma formação que escute a comunidade escolar mencionada é dar voz aos participantes para que se sintam acolhidos, pertencentes a esse ambiente, assim como produtores e protagonistas do seu processo formativo.

2 A PESQUISA: ASPECTOS BÁSICOS

O presente capítulo se subdivide em três seções. A primeira aborda a justificativa dessa pesquisa de tese, o que permeia a necessidade da instituição e do professor em aprofundar a temática das Altas Habilidades ou Superdotação; a segunda aborda o problema de pesquisa e a terceira apresenta os objetivos gerais e específicos.

2.1 JUSTIFICATIVA

A pesquisa se mostrou importante por diversos motivos. O primeiro deles é a necessidade da instituição, tendo em vista que a mesma possui estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD). O segundo é pela experiência do professor proponente dessa tese, que precisou aprofundar seus conhecimentos na temática para melhor poder atender os alunos identificados com AHSD em sua sala de aula.

Além disso, outro motivo para a realização dessa pesquisa é que embora o IFSul proporcione diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão para seus estudantes, não há ações devidamente direcionadas para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Busca-se, nessa tese, fomentar a profissionalização desses processos, tendo em vista garantir os direitos das pessoas AHSD.

Vale ressaltar que a temática das Altas Habilidades ou Superdotação é emergente no contexto do ensino de Ciências e Matemática, havendo poucas pesquisas na área de Ensino. Logo, há possibilidades de aprofundamento e avanços nessa temática, principalmente nas conexões com o Ensino Médio Integrado e com a formação continuada de professores.

A escolha pelas teorias de Joseph Renzulli e François Gagné é realizada por alguns motivos. A escolha pela abordagem da teoria de Joseph Renzulli acontece devido a sua grande utilização tanto na definição de Altas Habilidades ou Superdotação na legislação vigente – vide política nacional de educação especial (2008) e resolução CEB/CNE 4/2009 - quanto em sua base teórica nos Núcleos de Atendimento às Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S) pelo Brasil. Conforme Marques e Almeida (2014), dos 45 programas de atendimento a estudantes com AHSD analisados pelos pesquisadores, 27 são NAAH/S, ou seja, possuem por base teórica de trabalho a teoria de Renzulli.

Outro motivo pelo qual a obra de Renzulli foi escolhida é porque ela aborda diversos aspectos importantes para o trabalho com estudantes AHSD no ambiente escolar. A primeira parte de sua teoria - a Teoria dos Três Anéis - é uma teoria que conceitua as Altas Habilidades ou Superdotação como a interseção de três características: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Já a segunda parte de sua teoria – Enriquecimento Curricular – aborda formas de enriquecer o currículo, abordando tipos de enriquecimento possíveis. A Operação *Houndstooth* aborda os fatores que influenciam o emergir das características dos três anéis, enquanto as Funções Executivas fomentam aspectos não cognitivos, tais como inteligência emocional, liderança e estilos de personalidade. A teoria de Renzulli mostra-se muito inclusiva, proporcionando oportunidades não apenas para estudantes AHSD, mas para a escola inteira como um todo. Aliás, esse ideal é descrito por uma de suas frases mais conhecidas: “Quando a maré sobe, todos os barcos se elevam” (Renzulli, 1998, p. 105).

Nos demais programas de atendimento analisados por Marques e Almeida (2014), há uma predominância da utilização da teoria de François Gagné, um dos motivos pelos quais tal teoria foi escolhida. Outro fator importante para a escolha dessa teoria é que o modelo de dotação e talento de Gagné é basicamente um mapa de como se aprende determinada profissão/ocupação e que fatores são importantes no desenvolvimento desse processo de aprendizado. Assim, a escolha pelo entendimento desse modelo contribui e muito para a formação continuada de professores que se almeja construir.

2.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como os processos de escuta e implementação⁵ de uma formação continuada podem promover a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no IFSul – campus Sapucaia do Sul?

2.3 OBJETIVOS

A seguir, serão apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos da tese.

⁵ No sentido de planejar, desenvolver e avaliar.

2.3.1 Objetivo geral

Investigar os processos de escuta e implementação de uma formação continuada, junto à comunidade escolar⁶, que possam promover a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no IFSul – Campus Sapucaia do Sul.

2.3.2 Objetivos específicos

- Pesquisar processos teóricos e práticos utilizados na identificação e atendimento de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação;
- Investigar as impressões dos participantes da pesquisa sobre Altas Habilidades ou Superdotação;
- Implementar encontros de formação continuada no Ensino de Ciências e Matemática, embasadas em aspectos teóricos e práticos, que contribuam para a promoção da Política Nacional de Educação Especial para o público com Altas Habilidades ou Superdotação no IFSul – Campus Sapucaia do Sul.

⁶ Nessa pesquisa, a comunidade escolar é compreendida por sete (7) professores de Matemática, onze (11) gestores e sete (7) estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação.

3 REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo apresenta a revisão de literatura realizada em cinco plataformas: (1) Google acadêmico; (2) Scopus; (3) Scielo; (4) Periódicos Capes e (5) Banco de Teses e Dissertações. Cada subseção apresenta a revisão em uma das plataformas e foram utilizadas para fins de pesquisa as strings: (a) “Altas Habilidades” e “Educação Profissional”; (b) “Altas Habilidades e “Educação Matemática”; e (c) “Altas Habilidades” e “Formação Continuada”. Nas revisões em língua inglesa, optou-se pelo termo “*Gifted*”, pois com termo “*High Abilities*” foram encontradas inúmeras pesquisas não relacionadas com o tema; logo, foram utilizadas as seguintes strings: (a) “*Gifted*” and “*Professional Education*”; (b) “*Gifted*” and “*Mathematics Education*” e (c) “*Gifted*” and “*Continuing Education*”.

O período de busca considerado nessa pesquisa foi de 10 anos, entre 2013 e 2023, e as strings escolhidas procuraram obter as interseções da temática das Altas Habilidades ou Superdotação com: (a) a Educação Profissional, tendo em vista que a investigação acontece em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; (b) a Educação Matemática, tendo em vista que essa pesquisa capta as escutas e anseios de professores de Matemática; (c) Formação Continuada, levando em consideração que essa tese se constitui no processo de implementação de uma formação continuada em AHSD.

3.1 GOOGLE ACADÊMICO

Inicialmente optou-se por buscar na pesquisa avançada do google acadêmico uma pesquisa inicial sobre a temática das Altas Habilidades no contexto da Educação Profissional e da Formação Continuada e dentro do espectro da Educação Matemática. Assim, buscando as palavras “Altas Habilidades Educação Profissional” nos títulos de artigos no período de 2013 a 2023, foram encontrados dois artigos, conforme a figura 1.

Figura 1 - Strings Altas Habilidades e Educação Profissional

Autor	Título	Ano/Revista	Objetivo geral / Resultados
Caroline Resende Zago; Eduardo Augusto Werneck Ribeiro.	Altas Habilidades/ Superdotação e o atendimento educacional especializado	2018; Dynamis	Zago e Ribeiro (2018) apontam a importância da garantia de atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) do Instituto Federal Catarinense (IFC). Também indicam o processo em construção de um documento normatizador do AEE da rede IFC para o público da Educação Especial e

	na educação profissional, técnica e tecnológica: desafios e perspectivas.		em específico para os estudantes AHSD, documento esse proveniente de diretrizes presentes em documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Planejamento Estratégico, em suas metas 37 e 38, referentes respectivamente à acessibilidade e a programas de apoio a estudantes de alto rendimento. Além disso, ressaltam - com o apoio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) - que a educação especial é uma modalidade de ensino que permeia os mais diversos níveis, etapas e modalidades e que realiza o AEE, assim como disponibiliza recursos e serviços e também orienta no que tange a sua utilização nos processos de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino básico. Também ressaltam o caráter complementar ou suplementar do AEE, com vistas a eliminar as barreiras que impedem a plena participação do indivíduo na sociedade e que dificultam o desenvolvimento de sua aprendizagem, apoiados na resolução 4, de 2009 (Brasil, 2009). Por fim, utilizam-se da teoria sócio-histórica de Vygotsky e da neurociência para apontar a importância da aprendizagem dos estudantes AHSD em seus aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos, físicos, comportamentais, emocionais, de personalidade, entre outros, percebendo as Altas Habilidades ou Superdotação como um fenômeno multidimensional.
Tertuliano Soares e Silva; Maylta Brandão dos Anjos.	Formação de professores e inclusão de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação: um debate na educação profissional e tecnológica.	2022; Vértices (Campos dos Goitacazes).	Soares e Anjos (2022) abordam a importância da formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a inclusão de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) na rede federal. Os autores apontam a relevância da formação continuada para docentes da EPT superar a dicotomia entre <i>formação teórica</i> versus <i>formação prática</i> e indicam o caminho de uma educação integral, omnilateral, unitária, politécnica e que tenha o trabalho como princípio educativo. Ressaltam que os saberes não são estritamente cognitivos, mas também contextuais, enfatizando a importância da formação continuada como imersa em um ambiente, levando em conta o contexto estudantil e docente. Por fim, indicam a necessidade do aperfeiçoamento contínuo do docente da EPT com vistas ao desenvolvimento e emancipação humana de seus estudantes, o que consiste em saber fazer o reconhecimento, identificação e atendimento de estudantes AHSD em suas comunidades escolares com vistas a atender e desenvolver as potencialidades existentes.

Fonte: elaborado pelo autor.

Alterando a busca para “Altas Habilidades Educação Matemática” no mesmo período, foram encontrados dois artigos, que foram excluídos pois fogem do escopo da tese por não abordarem a temática da Educação Profissional ou da Formação Continuada.

Alterando a busca para “Altas Habilidades Formação Continuada” no mesmo período, nenhum artigo foi encontrado, o que demonstra a necessidade de pesquisas na área.

3.2 SCOPUS

Nesta busca, foram utilizadas as palavras “*Professional Education*” e “*High Abilities*” nos campos título, palavras-chaves e resumo. Foram encontrados 12 resultados, dos quais apenas um aborda a temática das Altas Habilidades ou Superdotação. Realizada a pesquisa com os termos “*Professional Education*” e “*Gifted*”, o mesmo artigo foi encontrado, conforme indica a Figura 2.

Figura 2 - Strings *Professional Education* e *Gifted*

Autor	Título	Ano/Revista	Objetivo geral / Resultados
Leonie KRONBORG; Claudia A. CORNEJO-ARAYA.	<i>Gifted educational provisions for gifted and highly able students in Victorian schools, Australia</i>	2018; <i>Universitas Psychologica.</i>	Kronborg e Cornejo-Araya (2018) abordam as ofertas educativas existentes para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação na Austrália, mais especificamente no estado de Victoria. De acordo com as autoras, são ofertados os seguintes serviços: aceleração, agrupamento de alta capacidade, diferenciação, enriquecimento, entre outros; abordam no artigo dois grupos de ofertas: a aprendizagem acelerada e o agrupamento de alta habilidade. Relativo à aprendizagem acelerada, ela pode ser dividida em duas categorias: a baseada em conteúdo, quando um estudante é acelerado por área disciplinar, permanecendo com os colegas da mesma idade em algumas disciplinas; e a aceleração baseada em nota/grau, mais comumente conhecida aqui no Brasil, quando um estudante altamente capaz é transferido para um ano superior ao atual. Já o agrupamento de alta habilidade se refere aos estudantes que são agrupados de acordo com seus interesses e habilidades, independente da idade. Ressaltam, apoiadas em Kaman e Kronborg (2012), que grupos seletivos foram identificados como

			opções altamente eficazes para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, especialmente no ensino médio, o que nos sinaliza a maior probabilidade de êxito na elaboração e execução de futuras atividades desse tipo a estudantes AHSD no campus Sapucaia do Sul. Também indicam que o ramo de estudos da educação de pessoas AHSD é relativamente novo na Austrália, assim como apontam a falta de recursos destinados exclusivamente a essa temática. Por fim, sinalizam no texto que o modelo teórico mais utilizado na educação australiana para a educação de estudantes AHSD é o modelo diferencial de dotação e talento (DMGT) de Gagné (1985, 2005, 2008, 2010, 2013, 2018), diferentemente do Brasil, que tem como maior aporte teórico subjacente a teoria de Renzulli.
--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao realizar a pesquisa com os termos “*Mathematics Education*” e “*High Abilities*”, percebemos que os resultados (1352) não estavam apontando pesquisas sobre estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Assim, optou-se por buscar o termo “*Gifted*”, mais utilizado em inglês. Logo, ao buscar os termos “*Mathematics Education*” e “*Gifted*”, foram encontrados 250 resultados no período de 2013 a 2023, dos quais 173 são artigos. Desse subtotal, 32 utilizam como palavra-chave “*Mathematics*”, dos quais 13 foram excluídos por não envolverem formação continuada e Educação Matemática, ou por fugirem da temática do Ensino Médio e Educação Profissional, ou ainda por estarem isoladamente fora do escopo Ensino Médio ou fora do escopo Formação Continuada, além de artigos com acesso pago, independente da temática. Portanto, restaram 17 artigos, conforme indica a Figura 3.

Figura 3 - Strings *Mathematics Education* e *Gifted*

Autor	Título	Ano/Revista	Objetivo geral / Resultados
Scott J. Peters; James A. Carter.	<i>The Where and Why of Accelerated Middle-School Mathematics.</i>	2023; <i>Gifted Child Quarterly.</i>	Peters e Carter (2023) apontam aspectos relativos a quantitativos de estudantes AHSD nos cursos de aceleração em matemática avançada em Álgebra do 7º ano e Geometria do 8º ano. Em específico, apontam que a não universalidade da oferta de cursos acaba por não revelar os talentos matemáticos dos estudantes, assim como os filhos de pais com maior grau de instrução acabam

			<p>por ter seus talentos mais reconhecidos, observando que tais pais acabam por buscar oportunidades para seus filhos. Assim, como reflexão, cabe aqui salientar o importante papel da escola no processo de rastreio das pessoas AHSD, assim como na oferta de oportunidades de atendimento para que os talentos dos estudantes AHSD emergjam, num processo inclusivo e equitativo, e não apenas para determinados grupos historicamente privilegiados.</p>
Paula Olszewski-Kubilius	<i>Front-loading STEM enrichment to prepare learners for STEM pathways.</i>	2023; <i>Ann NY Acad Sci.</i>	<p>Olszewski-Kubilius (2023) retrata a colaboração entre a universidade e a escola distrital na preparação de estudantes que são costumeiramente subidentificados, subobservados e subrepresentados em programas AHSD para cursos avançados na área STEM (<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>) no Ensino Médio. Mais especificamente, a autora aborda os grupos de estudantes de baixa renda, os imigrantes e os grupos marginalizados em virtude da raça ou da etnicidade. Observa que uma intervenção precoce, assim como um programa significativo fora da escola em STEM durante o ensino fundamental, além do oferecimento de tutoria e apoio às famílias, foram fundamentais para o crescimento significativo do rendimento desses estudantes em testes estandardizados. Como lições a serem aprendidas, indica que: (1) a intervenção precoce é a chave; (2) o apoio dos líderes de distritos e escolas foi crucial para o êxito; (3) a comunidade universitária pode ser aproveitada para oferecer vários programas para estudantes; (4) o apoio da família é crucial; (5) deve-se usar as melhores práticas de identificação que primem pela inclusão ao invés da exclusão; (6)</p>

			<p>Deve-se ter atenção para a construção de apoio social dos pares com vistas a evitar o isolamento social, sendo este isolamento uma barreira existente para estudantes de cor em programas avançados de AHSD. Tais elementos se mostram extremamente relevantes para a formação continuada que se pretende ofertar, tendo em vista eliminar ou ao menos mitigar os efeitos do racismo estrutural na prática docente e tornar a nossa realidade educativa cada vez mais inclusiva e equitativa para todas as pessoas, em especial para aquelas que insistentemente foram apartadas das oportunidades educativas no ambiente escolar.</p>
<p>Thiago da Silva e Silva; Marlise Geller.</p>	<p><i>High Abilities or Giftedness in Integrated High-School Education: Perceptions of Mathematics Teachers.</i></p>	<p>2022; <i>Acta Scientiae.</i></p>	<p>Silva e Geller (2022) apresentam e refletem sobre as percepções de sete professores de Matemática do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação. Trata-se de um recorte dessa tese, o qual será abordado em detalhes no capítulo 7. Os autores realizaram a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, cuja análise foi inspirada na Análise Descritiva Interpretativa de Rosenthal (2014). Como resultados, encontrou-se que as percepções desses professores sobre o conceito e as características de AHSD se aproximam das teorias das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), das teorias de Renzulli (Três Anéis e Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar) e das legislações vigentes (PNEEPEI, resoluções 2/2001 e 4/2009 do CNE/CEB, LDBEN), embora ainda careçam de fundamentação teórica. Indicou-se assim a necessidade de profissionalização dos processos de identificação e atendimento a estudantes AHSD no campus Sapucaia do Sul por</p>

			meio de formação continuada, a qual foi formulada de acordo com as escutas e anseios desses professores, além do grupo entrevistado de gestores e de estudantes AHSD do campus. A construção, desenvolvimento e aplicação dessa formação continuada encontra-se descrita e interpretada também no capítulo 7.
Jing Li; Eman Faisal; Ahmed Al Hariri.	<i>Numbers for Boys and Words for Girls? Academic Gender Stereotypes among Chinese Parents.</i>	2022; <i>Sex Roles.</i>	Li <i>et al.</i> (2022) abordam os estereótipos de gênero dos pais em relação aos filhos no que se refere às preferências de estudo. Os autores apontam que os pais associam os meninos mais propensos à Matemática e à Ciência, enquanto as meninas seriam mais propensas ao Chinês e às Artes Chinesas. Ainda reforçam que as mães sem instrução educacional superior reforçam mais os estereótipos em relação aos filhos(as) do que as mães com instrução. Percebe-se, aqui, como o machismo estrutural é presente em diversas culturas e acaba por reproduzir estereótipos que acabam por mitigar as oportunidades das meninas. Tal estrutura é tão forte e incrustada dentro dessa estrutura que acaba por levar diversas mulheres a reproduzir (inconscientemente) esses estereótipos. Os elementos levantados por Li <i>et al.</i> (2022) nos fazem refletir sobre as possibilidades de oferta para meninas nas atividades para estudantes AHSD, sendo um importante tópico a ser levantado na formação continuada.
Joni M. Lakin; Tamra Stambaugh; Lori M. Ihrig; Duhita Mahatmya; Susan G. Assouline.	<i>Nurturing STEM talent in rural setting.</i>	2021; <i>Phi Delta Kappan.</i>	Lakin <i>et al.</i> (2021) apontam as fragilidades e potencialidades de escolas rurais estadunidenses no processo de oferta de atividades STEM (<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>). No ramo das fragilidades, encontra-se a pouca visita das indústrias às escolas, a falta de encontro com

			<p>pares de mentes brilhantes, a indisponibilidade de oferta de disciplinas avançadas na área STEM por falta de recursos ou de profissionais qualificados e a possível mudança de local para cursar cursos superiores de bacharelado. Quanto às potencialidades, a proximidade entre diretores, coordenadores e estudantes, por serem da mesma comunidade, a adaptação de cursos para a realidade local, o encorajamento dos estudantes pelos professores, assim como a possibilidade de providenciar acesso a especialistas tanto dentro como fora da realidade rural descrita. Os estudos de Lakin <i>et al.</i> (2021) nos ressaltam a importância de considerar a realidade local para a construção de uma formação continuada que atenda aos anseios da comunidade escolar.</p>
Jae Yup Jung; Jihyun Lee.	<i>After the International Mathematical Olympiad: The Educational/Career Decisions and the Development of Mathematical Talent of Former Australian Olympians.</i>	2021; <i>Gifted Child Quarterly.</i>	<p>Jung e Lee (2021) analisam as decisões de 15 ex-estudantes olímpicos na escolha de carreira/trabalho. Em específico, investigaram como esses antigos atletas realizaram a seleção de sua área de estudo e como desenvolveram seu talento matemático dentro de suas carreiras selecionadas. Os resultados indicam que a formação dos pais (todos com graduação e cinco com doutorado), assim como a teoria do ajustamento ao trabalho e a teoria do megamodelo de desenvolvimento de talentos, foram fundamentais na compreensão da escolha da carreira dos ex-estudantes. Ressalta-se também no estudo a importância da continuidade de uma formação voltada a estudantes AHSD no ensino superior, com vistas a evitar a “fuga de cérebros”. Como contribuição para a tese, os estudos de Jung e Lee (2021) sinalizam a relevância</p>

			de propiciar a profissionalização dos processos de identificação e atendimento a estudantes AHSD no ensino médio, assim como enfatizam a necessidade de continuidade desse trabalho na educação superior.
Alberto Rocha; Ramón García-Perales; Florian Viseu; Leandro S. Almeida.	<i>Resolución de problemas matemáticos en alumnado con y sin superdotación intelectual.</i>	2021; <i>Revista de Psicología (PUCP).</i>	Rocha <i>et al.</i> (2021) comparam o desempenho matemático de estudantes identificados ou não com AHSD por meio de atividades envolvendo a resolução de problemas. Os resultados sugerem diferenças estatísticas em algumas tarefas e representações, evidenciando que os estudantes com maior potencial apresentaram raciocínios mais elaborados e representações matemáticas mais complexas. Complementam ainda que o estudo desses estudantes permite conhecer a natureza de suas potencialidades, favorecendo o devido ajustamento e a individualização dos processos educativos. Em contribuição para o desenvolvimento da tese, evidencia a importância do planejamento adequado para os estudantes AHSD, garantindo a individualização necessária por meio do Plano de Ensino Individualizado (PEI).
Julius Davis; Christian Anderson; Wil Parker.	<i>Identifying and Supporting Black Male Students in Advanced Mathematics Courses Throughout the K-12 Pipeline.</i>	2019; <i>Gifted Child Today.</i>	Davis <i>et al.</i> (2019) apontam como o sistema de avaliação estadunidense por meio de testes padronizados tende a classificar e estereotipar estudantes negros do sexo masculino como pessoas incapazes e sem habilidade se comparadas aos estudantes brancos. O artigo problematiza a hierarquia racial construída por meio desses testes, assim como indica a utilização de tais resultados para justificar suposições racistas sobre as capacidades intelectuais e matemáticas de pessoas negras. Em continuidade, os autores mostram a ocorrência de uma

		<p>mudança de paradigma no contexto dos EUA, a qual centra-se no elevado desempenho e sucesso de estudantes negros do sexo masculino quando determinadas barreiras de acesso e permanência em cursos avançados de matemática são derrubadas. Davis <i>et al.</i> (2019) apresentam no artigo as principais barreiras que impedem os estudantes negros do sexo masculino de obterem acesso a cursos avançados de matemática e às estruturas de apoio necessárias para ajuda-los a alcançar o sucesso e o desempenho de excelência na área de Matemática, as quais são:</p> <ol style="list-style-type: none">(1) No jardim de infância e na primeira série, grande parte dos estudantes negros não recebe o apoio necessário para cultivar suas habilidades e talentos acadêmicos e matemáticos;(2) A identificação de estudantes AHSD ocorre geralmente entre o segundo e o quarto ano, mas os meninos negros são geralmente ignorados por professores e administradores;(3) meninos negros são menos apoiados acadêmica ou matematicamente e estatisticamente possuem menor probabilidade de obter acesso a cursos para estudantes superdotados sem o apoio familiar;(4) a muitos estudantes negros é negado o acesso a cursos avançados de matemática por razões difusas, como a percepção subjetiva de professores sobre seus níveis de maturidade e comportamento. Por fim, os autores fazem diversas recomendações para aumentar o número de estudantes negros do sexo masculino em cursos avançados de matemática, entre elas: (1) aumentar o recrutamento de homens negros em cursos de matemática avançada, tendo em vista que as suas pontuações e
--	--	--

		<p>notas nem sempre refletem a sua inteligência e potencial; (2) aumentar as estruturas de apoio oferecidas a homens negros em Matemática; (3) os professores devem ajudar a desenvolver a identidade de estudantes negros do sexo masculino, sejam elas culturais, raciais, matemáticas, acadêmicas ou masculinas; (4) preparar professores para ensinar estudantes negros do sexo masculino, desde técnicas e estratégias que ajudem os estudantes a terem sucesso nas aulas de matemática até formações de professores que os ensinem a nutrir o brilhantismo de rapazes negros e a ver os pontos fortes que eles trazem para a sala de aula; (5) aumentar o número de professores negros do sexo masculino em cursos avançados de matemática, tendo em vista o seu papel significativo no auxílio a estudantes negros e o respectivo sentimento de se sentirem validados, além da semelhança em termos de características e interesses culturais e raciais. Em específico, gostaria de ressaltar que a recomendação (4) dos autores, amparada em Davis (2018), visa refletir junto aos docentes sobre a história dos testes padronizados e suas ligações com a eugenia e o racismo científico, buscando os elementos necessários para criticar tais avaliações em termos de objetividade, preconceito e justiça cultural e compreender como esses testes podem ou não fornecer um retrato preciso da capacidade matemática dos estudantes. Como contribuição específica para a tese, ressalta-se a importância de um olhar diferenciado para as pessoas negras, entendendo-se o contexto histórico-cultural e não se baseando apenas por resultados</p>
--	--	---

			de provas e avaliações para o rastreio de estudantes AHSD.
Franzis Preckel; Isabelle Schmidt; Eva Stumpf; Monica Motschenbacher; Katharina Vogl; Vsevolod Scherrer; Wolfgang Schneider.	<i>High-Ability Grouping: Benefits for Gifted Students' Achievement Development Without Costs in Academic Self-Concept.</i>	2019; <i>Child Development.</i>	Preckel <i>et al.</i> (2019) estudam os efeitos do agrupamento de habilidades em tempo integral no autoconceito dos estudantes e no seu desempenho em Matemática. Foram estudados dois grupos: um de 148 estudantes superdotados e outro de 148 estudantes de turmas regulares. Os resultados apontaram que o agrupamento não mostrou diferenças relevantes no quesito autoconceito; por outro lado, o desempenho em Matemática comprovou-se ser melhor nos agrupamentos realizados com estudantes superdotados. A pesquisa desses autores mostra a relevância de currículos diferenciados que entendam o fenômeno das Altas Habilidades ou Superdotação e que considerem não somente os aspectos acadêmicos, mas também aspectos sociais, emocionais, afetivos, entre outros.
Alicja Zawistowska; Ireneusz Sadowski.	<i>Filtered Out, but Not by Skill: The Gender Gap in Pursing Mathematics at a High-Stakes Exam.</i>	2019; <i>Sex Roles.</i>	Zawistowska e Sadowski (2019) analisam a disparidade de gênero em Matemática em exames de admissão de alto nível da Polônia. As autoras utilizaram dados oficiais de exames de 2016, abrangendo 250 mil estudantes de mais de 5 mil escolas. Os resultados enunciados indicam que as habilidades verbais acabam por afastar mais as mulheres do que os homens no estudo da Matemática e que fatores não cognitivos desempenham um papel fundamental nos processos de seleção. Assim como em Li et al (2012), ressalta-se aqui como perspectivas futuras para o campus a importância de um olhar mais atento para o gênero feminino com o intuito de que preconceitos e estereótipos sejam combatidos e que as necessidades educacionais específicas desse grupo sejam

			devidamente acolhidas e trabalhadas.
Michele Cristiane Diel Rambo; Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes.	<i>A proposal of enriching activities for students with indicative of high skills/giftedness in mathematics.</i>	2019; <i>Revista Acta Scientiae.</i>	Diel Rambo e Fernandes (2019) apresentam uma proposta de atividades de enriquecimento para estudantes com indicativo de Altas Habilidades ou Superdotação em Matemática no Ensino Médio. As autoras ressaltam como a temática das AHSD recebe pouca atenção na comunidade acadêmica e em geral no país, invisibilizando as necessidades e potenciais de uma parte considerável da população escolar. Para o desenvolvimento do programa de enriquecimento cujo título é Caleidoscópios e Construções Geométricas, utilizou-se o apoio teórico de Renzulli e a sua Teoria dos três anéis. O artigo em questão mostra-se relevante como exemplo de um tipo de enriquecimento possível para os estudantes do Ensino Médio Integrado, conectando conhecimentos disciplinares como Matemática e Física e conhecimentos gerais.
Dianna R. Mullet; Todd Kettler; Annemarie Sabatini.	<i>Gifted Students' Conceptions of Their High School STEM Education.</i>	2018; <i>Journal for the Education of the Gifted.</i>	Mullet <i>et al.</i> (2018) estudaram as concepções de sete estudantes superdotados sobre a educação em STEM do ensino médio. Na revisão de literatura, os autores apontam seis fatores que influenciaram as experiências dos estudantes no ensino médio avançado, a saber: (1) influência do professor; (2) currículo avançado; (3) ambiente de aprendizagem; (4) agrupamento de habilidades; (5) autoeficácia acadêmica e autoestima e (6) aconselhamento de orientação. O estudo aborda os resultados de uma entrevista semiestruturada que questionava de que forma os estudantes AHSD conceituam sua educação STEM no ensino médio avançado e como essas experiências influenciaram suas aspirações STEM e o

			<p>desenvolvimento de talentos. Por meio da fenomenologia, foram encontradas seis categorias de resultados, a saber (1) ambiente de aprendizagem, na qual os alunos enfatizam os aspectos afetivos, os desafios intelectuais, os fundamentos epistemológicos e a liberdade acadêmica; (2) apoios institucionais, em específico da escola sobre as atividades desenvolvidas; (3) apoios sociais, incluindo agrupamento de habilidades, apoio e amizade dos colegas e apoio dos docentes; (4) qualidades docentes, isto é, quando os professores eram altamente qualificados, com grandes expectativas e que mostravam interesse pessoal nos estudantes; (5) envolvimento ativo na aprendizagem STEM, ou seja, envolvimento autêntico, ativo e colaborativo; (6) Auto percepções da capacidade STEM, ou seja, fatores como persistência, resiliência e auto eficácia em STEM. Tais fatores e categorias contribuem para o pensar sobre possibilidades de atividades STEM com os alunos do Ensino Médio Integrado, sendo assim relevante esse material para o desenvolvimento da tese.</p>
Tom Clynes.	<i>How to raise a genius: lessons from a 45-year study of super-smart children.</i>	2016; <i>Nature.</i>	<p><i>Como criar um gênio</i> é o título do artigo de Clynes (2016) na revista Nature. Retirando-se o fato de que pessoas AHSD não são criadas ou produzidas, seu artigo indica sugestões para o emergir das potencialidades desses estudantes, entre elas: expor os estudantes a diversas experiências; apoiar as necessidades intelectuais e emocionais; ajudar os estudantes a desenvolverem uma mentalidade construtiva; incentivar os alunos a assumirem riscos intelectuais e a estarem abertos ao fracasso que auxilia no aprendizado.</p>

<p>Heidrun Stoeger; Sigrun Schirner; Lena Laemmle; Stefanie Obergruesser; Michael Heilemann; Albert Ziegler.</p>	<p><i>A contextual perspective on talented female participants and their development in extracurricular STEM programs.</i></p>	<p>2016; <i>Annals of the New York Academy of Sciences.</i></p>	<p>Stoeger <i>et al.</i> (2016) defendem uma perspectiva mais contextual na pesquisa sobre AHSD e advogam sobre três caminhos possíveis: a questão da participação, a questão da eficácia e a questão da interação. A pesquisa investiga as características de mulheres que participaram de cursos STEM online de duração de 1 ano. Os resultados indicam que a participação no programa afetou mudanças positivas sobre os objetivos de carreira das participantes. Isso nos mostra uma das possibilidades de ganho que o enriquecimento curricular pode trazer a estudantes AHSD.</p>
<p>Rebecca Gottlieb; Elizabeth Hyde; Mary Helen Immordino-Yang; Scott Barry Kaufman.</p>	<p><i>Cultivating the social-emotional imagination in gifted education: insights from educational neuroscience.</i></p>	<p>2016; <i>Annals of the New York Academy of Sciences.</i></p>	<p>Gottlieb <i>et al.</i> (2016) ressaltam a importância de cultivar a imaginação socioemocional na educação de pessoas superdotadas, tendo em vista a sua eficácia para evitar o desinteresse e a falta de ambição ao longo do tempo. O artigo aborda como as AHSD ainda são muito pensadas em termos acadêmicos e de testes de QI e que tal pensamento não capta as potencialidades dos estudantes para utilizarem os seus diversos talentos. Ainda ressaltam que o foco contínuo e orientado numa determinada atividade ou tarefa pode enfadar os estudantes a longo prazo. Por fim, os autores argumentam que melhorar a educação em STEM em geral e para estudantes AHSD pode depender de uma mudança de paradigma de uma lógica de transmissão de conhecimentos e de testes tradicionais para a exploração criativa, a reflexividade intencional e a mudança consciente entre o foco na tarefa e a imaginação.</p>
<p>Mary Ruth Blackwell Coleman.</p>	<p><i>Commentary—Sorting It Out: Thoughts on “Does</i></p>	<p>2016;</p>	<p>Coleman (2016) comenta a análise de um estudo realizado com 135 escolas e mais de 9 mil estudantes</p>

	<p><i>Sorting Students Improve Scores? An Analysis of Class Composition” by Courtney A. Collins and Li Gan.</i></p>	<p><i>Journal of Advanced Academics.</i></p>	<p>sobre os efeitos da classificação de estudantes em turmas (segundo notas, potencial, necessidades especiais e nível baixo de proficiência em inglês, etc), realizada por administradores de escolas. Os resultados indicam que estudantes com o mesmo nível de rendimento costumam apresentar melhores resultados em matemática e leitura, constatando que turmas mais homogêneas são melhores nesses casos, ao contrário do que se imaginava levando em consideração o conhecido “efeito do acompanhamento” (isto é, de que turmas reunidas com baixas notas, por exemplo, tendem a piorar seu rendimento ou de que turmas reunidas com notas altas tendem a melhorar seu rendimento).</p>
<p>Vince Matsko; Jerald Thomas.</p>	<p><i>The Problem Is the Solution: Creating Original Problems in Gifted Mathematics Classes.</i></p>	<p>2014; <i>Journal for the Education of the Gifted.</i></p>	<p>Matsko e Thomas (2014) abordam a temática da criatividade na elaboração de problemas matemáticos em turmas de estudantes AHSD. Os autores ressaltam que a criatividade é uma temática pouco explorada na Matemática e que criar situações problema levam os estudantes a melhorarem o seu envolvimento, motivação e metacognição. Os resultados apontam que: (1) a motivação aparece por diversas vezes por meio de temas de interesse dos estudantes, os quais não costumam ser abordados em classe. Em outras palavras, a curiosidade em determinado assunto foi a fonte para a motivação; (2) a tarefa de elaboração melhorou a metacognição dos estudantes; alguns relatos dizem que a atividade melhorou a forma de pensar e de questionar sobre o tema, ou ajudou a pensar de forma mais ampla; (3) a criatividade auxiliou os alunos a levar os</p>

			conceitos e competências matemáticas para outros ambientes; os estudantes relatam que conseguiram utilizar os problemas criados para solucionar problemas logísticos, entre outros.
Jairo V. de A. Ramalho; Denise N. Silveira; Willian S. Barros; Ruth da S. Brum.	A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da ufpel: um estudo de caso.	2014; Revista Brasileira de Educação Especial.	Ramalho <i>et al.</i> (2014) apresentam um estudo de caso com um terço dos estudantes da licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) sobre seus conhecimentos e concepções sobre Altas Habilidades ou Superdotação. Os resultados apontaram que a maioria dos entrevistados nunca estudou a temática e que as AHSD não são abordadas curricularmente no curso. Além disso, os estudantes demonstraram ter conhecimentos estereotipados de AHSD. O artigo objetiva mostrar o desconhecimento da temática pelos estudantes e a carência de formações relativas às AHSD nos cursos de licenciatura da UFPel.
M. Katherine Gavin; Tutita M. Casa.	<i>Nurturing young student mathematicians.</i>	2013; <i>Gifted Education International</i>	Gavin e Casa (2013) apresentam o trabalho dos projetos M ³ (<i>Mentoring Mathematical Minds</i>) e M ² (<i>Mentoring Young Mathematicians</i>). Ambos os projetos focam no currículo básico de Matemática e se utilizam de estratégias de discussão e resolução de problemas com foco na comunidade de estudantes e não no professor. Esse professor é responsável por auxiliar na construção dos argumentos enquanto grupo, assim como ajudar na defesa e crítica de soluções para os questionamentos. Finalmente, o educador assessora os estudantes no desenvolvimento de justificativas claras e lógicas para o raciocínio realizado e na partilha de suas ideias criativas. O artigo traz ideias interessantes para auxiliar o professor de Matemática a conduzir os questionamentos e a incentivar tanto a comunicação

			verbal quanto escrita. Os resultados apontam que os estudantes participantes do projeto tiveram grandes ganhos em termos de compreensão profunda de conceitos matemáticos avançados.
--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao realizar a pesquisa com os termos “*Gifted*” e “*Continuing Education*” e estabelecido o período de 2013 a 2023, foram encontrados 17 artigos, dos quais 7 foram excluídos por fugirem da temática Altas Habilidades ou Superdotação, ou por terem acesso pago, ou ainda por ser fora do escopo da Educação Matemática ou das Altas Habilidades. Os dez artigos restantes encontram-se listados na figura 4.

Figura 4 - Strings *Gifted* e *Continuing Education*

Autor	Título	Ano/Revista	Objetivo geral / Resultados
F. Richard Olenchak	<i>Pondering the term “Gifted” through a Romeo and Juliet lens.</i>	2022; <i>Gifted Education International.</i>	Olenchak (2022) aborda a dificuldade de definir o termo <i>gifted</i> . Aborda como o entendimento de superdotação muda ao longo do tempo, desde uma visão unimodular e psicométrica (baseando-se em autores como Galton e Binet) até as visões mais amplas e atuais que entendem a existência de diversos tipos de inteligência (baseando-se em autores como Renzulli, Gagné, Gardner, entre outros). Em seu artigo, faz associações entre o termo <i>gifted(ness)</i> e a história de Romeu e Julieta de Shakespeare. Anuncia que o estado da Califórnia e a cidade de Nova Iorque brincam com a noção de eliminar parte dos serviços para superdotados e problematiza que melhor seria se as escolas realmente entendessem quem são as pessoas AHSD, como identificá-las e atendê-las, ao invés de retirar o termo <i>gifted</i> do conhecimento dos profissionais e estabelecimentos escolares. Por fim, o autor ressalta o que deve ser feito para esclarecer os termos <i>gifted</i> e <i>giftedness</i> e para abolir o desaparecimento desse termo. Sugere que esse esforço poderia vir do Programa Javits do Departamento de Educação dos EUA.
Thiago da Silva e Silva; Marlise Geller.	<i>High Abilities or Giftedness in Integrated High-School Education: Perceptions of Mathematics Teachers.</i>	2022; <i>Acta Scientiae.</i>	Artigo já mencionado.

Reem Jawabreh; Ipek Danju; Soheil Salha.	<i>Exploring the Characteristics of Gifted Pre-School Children: Teachers' Perceptions.</i>	2022; <i>Sustainability.</i>	Jawabreh <i>et al.</i> (2022) investigam as percepções de professores de pré-escola na Palestina sobre crianças dotadas e talentosas. Os resultados apontam que as respostas dos professores sobre o que entendem sobre as características de uma criança AHSD se categorizam em cinco fatores: (1) vontade de aprender; (2) características de expressão; (3) características de personalidade; (4) características de aprendizagem e (5) características mentais. O estudo recomenda mais programas de formação oferecidos pelo Ministério da Educação e universidades, uma maior sensibilização e compreensão dos professores sobre as crianças AHSD e um estudo ampliado com outras amostras além de professores, como crianças e pais, por exemplo, com vistas a melhorar o ambiente das crianças superdotadas.
Daria Zakharovna Shibkova; Pavel Azifovich Baiguzhin; Vadim Viktorovich Erlikh; Albiina Emiliievna Batueva; Elena Sergeevna Sabiryanova.	<i>Selection and biomedical support for gifted children simultaneously involved in education and sports.</i>	2020; <i>Science for Education Today.</i>	Shibkova <i>et al.</i> (2020) apresentam um panorama de publicações sobre os critérios de seleção e apoio médico e biológico de crianças superdotadas em esportes. Embora fuja do contexto da Educação Matemática, é interessante observar nos resultados a importância ressaltada pelos autores na integração entre fatores genéticos, psicológicos e pedagógicos de cada pessoa, entendendo-a na sua individualidade. Ressaltam também a importância de acompanhamento da esfera mental dos estudantes, pois eles costumam vivenciar um nível de stress elevado ao implementar uma jornada dupla de educação geral e formação desportiva. De forma análoga, defende-se a importância nessa tese de trabalhar com o estudante AHSD numa perspectiva integral e omnilateral, não observando somente a questão do talento acadêmico, mas também da qualidade de vida desse estudante.
Diana Marín Suelves; M ^a Monserrat Castro Rodríguez; José Peirats Chacón; Jesús Rodríguez.	<i>Investigación Bibliométrica en Aprendizaje Mediado por Tecnología con Alumnado de Altas Capacidades.</i>	2020; Revista Brasileira de Educação Especial.	Suelves <i>et al.</i> (2020) fizeram uma revisão de literatura sobre a aprendizagem mediada por tecnologias em estudantes com AHSD. A partir da análise de 35 artigos publicados entre 1993 e 2018, os resultados mostraram um aumento das publicações científicas recentes centradas nessa temática e uma concentração em revistas de psicologia e ciências sociais. Sugerem uma revisão das práticas de apresentação de resultados e um enfoque nos efeitos da tecnologia na aprendizagem em

			relação ao sexo, à idade, ao papel das famílias e à formação inicial e continuada.
A. V. Kiryakova; S. M. Kargapoltsev; N. A. Kargapoltseva.	<i>Educational integration in the regional university cluster.</i>	2018; <i>Higher Education in Russia.</i>	Kiryakova <i>et al.</i> (2018) apresentam a longa experiência do Distrito Universitário de Orenburg. O texto apresenta o desenvolvimento e implementação de formas e métodos inovadores de cooperação educacional regional, assim como informa o potencial interativo em rede no domínio do apoio pedagógico aos estudantes AHSD. Além disso, aborda o desenvolvimento informacional da personalidade dos estudantes, assim como a promoção do desenvolvimento profissional docente e o estabelecimento de uma cultura investigativa na comunidade escolar.
Jack Whitehead; Marie Huxtable.	<i>Creating a profession of educators with the living-theories of master and doctor educators.</i>	2016; <i>Gifted Education International.</i>	Whitehead e Huxtable (2016) apresentam uma análise de como o envolvimento de professores na pesquisa sobre teoria educacional viva como desenvolvimento profissional contínuo pode capacitar os educadores na melhoria de sua prática. A ideia apresentada pretende aumentar o profissionalismo na educação por meio do reconhecimento de teorias educacionais vivas através dos conhecimentos profissionais gerados por mestres e doutores educadores. É interessante aqui perceber que essa teoria se assemelha com a ideia de formação permanente do professorado de Imbernón (2010), a qual utiliza-se nessa tese.
Denise Meyrelles de Jesus; Edson Pantaleão; Mariangela Lima de Almeida.	<i>Continuing Education for Public Administrators in Special Education: Local Policy for School Inclusion.</i>	2015; <i>Education Policy Analysis Archives</i>	Jesus <i>et al.</i> (2015) relatam o processo de uma pesquisa-formação desenvolvida em 2011 e resultante de uma parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Secretaria Estadual de Educação do mesmo estado. Essa pesquisa foi realizada junto aos gestores públicos de Educação Especial com o objetivo de articular um processo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Como conclusões, o artigo aponta que o processo instituído pela pesquisa-formação propiciou aos gestores: (a) visibilizar seus saberes-fazeres assim como (re)organizar outros modos de gestão; (b) a ação conjunta entre universidade e grupos locais na superação de conflitos e na promoção de uma educação para todos; (c) poder contribuir epistemologicamente em mudanças nas políticas locais e nas formas de ser gestor público de Educação Especial.

Barry Hymer.	<i>Constructing and deconstructing giftedness: A reflective conversation between Tim Dracup, architect of England's National Gifted and Talented Education Programme from 1996 to 2009, and Barry Hymer, Professor of Psychology in Education, University of Cumbria, UK.</i>	2014; <i>Gifted Education International</i>	Hymer (2014) aborda uma conversa editada entre ele e Tim Dracup (arquiteto AHSD) sobre uma postagem realizada no blog de Dracup. Nessa conversa aborda-se questões centrais para a natureza e a etiologia da superdotação. Os resultados mostram áreas de acordo e desacordo. Concordam nos fatos de que a superdotação é uma mistura complexa de genes e ambiente, na capacidade fluída do estudante AHSD e no valor não preditivo das AHSD. Em discordância, temas como os diferentes paradigmas da superdotação, a explicação da mistura de genes e ambiente em termos quantitativos e a posição adotada pelo Painel Nacional de Peritos Curriculares em não oferecer recomendações adequadas sobre a progressão para estudantes capazes.
Hasan Said Torto.	<i>Gifted students' views about first stage of the education program for the gifted students' bridge with university (EPGBU).</i>	2014; <i>Turkish Online Journal of Distance Education.</i>	Torto (2014) apresenta as opiniões de estudantes AHSD sobre a primeira etapa do programa de educação para estudantes AHSD chamado Ponte com a Universidade. Os resultados do artigo apontam que os alunos apresentam opiniões positivas sobre o programa e que oferecem sugestões de melhorias. Segundo o autor, pode-se dizer que o programa tem uma validade social elevada graças a seus resultados.

Fonte: elaborado pelo autor.

3.3 SCIELO

Ao procurar pelos vocábulos “*Professional Education*” e “*Gifted*”, encontra-se apenas um artigo, datado de 2011, indicado na Figura 5.

Figura 5 - Strings *Professional Education* e *Gifted*

Autor	Título	Ano/Revista	Objetivo geral / Resultados
Piedad CABRERA.	<i>¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación</i>	2011; Estudios pedagógicos.	Cabrera (2011) expõe os resultados de uma investigação qualitativa cujo objetivo era gerar uma proposta de critérios centrais para a formação de professores de estudantes com talento acadêmico. Os resultados foram agrupados em oito critérios: fundamentos, características de estudantes com aptidão para aprendizagem e seu contexto, noções curriculares, sistema de avaliação, estratégias

	<i>inicial en educación de talentos.</i>		de ensino, processo de identificação, papel profissional do professor e trabalho colaborativo.
--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao procurar pelas palavras “*Gifted*” e “*Mathematics Education*”, foram encontrados cinco resultados, dos quais um foi excluído por estar fora do escopo das AHSD. Portanto restam quatro artigos, conforme ilustra a Figura 6.

Figura 6 - Strings *Gifted* e *Mathematics Education*

Autor	Título	Ano/Revista	Objetivo geral / Resultados
Emilio Salas-Guadiana; Katherina Gallardo-Córdova.	<i>Revisión de la Literatura sobre el Tema de la Influencia del Género en la Identificación y Desarrollo de Alumnas Talentosas.</i>	2022; Revista Brasileira de Educação Especial.	Sallas-Guadiana e Gallardo-Córdova (2022) apresentam em seu estudo uma revisão sistemática da literatura na plataforma Scopus sobre a temática da influência de gênero na identificação e desenvolvimento de alunas superdotadas. Entre os 148 artigos levantados, cinco foram escolhidos para detalhamento. OS resultados apontam que as tendências estão mais orientadas para a formação de crianças talentosas no ensino primário e secundário, embora ainda exista uma limitação no desenvolvimento acadêmico de mulheres talentosas. Além disso, ainda se percebem estereótipos na base de tratamento dado pelos pais e docentes às mulheres talentosas tais como a ideia de que a Matemática e as Ciências Naturais são disciplinas masculinas, o que condiciona a autopercepção acadêmica dessas mulheres.
Alberto Rocha; Ramón García-Perales; Floriano Viseu; Leandro S. Almeida.	<i>Resolución de problemas matemáticos en alumnado con y sin superdotación intelectual.</i>	2021; Revista de Psicología (PUCP).	Artigo já mencionado.
Ángel Gutiérrez; Adela Jaime.	<i>Desafíos actuales para la Didáctica de las Matemáticas.</i>	2021; Innovaciones Educativas.	Gutiérrez e Jaime (2021) refletem brevemente sobre três desafios atuais: o uso das tecnologias, a atenção aos estudantes com alta capacidade matemática e o treinamento de professores. Além disso, levantam alguns aspectos relacionados a cada desafio e fornecem algumas referências para aprofundamento das temáticas.
Jairo V. de A. Ramalho; Denise N. Silveira;	A carência de formação sobre a superdotação nas	2014; Revista Brasileira de	Artigo já mencionado.

Willian S. Barros; Ruth da S. Brum.	licenciaturas da UFPEL: um estudo de caso.	Educação Especial.	
--	--	--------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao procurar pelos vocábulos “*Gifted*” e “*Continuing Education*”, não foram encontrados resultados, o que demonstra a escassez de pesquisas que abordem a temática das Altas Habilidades ou Superdotação no processo de formação continuada.

3.4 PERIÓDICOS CAPES

Ao procurar pelas palavras “Altas Habilidades” e “Educação Profissional”, no período entre 2013 e 2023, em qualquer campo, encontrou-se quatro artigos revisados por pares, sendo dois dentro do escopo das AHSD, indicados na Figura 7.

Figura 7 - Strings Altas Habilidades e Educação Profissional

Autor	Título	Ano/Revista	Objetivo geral / Resultados
Tertuliano Soares e Silva; Maylta Brandão dos Anjos.	Formação de professores e inclusão de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação: um debate na educação profissional e tecnológica.	2022; Vértices (Campos dos Goitacazes).	Artigo já mencionado.
Tatiana de Cássia Nakano.	Diretrizes curriculares de Pedagogia para formação em educação especial e Altas Habilidades/ Superdotação.	2021; Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial.	Nakano (2021b) analisou as diretrizes curriculares do Ministério da Educação e Cultura estabelecidas para os cursos de graduação em Pedagogia, assim como os principais documentos normativos, totalizando oito documentos, e procurou por aspectos relacionados à educação especial e, em específico, pelas AHSD. Como conclusões, a autora aponta três fatores, a saber: (1) que a educação especial é mencionada de forma geral nesses documentos, sem especificar os estudantes que ela deve atender; (2) quando há especificidade, geralmente ela se refere a estudantes com deficiência ou transtornos e (3) tais

			documentos praticamente não abordam as AHSD. A autora ainda complementa dizendo que a concepção de educação especial presente nos documentos é restrita e limita-se aos estudantes que apresentam prejuízos em alguma área, excluindo os alunos com potencial elevado.
--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao procurar pelas palavras “Altas Habilidades” e “Educação Matemática”, no período entre 2013 e 2023, em qualquer campo, encontrou-se nove artigos revisados por pares, dos quais cinco foram excluídos por estarem fora do escopo das AHSD e um por estar fora do escopo do Ensino Médio. Logo, restaram três artigos, os quais encontram-se listados na figura 8.

Figura 8 - Strings Altas Habilidades e Educação Matemática

Autor	Título	Ano/Revista	Objetivo geral / Resultados
Michele Cristiane Diel Rambo; Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes.	Uma revisão bibliográfica sobre as Altas Habilidades/ Superdotação com enfoque na matemática.	2020; Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia.	Diel Rambo e Fernandes (2020) apresentam uma revisão bibliográfica sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação em Matemática. Para tal, a pesquisa utilizou-se de consultas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao Banco de Teses da Capes e aos repositórios de algumas universidades brasileiras através dos descritores “Altas Habilidades” e “Superdotação”, no período entre 2014 e 2017. Os resultados, analisados por meio da análise de conteúdo, mostram que as categorias de representação social, identificação e inclusão foram as mais exploradas no Brasil. Ressalta-se também a escassez de pesquisas de AHSD em Matemática, o que aponta a necessidade de mais estudos no que se refere a metodologias de ensino e programas de enriquecimento para que as necessidades educativas e a efetiva inclusão se efetive para estudantes AHSD em Matemática.
Weberson Campos Ferreira; Geraldo Eustáquio Moreira.	Astronomia e matemática: Oficinas como atividades de enriquecimento curricular para estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação.	2021; Educação Por Escrito.	Ferreira e Moreira (2021) expõem as potencialidades e limitações de uma experiência didática no formato de oficina e oferecida como enriquecimento curricular de astronomia e matemática para estudantes AHSD. Participaram da oficina 16 estudantes e os resultados mostraram que as atividades desenvolvidas se assemelham ao proposto no Enriquecimento Curricular de tipo II (Renzulli, 2018). Referente às limitações observadas, ressaltam a falta de formação continuada de

			docentes (o que corrobora a necessidade desta tese) e de recursos materiais.
Heloísa Gabriela Paterno; Kauane Ferrari Luiz; Larissa Hang; Paula Civiero.	A educação de superdotados na educação matemática crítica.	2023; Prometeica (Mar del Plata)	Paterno <i>et al.</i> (2023) levantam questões relacionadas à diferenciação e aos atendimentos para estudantes AHSD, sob a luz da Educação Matemática Crítica. Em específico, discutem a partir dos conceitos de empoderamento e desempoderamento de Skovsmose se o processo de diferenciação para estudantes AHSD é inclusivo ou discriminatório. Os resultados apontam que a diferenciação é um processo necessário para atender as necessidades de estudantes AHSD, mas que existem atitudes e aspectos desse processo que podem levar a formas de discriminação. Sendo assim, faz-se necessária na diferenciação a constante reflexão entre a educação de estudantes AHSD e a educação matemática crítica para a fundamentação do trabalho de educadores matemáticos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao procurar pelas palavras “Altas Habilidades” e “Formação Continuada”, no período entre 2013 e 2023, em qualquer campo, encontrou-se quatro artigos, dos quais um foi excluído por estar fora do escopo das AHSD. Portanto, restaram 3 artigos, conforme indicados na Figura 9.

Figura 9 - Strings Altas Habilidades e Formação Continuada

Autor	Título	Ano/Revista	Objetivo geral / Resultados
Denise Rocha Belfort Arantes- Brero; Vera Lucia Messias Fialho Capellini.	Possibilidades da Consultoria Colaborativa para a Formação de Educadores que atuam junto a Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação.	2022; Psicologia: Ciência e Profissão.	Arantes-Brero e Capellini (2022) analisam os efeitos de um programa de formação continuada em AHSD por meio da consultoria colaborativa para um professor especializado que atua na sala de recursos para Altas Habilidades ou Superdotação. As autoras também comparam as crenças, conceitos e mitos antes e depois da participação desse docente. Os resultados encontrados indicam melhorias no comparativo, o que denota um efeito positivo do programa. Entretanto o docente ainda apresenta algumas concepções errôneas sobre a temática.
Domingas Fatima Cardoso Amaral; Thalita Maria Freire Maia Cordeiro;	Um novo olhar para as Altas Habilidades/ Superdotação no Município de São José dos Pinhais – PR.	Revista Expressão Católica.	Amaral <i>et al.</i> (2018) trazem a atuação do Serviço de Apoio às Altas Habilidades ou Superdotação no município de José dos Pinhais-PR, que se baseia em quatro eixos: Triagem, Avaliação Psicopedagógica, Assessoramento e Formação Continuada. Ressalta-se aqui como a formação continuada é importante para o processo de identificação dos estudantes, motivo pelo qual essa tese se fundamenta justamente sobre os

Elisângela André da Silva Costa.			processos tanto de escutas e anseios dessa comunidade escolar quanto de construção dessa formação. Também vale frisar que a falta dessa formação reflete tanto na não valorização dos talentos como também nos processos pedagógicos, principalmente na avaliação escolar.
Mariângela Lima de ALMEIDA; Rayner Raulino e SILVA; Janaina Borges ALVES.	O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: Um estudo com gestores públicos de educação especial.	2017; Política e Gestão Educacional	Almeida <i>et al.</i> (2017) debatem sobre a formação continuada de gestores e professores com o intuito de garantir a escolarização dos estudantes, público da educação especial. No texto, são abordados os panoramas dos movimentos e políticas, assim como são analisados elementos que formam um grupo de estudo-reflexão de gestores-pesquisadores e pesquisadores-acadêmicos que se dedicam a entender a constituição das políticas de formação continuada na perspectiva inclusiva. Os resultados evidenciam a possibilidade de utilização de uma perspectiva crítica de formação continuada por meio de grupos de estudo-reflexão.

Fonte: elaborado pelo autor.

3.5 TESES E DISSERTAÇÕES

Ao procurar pelas palavras “Altas Habilidades” e “Educação Profissional” no catálogo de teses e dissertações da CAPES e aplicar o filtro de tempo entre 2013 e 2023, foram encontradas três dissertações, conforme mostra a Figura 10.

Figura 10 - Strings Altas Habilidades e Educação Profissional

Autor	Título	Ano/Instituição	Objetivo geral / Resultados
Tertuliano Soares e Silva.	A formação de professores e a inclusão de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	2023; Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.	Tertuliano Soares e Silva (2023) pesquisa a temática das AHSD no Ensino Médio Integrado em sua dissertação de mestrado, cujo objetivo geral foi identificar as bases conceituais para o reconhecimento, identificação e atendimento das AHSD a serem incorporados na formação de professores, técnicos de assuntos educacionais e equipes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da rede federal. Os resultados encontrados pelo autor associam-se à compreensão e escolha dos objetos de conhecimento fundamentais para as bases conceituais sobre a inclusão das AHSD na formação de docentes e profissionais da educação da rede federal, em acordo com

			a legislação vigente e o estado da arte no campo inclusivo das AHSD.
Gisele Sabrina Nienov Bruno.	Desafio Escolar na EPT: Estratégias de atuação com os alunos AH/SD.	2020; Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.	Bruno (2020) teve por objetivo em sua dissertação pesquisar e identificar possibilidades didático-pedagógicas para o atendimento ao aluno com AHSD da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A autora fez e aplicou dois questionários junto aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs): um para mapear os campi que possuem estudantes matriculados com AHSD e outro para coletar dados específicos sobre identificação, acolhimento e atendimento a esses estudantes. Com base nas respostas de ações já desenvolvidas (ou em desenvolvimento), a autora produziu um compêndio com dados da pesquisa e orientações para a atuação com estudantes AHSD.
Paulo Sergio Bessa Salgado.	Avaliação educacional diagnóstica do talento de liderança: estudo de caso em uma escola estadual de Educação Profissional do Ceará.	2018; Mestrado em Educação; Universidade Federal do Ceará.	Salgado (2018) aborda a temática da liderança em sua dissertação de mestrado. Mais especificamente, o autor teve por objetivo de pesquisa investigar a prática de identificação do talento de liderança junto aos estudantes que ocupam posições de líderes de turma em uma escola profissionalizante do estado do Ceará. Os resultados apontam que a avaliação de características de liderança realizada pelos docentes é classificatória, sem uso de instrumentos que efetivamente possam avaliar as suas características e habilidades para ser líder de turma. Além disso, as características identificadas na pesquisa como importantes para a liderança foram a responsabilidade, o compromisso e a postura exemplar. Foram sugeridas pelos participantes da pesquisa uma formação sobre liderança, além de parcerias para a melhoria do processo de seleção de líderes.

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao procurar pelas palavras “Altas Habilidades” e “Educação Matemática” no catálogo de teses e dissertações da CAPES e aplicar o filtro de tempo entre 2013 e 2023, foram encontradas cinco publicações, das quais duas foram excluídas por estarem fora do escopo da Educação Matemática ou da Formação Continuada. Logo restaram três publicações, as quais encontram-se indicadas na figura 11.

Figura 11 - Strings Altas Habilidades e Educação Matemática

Autor	Título	Ano/Instituição	Objetivo geral / Resultados
Weberson Campos Ferreira.	Altas Habilidades/ Superdotação em Matemática e Inclusão: um estudo com professores no Distrito Federal.	2020; Mestrado Profissional em Educação; Universidade de Brasília.	Ferreira (2020) investigou em sua dissertação de mestrado como tem sido o envolvimento da Educação Matemática no que se refere à inclusão de estudantes com AHSD em Matemática. Os resultados encontrados sugerem que ações efetivas em relação a estudantes AHSD são muito recentes na história da educação brasileira, o que explica em parte os mitos e estereótipos existentes nas concepções dos professores investigados. Além disso, o autor ressalta a produção científica incipiente no que se refere às AHSD no contexto da Matemática. Por fim, o autor produziu um produto educacional no formato de documento, intitulado Escala Indicadora do Talento Matemático.
Karla Vanessa Gomes dos Santos.	Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de Altas Habilidades/ Superdotação do Distrito Federal segundo a Teoria de Joseph Renzulli.	2020; Mestrado Profissional em Educação; Universidade de Brasília.	Santos (2020) focaliza a sua investigação de mestrado em investigar as práticas pedagógicas docentes das salas de recursos para estudantes AHSD acadêmicos da educação básica do distrito federal. Nesse estudo, a autora buscou a triangulação entre políticas públicas, estudantes que apresentam comportamentos de AHSD e as práticas pedagógicas dos professores atuantes em salas de recursos que seguem a Teoria de Joseph Renzulli. Os resultados apontam que (1) existem poucas pesquisas acadêmicas que relatem o trabalho desse profissional; (2) os docentes pesquisados identificam e utilizam o referencial proposto por Renzulli e se constata pouca divergência, que acontece pelo desconhecimento de uma parte da teoria de identificação de estudantes chamada de Modelo das Portas Giratórias; (3) faltam profissionais em algumas equipes, principalmente psicólogos, o que ocasiona baixa efetivação dos estudantes nas salas de recursos e acarreta no censo escolar a subnotificação de estudantes AHSD.
Michele Cristiane Diel Rambo.	Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de	2018; Doutorado em Educação Matemática;	Rambo (2018), por meio da elaboração e aplicação de um programa de enriquecimento para estudantes do Ensino Médio com indicadores de AHSD em Matemática,

	Altas Habilidades/ Superdotação em Matemática em um programa de enriquecimento.	Universidade Anhanguera de São Paulo.	procurou em sua tese de doutorado verificar se os comportamentos e características observados em estudantes do Pool de Talentos se relacionavam aos anéis de Renzulli. Os resultados apontaram comportamentos de superdotação de alguns estudantes em certos momentos, o que ratifica a ideia de Renzulli quanto à concepção situacional da superdotação, no sentido de que não se trata de um conceito estático, mas que tem influência de estímulos externos que podem levar o indivíduo a apresentar e desenvolver esses comportamentos em determinadas fases da vida. A autora ainda indica que mesmo os estudantes que não apresentaram indicadores de AHSD conseguiram resolver as atividades propostas, defendendo assim que tais programas sejam ofertados a todas as pessoas., seguindo assim uma perspectiva inclusiva.
--	---	---------------------------------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao procurar pelas palavras “Altas Habilidades” e “Formação Continuada” no catálogo de teses e dissertações da CAPES e aplicar o filtro de tempo entre 2013 e 2023, foram encontradas 24 publicações, sendo 7 dessas associadas às áreas de concentração “Ensino” e “Ensino de Ciências e Matemática”. Dessas sete, uma foi excluída por ser fora do escopo da Educação Matemática. Portanto, restaram seis dissertações, conforme mostra a Figura 12.

Figura 12 - Strings Altas Habilidades e Formação Continuada

Autor	Título	Ano/Instituição	Objetivo geral / Resultados
Lucieid de Oliveira Garcia Martins.	Dupla Excepcionalidade em foco: Divulgação Científica e Formação Continuada.	2016; Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão; Universidade Federal Fluminense.	Martins (2016) aborda a temática da dupla excepcionalidade e mais especificamente o caso do público que tem Altas Habilidades e Síndrome de Asperger. Sua dissertação teve como objetivo elaborar um blog científico com materiais didáticos para divulgar cientificamente a Dupla Excepcionalidade, com o intuito de veicular informações úteis assim como boas práticas pedagógicas para o convívio social. Os resultados apontaram a grande procura pelo tema na internet, assim como o pouco conhecimento das pessoas sobre a temática e a importância de divulgar cientificamente a Dupla Excepcionalidade.
Claudia Maria Ramalho	Parâmetros para Formação Continuada de	2021; Mestrado Profissional em	Cláudia Pereira (2021) procurou buscar em sua pesquisa de mestrado parâmetros para a elaboração de uma formação continuada em

Nunes Pereira.	professores em Altas Habilidades/ Superdotação.	Diversidade e Inclusão; Universidade Federal Fluminense.	AHSD. Para tal, a pesquisa subdividiu-se em três partes, sendo a primeira de análise documental sobre a cidade de Saquarema; a segunda sobre uma entrevista com a coordenação de Educação Especial para saber sobre como é a estrutura e o funcionamento do AEE na rede; e a terceira para saber como os professores da rede compreendem o AEE e as AHSD. Os resultados apontam que as principais lacunas formativas estão relacionadas ao conceito de AHSD, à identificação de estudantes AHSD e às bases legais, teóricas e metodológicas sendo, portanto, esses os parâmetros para a criação de uma formação continuada. A autora conclui que embora exista o AEE no município, a temática das AHSD ainda é pouco disseminada e ainda é carregada de mitos e estereótipos entre os docentes, que reconhecem a formação continuada como necessidade.
Ariovaldo Simões Silva.	A identificação dos educandos com notáveis desempenhos na Educação Básica sob a perspectiva de trabalho do núcleo de atividades de Altas Habilidades/ Superdotação de Goiás.	2020; Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica; Universidade Federal de Goiás.	A dissertação de Ariovaldo Simões Silva (2020) teve por objetivo geral contribuir com o processo de identificação dos estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação a partir da formação continuada de professores do curso “Fundamentos em Altas Habilidades ou Superdotação”, oferecido pelo NAAH/S (Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação) de Goiás. Os resultados indicaram que a maioria dos educadores não entendem o processo de identificação por falta de informação e formação acerca da temática. No entanto, o curso de formação possibilitou essa oportunidade aos professores e demais profissionais da educação para a realização dessa identificação. Por fim, o autor considera que o entendimento das AHSD em suas diversas nuances, por meio da formação continuada, é o primeiro passo para identificar estudantes com indicadores de AHSD e, assim, contribuir para que possam receber futuramente oportunidades enriquecedoras e desenvolver suas potencialidades.
Francisca Janaina Dantas Galvão Ozorio.	Formação continuada de professores: elaboração de uma cartilha educacional para	2021; Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente;	Ozorio (2021) teve por objetivo geral em sua dissertação de mestrado analisar o estado da arte da formação continuada de professores no campo da educação de AHSD, com interesse na estrutura, conteúdo, formato e metodologias formativas existentes em

	Educação no campo das Altas Habilidades /Superdotação.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.	materiais educacionais na modalidade e-book, assim como em cartilhas educacionais que trabalhem com a temática. Entre os objetivos específicos atingidos, encontra-se a elaboração de uma cartilha educacional para AHSD. Os resultados obtidos na dissertação almejam oportunizar a formação continuada a docentes por meio da cartilha educacional, assim como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e do acompanhamento pedagógico a estudantes com AHSD.
Berenice Oliveira Fernandez.	Formação continuada de educadores para a inclusão de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica.	2022; Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias; Universidade do Estado de Santa Catarina.	Fernandez (2022) trabalha a temática das Altas Habilidades ou Superdotação e objetiva em sua dissertação de mestrado analisar a formação continuada de docentes em busca da melhoria da educação básica adequada às necessidades dos estudantes com AHSD. Os resultados apontam que o produto educacional da pesquisa, denominado oficina, encaminhou aos docentes da formação a temática das AHSD, possibilitando novos saberes, assim como demonstrou a importância da identificação, atendimento e educação de estudantes AHSD numa perspectiva inclusiva.
Lidiane Andrade Sousa da Silva.	Formação continuada com professores de Matemática do Ensino Médio para inclusão escolar: contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem.	2022; Mestrado em Educação em Ciências e Matemática; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.	Lidiane Andrade Sousa da Silva (2022) procura analisar implicações de um processo de formação continuada para docentes de Matemática, a qual encontra-se baseada no desenho universal de aprendizagem (DUA) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em turmas de Ensino Médio. Os resultados obtidos evidenciam que a promoção dessa formação apresenta contribuições para o desenvolvimento de uma escolarização qualificada de estudantes público da Educação Especial.

Fonte: elaborado pelo autor.

A revisão de literatura aqui realizada em muito contribui para pensar sobre diferentes perspectivas e, a partir delas e das escutas e anseios da comunidade escolar do IF em análise, investigar processos que possam promover a temática das Altas Habilidades ou Superdotação dentro do IFSul campus Sapucaia do Sul, seja por meio da construção e execução da formação continuada dessa tese, seja como projetos e trabalhos futuros na trajetória desse pesquisador e desse campus.

Zago e Ribeiro (2018) e Soares e Anjos (2022) trazem importantes informações sobre as AHSD no âmbito da educação profissional e tecnológica brasileira. Enquanto os primeiros autores abordam a importância da garantia de AEE a estudantes AHSD

e trabalham na construção de um documento normatizador de AEE na rede do Instituto Federal Catarinense, os últimos citados abordam a importância de se oferecer formação para professores da rede federal que superem a dicotomia entre formação teórica versus formação prática e que levem em consideração o contexto estudantil e docente, com vistas ao desenvolvimento e emancipação humana desses estudantes, corroborando assim com o objetivo dessa tese.

Ainda no âmbito das AHSD e da educação profissional, Kronborg e Cornejo-Araya (2018) abordam as diversas possibilidades de ofertas educativas para estudantes AHSD em Vitória, Austrália, o que nos ilustra que possibilidades existem para o atendimento a esses estudantes. Já os resultados da investigação de Cabrera (2011) apontam critérios principais para a formação de professores de estudantes com talento acadêmico, contribuindo assim para qualificar as formações que se ofertam a professores de estudantes AHSD acadêmicos, incluindo a formação continuada que se constrói nessa tese. Por fim, Nakano (2021b) investiga as diretrizes curriculares do MEC para os cursos de Pedagogia em busca de aspectos relacionados às AHSD. Constata que a educação especial é mencionada de maneira genérica, sem especificar os estudantes que dela fazem parte, e que tais documentos pouco abordam as AHSD. Percebe-se aqui a necessidade de construções de documentos que não só visibilizem as AHSD, como também norteiem as práticas educativas com esses estudantes, em conformidade com o trabalho de Soares e Anjos (2022).

Relativo aos resultados obtidos para as temáticas educação matemática e AHSD, sem tentar abordar aqui todos os autores já citados nessa revisão de literatura, Peters e Carter (2023) apontam que a não universalidade da oferta de cursos para estudantes AHSD acaba por não revelar os talentos matemáticos dos estudantes. Já Olszewski-Kubilius (2023) aborda a colaboração entre universidade e escola na preparação de estudantes subidentificados em programas AHSD para cursos avançados na área STEM. Os resultados da autora apontam diversos fatores, entre os quais que a intervenção precoce é a chave, além do apoio das lideranças escolares e das famílias dos estudantes.

Ainda sobre a temática das AHSD e Educação Matemática, os resultados de Silva e Geller (2022) sobre as percepções de sete professores de Matemática a cerca da temática das AHSD indicam que os docentes possuem entendimentos que se aproximam das teorias das múltiplas inteligências de Gardner, das teorias de Renzulli (Três Anéis e Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar) e dos documentos oficiais

vigentes, embora ainda careçam de aprofundamento teórico. Assim, justifica-se a necessidade de construção de formação continuada que atenda às escutas e anseios desses professores. Já Li *et al.* (2022), assim como Zawistowska e Sadowski (2019), abordam questões relativas aos estereótipos de gênero e a barreiras atitudinais de gênero em testes padronizados, respectivamente. Essa temática se faz de extrema importância pois não são raros os casos de subidentificação de meninas e mulheres AHSD. De forma parecida, estudantes negros também costumam ser invisibilizados ou não valorizados em suas atividades. Davis *et al.* (2019) apontam que o sistema de avaliação estadunidense tende a estereotipar estudantes negros do sexo masculino como pessoas incapazes e sem habilidade se comparadas aos estudantes brancos. Portanto, trabalhar numa perspectiva antirracista e pela igualdade de gênero se faz fundamental no trabalho educativo e na implementação da formação continuada dessa tese.

Com respeito à temática das AHSD e formação continuada, sem esgotar todos os autores citados nessa revisão de literatura, Jawabreh *et al.* (2022) investigam as percepções de professores do nível pré-escolar sobre crianças dotadas e talentosas na Palestina. Embora seja fora do escopo do Ensino Médio, o trabalho desses autores se faz relevante pela semelhança em captar o que os docentes entendem sobre a temática e abre a possibilidade para comparativos entre culturas sobre o que cada uma compreende sobre ser AHSD.

Ainda a respeito da temática das AHSD e formação continuada, Whitehead e Huxtable (2016) analisam como o envolvimento de professores na pesquisa sobre teoria educacional viva como desenvolvimento profissional contínuo pode capacitar os docentes na melhoria de sua prática educativa. Aqui é interessante mencionar a semelhança com a ideia de formação permanente do professorado de Imbernón (2010), a qual utiliza-se nessa tese. Ainda nessa perspectiva, Jesus *et al.* (2015) relatam o processo de uma pesquisa-formação resultante de uma parceria entre universidade e secretaria estadual (no Espírito Santo). Os resultados dessa pesquisa apontam que essa formação propiciou aos gestores fatores como visibilizar seus saberes-fazeres assim como (re)organizar outros modos de gestão, formas de superar conflitos e promover uma educação para todos, assim como contribuir em mudanças político locais e nas formas de ser gestor público de Educação Especial. Logo, o artigo de Jesus *et al.* (2015) relata os benefícios que uma formação pode proporcionar aos

gestores e se aproxima da formação que construímos de forma específica no campo das Altas Habilidades ou Superdotação.

Além disso, Arantes-Brero e Capellini (2022) analisam os efeitos de uma formação continuada em AHSD por meio da consultoria colaborativa; seus resultados apontam melhorias no comparativo, mas o docente ainda apresenta concepções errôneas sobre a temática. Já Amaral *et al.* (2018) trazem a atuação do serviço de apoio às AHSD no município de São José dos Pinhais/PR, que se baseia em quatro eixos: triagem, avaliação psicopedagógica, assessoramento e formação continuada. Por outro lado, Almeida *et al.* (2017) debatem sobre a formação continuada de gestores e professores com o intuito de garantir a escolarização dos estudantes, público da educação especial, de forma geral. Ressalta-se aqui nesses trabalhos a importância da formação continuada como melhorias de processos e práticas educativas nas instituições em que se realizam.

Relativo aos resultados de dissertações sobre a interseção entre Altas Habilidades e Formação Continuada, Martins (2016) aborda a temática da dupla excepcionalidade. Embora não seja a principal temática dessa tese, entender sobre o tema se faz extremamente relevante para saber diferenciar os diferentes públicos da Educação Especial. Já Cláudia Pereira (2021) procurou buscar parâmetros para a elaboração de uma formação continuada em AHSD; seus resultados foram relevantes para a construção da formação que se construiu nessa tese e apontam que as principais lacunas formativas estão relacionadas com o conceito de AHSD, à identificação de estudantes AHSD e bases legais, teóricas e metodológicas, sendo esses os parâmetros para a criação de uma formação continuada.

Por fim, ainda dentro das strings de procura “Altas Habilidades” e “Formação Continuada”, ressalta-se o registro do aparecimento de apenas dissertações de mestrado dentro das áreas de concentração de “Ensino” e “Ensino de Ciências e Matemática” na busca realizada no banco de teses e dissertações. Isso demonstra a necessidade de ampliação de estudos sobre a temática das Altas Habilidades na interseção com a formação continuada, em contexto brasileiro, sob a ótica da área de Ensino.

4 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: SÍNTESE HISTÓRICA, PRINCIPAIS TEORIAS E ASPECTOS SOCIOAFETIVOS

Este capítulo encontra-se organizado em três partes: a primeira traz uma síntese histórica da inteligência, desde uma visão unimodular e apenas baseada em testes de inteligência até os dias atuais e o entendimento do constructo inteligência enquanto múltiplo; a segunda traz um aprofundamento das teorias de Renzulli e Gagné, dois grandes teóricos dentro da área de AHSD; e a terceira aborda aspectos gerais e socioafetivos da área de Altas Habilidades ou Superdotação.

A escolha pela primeira parte desse capítulo se justifica no sentido de entender como as pessoas entendem o conceito de inteligência e de como ela costuma ser avaliada ao longo dos últimos dois séculos. Esse fato contribui para entendermos o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação e de como ele foi pensado (em paralelo ao conceito de inteligência) ao longo do tempo.

Relativo aos autores utilizados como base referencial para esta tese (Renzulli e Gagné), um dos primeiros motivos para a sua utilização é a sua grande utilização no âmbito brasileiro, com a predominância de Renzulli. A escolha por Renzulli também se deve ao fato de que sua teoria é pensada para o ambiente escolar e em diversos fatores importantes para a identificação e atendimento aos estudantes altamente habilidosos. Enquanto a teoria dos três anéis procura identificar quem são esses estudantes, o modelo triádico de enriquecimento escolar procura sistematizar a oferta de atividades extracurriculares. Já a operação *houdstooth* acaba por trabalhar com toda a escola características geralmente encontradas em estudantes AHSD e que demais estudantes também se beneficiariam, tais como otimismo e coragem, enquanto as funções executivas trabalham aspectos relativos à liderança para um mundo em mudança, tais como orientação para a ação, interações sociais, liderança altruísta, entre outros, aspectos esses pautados em valores éticos e democráticos, visando a educação de pessoas comprometidas com valores humanos. Assim, Renzulli tem um projeto para a escola, devidamente estruturado, e provavelmente devido a esse fator é tão presente nas políticas públicas de nosso país.

Embora vistos geralmente como antônimos, nessa tese procura-se uma mediação entre Renzulli e Gagné. Enquanto o primeiro possui todo um projeto escolar de como se trabalhar com estudantes superdotados, o segundo apresenta um modelo de transformação de habilidades naturais (aptidões) dos estudantes em capacidades

sistematicamente desenvolvidas (competências), chamado de modelo diferencial de dotação e talento. Assim, Gagné preocupa-se com todos os fatores existentes nessa transformação, por meio do processo de desenvolvimento de talento e dos catalisadores (termo emprestado da química, aqui entendido como aceleradores ou retardantes) desse processo. Logo, esse modelo proporciona um mapa de aprendizagem, colocando foco nas necessidades dos estudantes para o alcance de seus objetivos. Digamos que enquanto o primeiro autor (Renzulli) preocupa-se na estruturação de um projeto para os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, mais especificamente para identificar e atender tais estudantes, o segundo autor (Gagné) procura pensar nos fatores necessários para que essa identificação e atendimento aconteça. Não estou dizendo aqui que Renzulli não pensa em fatores necessários para que ocorra a identificação e atendimento, ou que Gagné não tenha um projeto de estruturação para atender estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Tanto os Núcleos de Atendimento a Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (baseados nas teorias de Renzulli) existentes e em funcionamento no Brasil quanto os Centros de Desenvolvimento do Talento (CEDETs, baseados nas teorias de Gagné) são exemplos de que se pode realizar o trabalho de identificar e atender estudantes baseados em apenas uma dessas teorias, mas sigo o desafio de mediar esses dois autores, no entendimento de que, como quaisquer teorias, ambas possuem vantagens e desvantagens, e procuro assim utilizar ambas na forma que se mostra viável à realidade da instituição em que trabalho.

Por fim, a escolha por aspectos gerais e socioafetivos se deve ao fato da importância de sabermos alguns fatores gerais presentes na superdotação, que nos auxiliem a desmistificar mitos e a compreender de forma mais humana e menos heroica os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Quanto aos aspectos socioafetivos, a presença de estudantes AHSD nas turmas do proponente dessa tese e as entrevistas realizadas com tais estudantes o levaram a pensar na importância de pensar a interação social e o sentido de identidade e pertencimento desses estudantes. Embora tais estudantes formem um grupo heterogêneo e multipotencial, é preciso pensar em características que costumam aparecer em partes significativas desse grupo para que melhor possamos contribuir para a sua devida inserção na sociedade, na sua autorrealização e na sua participação no mundo do trabalho.

4.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA INTELIGÊNCIA: DA VISÃO UNIMODULAR ÀS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

Para entender sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação, faz-se necessário investigar sobre o conceito de inteligência, como ele surgiu e evoluiu até chegar aos dias atuais, para que assim possamos nos debruçar sobre o que é, de fato, o significado dessa temática. Portanto, iniciaremos nossa discussão sobre como foi o surgimento dos testes de QI (Quociente de Inteligência).

No ramo da Psicologia, Francis Galton (1822-1911) teve grande influência. O mérito dos trabalhos de Galton (seus testes mentais) esteve em buscar explicações em dados psicométricos quantitativos em vez de utilizar uma explicação subjetiva que os trabalhos anteriores adotavam. De fato, ele foi o responsável por introduzir a estatística nas Ciências Sociais, assim como “estabeleceu a psicometria como o método por excelência para o estudo das diferenças individuais do intelecto, notadamente para o estudo da habilidade superior” (Virgolim, 2019, p.36).

Outro psicólogo importante foi Alfred Binet (1857-1911). Binet foi em uma direção diferente de Galton ao reconhecer que “os processos intelectuais mais complexos como imaginação, memória, compreensão, atenção e julgamento não poderiam ser acessados por meio dos testes sensoriais”. Teve a oportunidade de testar essa hipótese ao ser convidado em 1904, em Paris, para “compor uma comissão para identificar a capacidade de aprendizagem das crianças que apresentavam dificuldades na escola” (Virgolim, 2019, p.36-37).

Portanto, Binet recorreu-se de observações diretas e medições do grau de inteligência. Para Binet, isso seria “a capacidade do sujeito de compreender, julgar, raciocinar e imaginar”. O teste proposto por Binet era composto por 30 itens, os quais eram distribuídos em ordem crescente de dificuldade e padronizados para crianças de 3 a 11 anos das escolas parisienses. Por exemplo, o item 1 media a coordenação visual simples (mover a cabeça e os olhos enquanto segue um fósforo aceso diante dos seus olhos); o item 5 pedia para a criança retirar a embalagem que embrulhava um chocolate; o item 20 pedia que a criança nomeasse a semelhança entre objetos de um determinado grupo; e o item 30 exigia a diferença entre termos abstratos como gostar e respeitar (Virgolim, 2019, p.38).

O resultado desses testes era um comparativo entre a idade mental do estudante (uma equivalência de idade) e os acertos das questões de maior dificuldade respondidas corretamente com relação à idade cronológica. As crianças que obtinham

êxito em testes correspondentes a um ou dois anos anteriores à idade cronológica, eram ditas inferiores ou retardadas. Aquelas que passavam em testes de um ou dois anos além da sua idade cronológica, eram denominadas como superiores ou avançadas. No ano de 1911, o psicólogo William Stern (1871-1938) propôs o uso do termo quociente mental, no qual a idade mental da criança seria dividida pela idade cronológica e o resultado seria multiplicado por 100. O quociente de inteligência (QI) que temos hoje em dia é proveniente dessa medida (Virgolim, 2019).

Os testes de Binet (também conhecido por testes de Simon-Binet) foram traduzidos para o inglês em 1908, por Henry H. Goddard. Inicialmente tais testes foram aplicados para avaliar alunos “débeis mentais” em uma escola de Nova Jersey. Posteriormente (1911) foi aplicado para duas mil crianças “normais” de escolas públicas. De acordo com Virgolim (2019, p.40), “Goddard é hoje reconhecido por criar a indústria dos testes de inteligência e foi o responsável por popularizar a ciência psicológica no continente americano e fornecer aos profissionais da psicologia a sua principal ferramenta de avaliação”.

Lewis Terman (1877-1956), professor da Universidade de Stanford, produziu uma versão modificada do teste de Binet, tendo em vista a aplicação para o público estadunidense. Pelo fato dessa nova versão possuir um formato científico e objetivo de identificar e caracterizar a inteligência, a escala Stanford-Binet se tornou o padrão de avaliação para os testes de inteligência posteriores (Virgolim, 2019).

Os testes em geral ganharam importância e passaram a serem utilizados em larga escala e em diversos públicos; por exemplo: para a seleção de recrutas do exército estadunidense para a 1ª Guerra Mundial. Depois da guerra, o uso de testes de inteligência ganhou maiores proporções e passaram a serem vistos como uma ferramenta eficiente para ser utilizada em escolas e empresas. Hoje em dia, os testes de QI só podem ser aplicados por psicólogos (Virgolim, 2019).

Tais testes levam a um debate atual sobre a natureza da inteligência, sobre o que é herdado e o que é advindo das experiências do ambiente, o que motivaram importantes pesquisas e levaram a uma nova consciência sobre sua utilização. De modo geral, o teste mostra-se como “uma ferramenta útil para a identificação do nível de capacidade acadêmica do aluno em uma dada cultura, mas um recurso completamente inadequado para medir o construto que chamamos de inteligência” (Virgolim, 2019, p.43).

Outro psicólogo importante foi Charles Spearman (1863-1945), que foi responsável por criar uma técnica para investigar a inteligência e sua estruturação: a análise fatorial. Em uma breve noção, dividiu a inteligência em dois fatores: o fator g – fator de inteligência geral – representa um tipo de energia relacionada a todas as atividades intelectuais; já o fator s – inteligência específica – refere-se às habilidades únicas de uma pessoa quanto a um determinado teste ou tarefa. Spearman observava a inteligência como um construto teórico, único e imutável, além de fundamentalmente hereditário (Virgolim, 2019).

Louis Thurstone (1887-1955), da Universidade de Chicago, observava a inteligência como um produto de diversas capacidades intelectuais diferentes, porém relacionadas entre si. Por meio de suas pesquisas, apontou sete fatores que estariam na base da inteligência e que poderiam ser verificados por testes. De acordo com Virgolim (2019, p. 45-46), são eles:

1. **Compreensão verbal:** Capacidade de compreender informações verbais, por exemplo, dar sinônimos e antônimos de palavras, ler e compreender material escrito.
2. **Fluência verbal:** Capacidade de produzir rapidamente material verbal, como listar palavras iniciadas com a letra d.
3. **Número:** Capacidade de fazer cálculos aritméticos rapidamente e resolver problemas aritméticos com palavras.
4. **Memória:** Capacidade de lembrar tipos diferentes de material, como letras, palavras, números e imagens; por exemplo, apresentar figuras de pessoas com seus respectivos nomes e posteriormente identificar os nomes à vista das figuras.
5. **Velocidade perceptual:** Velocidade em que letras, números e objetos são reconhecidos, por exemplo, cortar rapidamente o t em uma série de palavras.
6. **Raciocínio intuitivo:** Compreensão de ideias gerais com base em exemplos específicos, por exemplo, por meio de analogias – médico está para paciente assim como advogado está para cliente.
7. **Visualização espacial:** Capacidade de rotar objetos mentalmente, resolver problemas visuais e visualizar formas geométricas, como identificar a semelhança entre objetos invertidos ou espelhados.

As sete capacidades apontadas podem ser encontradas como base de grande parte dos testes tradicionais atuais. Logo, essa lista é um bom exemplo dos objetos de conhecimento que são acessados por meio dos testes de QI (Virgolim, 2019).

A teoria do psicólogo Raymond Cattell (1905-1998) sugere a divisão do fator g de Spearman em dois fatores: a habilidade ou inteligência fluída (Gf) e a habilidade ou inteligência cristalizada (Gc). A habilidade fluída é a parte correspondente aos fatores genéticos, enquanto a habilidade cristalizada é aquela desenvolvida por meio de experiências educacionais e culturais (Virgolim, 2019).

Assim, diversos teóricos contribuíram para o que hoje entendemos por testes de QI. Mas afinal, o que eles medem? A resposta para essa pergunta depende do que entendemos por inteligência. Testes de QI podem vir a medir capacidades de raciocínio, julgamento e compreensão, porém não analisam aspectos como liderança e criatividade.

Para fins de exemplificação, tomemos o teste Wechsler de inteligência. Há duas versões desse teste: o WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*), para pessoas acima de 16 anos, e o WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*), para crianças de 6 a 11 anos. Tais testes incluem seis subtestes verbais e cinco subtestes de desempenho, conforme a Figura 13.

Figura 13 - Subtestes verbais e de desempenho no teste WAIS

Subtestes verbais	Subtestes de desempenho (com tempo cronometrado)
1. Informação: perguntas que exploram campos como literatura, história, ciência geral;	1. Cubos: com o uso de cubos com desenhos geométricos em branco e vermelho, desenvolver nove problemas com tempo cronometrado;
2. Compreensão: perguntas no âmbito do conhecimento de costumes, interações sociais e bom senso;	2. Completar figuras: identificar a parte que falta em 20 desenhos que representam objetos comuns.
3. Semelhanças: perguntas sobre a semelhança entre duas palavras;	3. Arranjo de figuras: organizar cartões com figuras de forma a contar uma história.
4. Vocabulário: perguntas sobre o significado de palavras em ordem crescente de dificuldade.	4. Armar objetos: montar um quebra-cabeças que forme um item comum.
5. Aritmética: problemas de aritmética com tempo cronometrado; alguns envolvem cubos;	5. Códigos: escrever o símbolo correspondente aos números (de um a nove) abaixo de cada um a cada vez que aparecem.
6. Números: repetição de uma série de números na ordem dada ou em ordem inversa.	

Fonte: Adaptado de Virgolim (2019).

É importante ressaltar que testes como o WAIS/WISC medem apenas aspectos gerais da inteligência acadêmica. Além disso, recomenda-se cautela no uso indiscriminado de testes psicométricos, pois eles avaliam apenas uma faceta da inteligência. Sugere-se que tais testes sejam sempre acompanhados de várias fontes extras, tais como escalas de comportamento, observações, análises das diferenças culturais, socioeconômicas e de linguagem. O importante é que o resultado de todas essas fontes seja utilizado para a inclusão do estudante em observação (Virgolim, 2019).

Continuando, um dos estudos mais conhecidos e relevantes na área de Altas Habilidades foi o estudo longitudinal de Terman, por volta de 1920. Tal estudo testou mais de 2500 crianças indicadas por professores com o teste de Stanford-Binet. Essas

crianças foram indicadas pelos seus professores como as mais brilhantes para o estudo e eram provenientes de cinco cidades da Califórnia. Desse total, 1528 foram identificadas (856 meninos e 672 meninas), com idade de 12 anos em média. Essas crianças obtiveram QI 140 ou mais e representavam 1% da população. Tais crianças foram estudadas em diversos aspectos: origem racial, gênero, aspectos físicos e de saúde, progresso escolar, interesses e traços de personalidade. Os resultados iniciais foram publicados em 1925, a continuação por meio de seus colaboradores em 1956 e ainda hoje existem publicações (Virgolim, 2019).

Terman tinha por objetivo refutar a noção de que gênios (termo que Terman utilizava para pessoas AHSD na época) eram pessoas doentes, não aptas socialmente e não muito equilibradas. Tais crenças vinham da época do Renascimento e da associação de que pessoas criativas eram instáveis, antissociais e moralmente duvidosas (aqui muitas vezes pintores e escritores eram vistos como pessoas desajustadas).

Como resultados da pesquisa, pode-se dizer que as crianças do estudo eram superiores às crianças “normais” em termos como “saúde, ajustamento social, atitudes morais e domínio de disciplinas escolares”. Por outro lado, várias são as críticas ao estudo: os estudantes avaliados eram de classe média-alta branca; os pais dos educandos avaliados tinha grande instrução formal e cargos de alto nível, fornecendo um ambiente mais favorável ao desenvolvimento; os professores indicavam apenas estudantes com notas mais altas, sem considerar aspectos como liderança ou criatividade; grupos minoritários eram discriminados pois não tinham um bom conhecimento da língua (imigrantes) ou por serem parte da população mais pobre ou marginalizada; inteligência era vista como algo fixo e unimodular, a qual poderia prever o sucesso profissional futuramente (Virgolim, 2019).

Por outro lado, em torno da mesma época, temos os estudos da professora Leta Stetter Hollingworth (1886-1939), da Universidade de Columbia. Tais estudos chegaram à conclusão de que era papel da escola tanto educar quanto treinar as crianças que tinham potencial superior, tendo em vista o bem-estar da criança e da sociedade como um todo. É interessante notar que enquanto os estudos de Terman eram em defesa da genética e da hereditariedade, os de Hollingworth frisavam a necessidade de a sociedade oferecer oportunidades e condições apropriadas (psicológicas, sociológicas, educacionais) para que o desenvolvimento do potencial fosse de forma mais plena (Virgolim, 2019).

Hollingsworth estudou 12 estudantes com QI acima de 180 e constatou três problemas relativos a esse grupo: ausência de hábitos adequados de trabalho; dificuldade nas relações sociais e certa vulnerabilidade emocional. Também percebeu que após encaminhados a programas de estimulação de suas habilidades, tais estudantes se comportavam como pessoas socializadas e felizes. Tal estudo refletiu nos educadores em geral a necessidade de ter um currículo diferenciado para esses estudantes e inclusive pesquisas atuais apontam que programas especiais para alunos superdotados trazem diversos benefícios, a saber: elevam a satisfação da pessoa com relação a si e à vida como um todo; trabalham um potencial que futuramente pode ser utilizado para o desenvolvimento global do país; reduzem o risco de se envolver em atos antissociais ou de delinquência; levam o estudante a batalhar por oportunidades de vida favoráveis (Virgolim, 2019).

Por volta de 1950, Guilford era um psicólogo influente e presidente da APA (Associação Psicológica Americana). Na época, fez um discurso que foi um marco para área de pesquisa no ramo da inteligência, ao apontar que poucos psicólogos e cientistas estariam estudando a questão da criatividade. Ressaltou a importância de analisar esse conceito, inclusive estabelecendo relações com a inteligência e utilizando esse conhecimento no desenvolvimento de jovens na escola. Guilford é um dos pioneiros do ramo ao discordar da visão unimodular da inteligência, ao propor uma visão multidimensional. Elaborou um modelo denominado *A estrutura do intelecto*, no qual identificou 150 fatores intelectuais, os quais apresentavam capacidades cognitivas distintas. Classificou tais fatores em três dimensões: operações do pensar, conteúdos sobre os quais se pensa e produtos decorrentes desse processo. Componentes como fluência, originalidade, sensibilidade a problemas, complexidade, avaliação, elaboração, redefinição e flexibilidade estão presentes em seu modelo. Como nem todos os componentes acima são abarcados pelos testes de QI, novos testes foram criados tendo em vista a medição da criatividade e da produção divergente. Entre eles, o teste de pensamento criativo de Torrance (1966), utilizado amplamente até os dias de hoje (Virgolim, 2019).

Torrance trabalhou com quatro dimensões cognitivas da criatividade: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Mas também se utilizou de componentes afetivos, tais como expressão de emoções, perspectiva incomum, humor, entre outros. Os testes de Torrance, atualmente, estão entre os mais utilizados para a seleção de estudantes criativos que geralmente passam despercebidos em avaliações para

identificação das AHSD. Entre as habilidades situadas na base da criatividade (segundo Torrance) estão as emoções, a fantasia, a espontaneidade, a perspectiva incomum, a perspectiva interna, o uso de contextos, a combinação de ideias, a tendência a assumir riscos, o humor e o uso de analogias e metáforas (Virgolim, 2019).

Continuando a caminhada sobre as visões da inteligência, temos os estudos relevantes de Jean Piaget (1896-1980). Com contribuição forte nos ramos da psicologia e pedagogia, seus estudos procuraram explicar o desenvolvimento intelectual por meio das modificações no desenvolvimento do funcionamento cognitivo. Piaget tinha por percepção que mecanismos cognitivos e elementos afetivos eram fatores inseparáveis. Além disso, foi um dos primeiros estudiosos a defender uma teoria interativa da inteligência, ou seja, de que a inteligência não é simplesmente herdada ou adquirida, mas que há uma interação entre esses fatores. Defendia que o desenvolvimento cognitivo dependia tanto da contribuição genética quanto da qualidade do ambiente. Para os educadores, é a qualidade do ambiente escolar que pode ser melhorada, ampliada e desenvolvida e por isso é importante que os professores se envolvam e produzam formas mais novas e interessantes de estimular o ambiente no qual crianças, jovens e adultos se desenvolvem (Virgolim, 2019).

Outro autor que contribuiu com o estudo da inteligência foi Lev Vygotsky (1896-1934), que defendia a ideia de que a aquisição do conhecimento é um processo que acontece por meio da experiência e que é intermediado pela vivência da criança na sociedade. Além disso, um dos pilares de seu pensamento é justamente a noção de que a pessoa aprende em contato com o ambiente, em intermediação com o grupo social em que está inserida. Logo, a criança aprende com colegas e professores que atuam em sua *zona de desenvolvimento proximal*, conceito desenvolvido por Vygotsky para explicar a passagem do que o indivíduo ainda não conhece para a aprendizagem de novos saberes (Virgolim, 2019).

Indo além da psicometria, novas visões de inteligência aparecem em trabalhos posteriores à década de 1980. Tais trabalhos procuram visar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os contextuais como adaptação ao ambiente, os processos de resolução de problemas e questões relacionadas à emoção e motivação. Veremos a seguir as teorias contemporâneas de Gardner, Sternberg e Renzulli (Virgolim, 2019).

A teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner, teve excelente aceitação aqui no Brasil. O principal fator que alavancou essa aceitação foi sua aplicação prática nas escolas. A teoria de Gardner foca nos potenciais humanos e não

em habilidades fixas e entende a superdotação como capacidades de domínios específicos ao invés de uma capacidade geral. Em geral, a teoria das inteligências múltiplas nos traz que nossa inteligência pode ser explanada por meio de um conjunto de oito habilidades universais, a saber: (1) Linguística; (2) Lógico-matemática; (3) Espacial; (4) Musical; (5) Corporal-cinestésica; (6) Interpessoal; (7) Intrapessoal e (8) Naturalista. Defende que devemos observar o desempenho das crianças em diversos domínios para identificar o tipo de inteligência mais dominante, além de aprender sobre seus interesses e estilos cognitivos próprios (Virgolim, 2019).

Sobre a teoria triárquica da inteligência de Sternberg, pode-se dizer que o autor sinaliza que a inteligência é mais do que a capacidade acadêmica. Propõe a divisão da inteligência em habilidades analíticas, sintéticas e práticas. As habilidades analíticas envolvem a parte lógica e acadêmica, assim como a valorização do raciocínio, a memória e o pensamento convergente. Já as habilidades sintéticas descrevem as capacidades criativas e inventivas, valorizam o novo, o não convencional e o pensamento divergente. Por fim, as habilidades práticas envolvem a competência social, o ajustamento social e o sucesso nos diversos ambientes em que a pessoa atua (Virgolim, 2019).

Finalizando as reflexões sobre o constructo da inteligência, sem, obviamente, esgotar o tema, aborda-se a seguir a inteligência emocional. Atualmente essa inteligência tem sido vista como muito importante para os relacionamentos sociais. Trata-se da capacidade de perceber, expressar, compreender e regular emoções. Conforme veremos no capítulo 7, os estudantes AHSD entrevistados apontaram a importância desses aspectos na instituição, citando especificamente a questão do pertencimento.

Portanto, percebe-se nesta seção que o entendimento do constructo inteligência foi mudando ao longo do tempo, passando de um constructo unimodular e pensado somente em termos de quociente intelectual, para um constructo múltiplo e analisado em diversas frentes. Logo, a inteligência no contexto contemporâneo é concebida de múltiplas formas, sejam as inteligências mais tradicionais e usualmente medidas em testes de QI, sejam outras como aponta Gardner (1995) e suas inteligências múltiplas, sejam ainda outras inteligências que não foram ainda compreendidas no momento histórico em que vivemos.

Entende-se, nesta tese, o constructo de inteligência como o domínio de uma ou mais áreas de capacidades humanas, à luz das inteligências múltiplas de Gardner

(1995), sem limitar-se a esta teoria. Dito de outra forma, o entendimento da inteligência não apenas nos limites das oito inteligências múltiplas, mas também em outras áreas importantes do contexto contemporâneo, como as inteligências emocional, social, criativa e de liderança (Goleman, 2011).

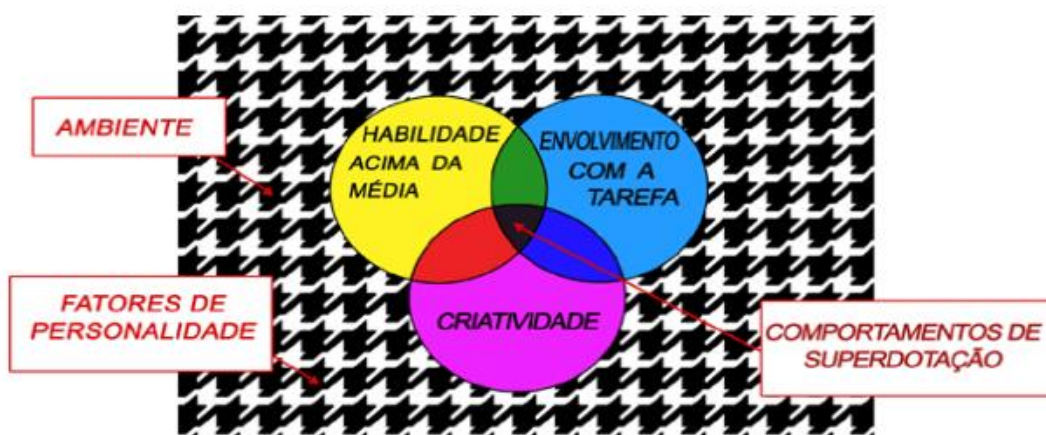
4.2 AS TEORIAS DE JOSEPH RENZULLI E FRANÇOYS GAGNÉ

As teorias de Joseph Renzulli e François Gagné possuem um papel importante na educação de estudantes AHSD no Brasil. Segundo Marques e Almeida (2014), dos 45 programas de atendimento a estudantes AHSD analisados no Brasil, 27 deles utilizam como referencial teórico a teoria de Renzulli, enquanto os demais programas utilizam referenciais diversos, com a predominância da teoria de François Gagné. Assim, compreender as principais teorias utilizadas em nosso país é papel fundamental para o atendimento a estudantes AHSD. A seguir, vamos abordar essas duas teorias.

4.2.1 A teoria de Joseph Renzulli

Ainda dentro das teorias cognitivas-contextuais, veremos a teoria de Joseph Renzulli. Sua teoria está dividida em quatro partes e está relacionada com o entendimento, a identificação, o enriquecimento e a educação de crianças e jovens com AHSD. A teoria dos três anéis, correspondente à primeira parte da teoria, trata do conceito de superdotação como a interação entre habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. A Figura 14 mostra a representação gráfica de sua teoria.

Figura 14 - Os três anéis de Renzulli



Fonte: Adaptado de Renzulli (2014).

O anel referente à habilidade acima da média é considerado o mais constante em estudantes AHSD e refere-se tanto a habilidades gerais quanto a habilidades específicas. Por habilidades gerais acima da média, consideram-se “os altos níveis de pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluidez de palavra” (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p.46). Também dentro das habilidades gerais acima da média estão “a adaptação e conformação de situações novas encontradas no entorno externo”, assim como “a automatização do processamento da informação”, ou seja, “a recuperação rápida, precisa e seletiva da informação” (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p.46). Por habilidades específicas acima da média, encontram-se “a aplicação de diversas combinações das capacidades gerais acima, aplicadas a uma ou mais das áreas específicas de conhecimento ou áreas de desempenho humano”, tais como “as artes, a liderança, a administração” (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p.46). Também dentro das habilidades específicas acima da média, apresenta-se:

- a capacidade para adquirir e utilizar de forma apropriada quantidades avançadas de conhecimento formal, conhecimento tácito, técnicas, logística e estratégia na resolução de problemas particulares ou a manifestação de áreas especializadas de talento.
- a capacidade de classificar informação relevante e irrelevante associada com um problema, área de estudo ou interpretação particular. (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p.46)

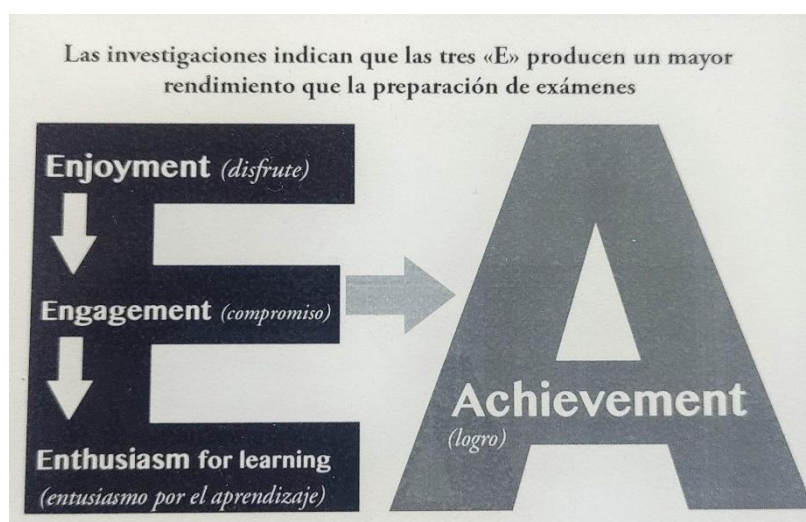
O anel referente ao envolvimento com a tarefa, embora menos constante, é bastante presente em áreas de interesse do estudante. Entende-se por envolvimento com a tarefa a “capacidade de demonstrar altos níveis de interesse, entusiasmo, fascinação e implicação em um problema, área de estudo ou forma de expressão humana particulares” (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p.46). Também dentro do compromisso com a tarefa, temos a “capacidade de demonstrar perseverança, tenacidade, determinação, esforço e prática dedicada”, assim como a presença de uma “confiança em si mesmo, uma forte autoestima e a convicção sobre a própria capacidade para realizar um trabalho importante” (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p.46). Ainda dentro desse espectro, estão:

- a capacidade de identificar problemas importantes dentro de áreas especializadas; a capacidade para manter-se em dia dos principais canais de comunicação e novos avanços dentro de um campo específico;
- demonstrar um alto nível de exigência para o próprio trabalho, ser receptivo às próprias críticas e externas, desenvolver um sentido estético de gosto, qualidade e excelência em torno do próprio trabalho e dos demais. (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p.46)

O anel referente à criatividade, embora não constante em estudantes AHSD, costuma estar presente ou podendo ser trabalhado em áreas de interesse do estudante. Por criatividade, entende-se a “fluidez, flexibilidade e originalidade de pensamento”; observa-se que o estudante está “aberto às experiências, receptivo ao que é novo e diferente nos pensamentos, ações e produtos próprios ou dos demais” (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p.46). É aquele indivíduo que é “curioso, especulativo, audaz e mentalmente lúdico”, assim como é “disposto a assumir riscos em pensamentos e ações, inclusive até o ponto de ser desinibido” (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p.46). É o estudante “sensível aos detalhes, características estéticas das ideias e objetos”, assim como é “disposto a responder e reagir a estímulos externos e às próprias ideias e sentimentos” (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p. 46).

A segunda parte da teoria de Renzulli trata do modelo de enriquecimento escolar (*Schoolwide Enrichment Model – SEM*), que tem por objetivo oferecer às crianças e jovens do ambiente escolar o máximo de oportunidades possíveis com vistas à autorrealização. Os objetivos do modelo de enriquecimento foram pensados de forma a evitar listas enormes, clichês e palavras da moda. Renzulli, Reis e Tourón (2021) dizem que o rendimento escolar, assim como a redução de aborrecimento e as atitudes positivas, são possíveis de serem alcançadas quando nos concentramos nos três E’s: *enjoyment* (prazer/desfrutar), *engagement* (proporcionar um maior compromisso) que, por sua vez, favorece *enthusiasm* (um maior entusiasmo) pela aprendizagem. A Figura 15 ilustra os três E’s que contribuem para a aprendizagem (Renzulli; Reis; Tourón, 2021).

Figura 15 - Os três E's



Fonte: Renzulli, Reis e Tourón (2021, p.20).

Além dos três E's, o modelo de enriquecimento escolar de Renzulli carrega em sua base a frase já clássica de que “quando a maré sobe, todos os barcos sobem”, ou seja, de que quando se faz da escola um ambiente mais alegre e estimulante, todos saem ganhando, pois ocorre a melhora da aprendizagem. De acordo com Renzulli, Reis e Tourón (2021, p.21-22), o modelo de enriquecimento escolar proporciona aos professores meios para:

- Desenvolver os talentos potenciais dos jovens, avaliando sistematicamente suas fortalezas; proporcionar oportunidades, recursos e serviços de enriquecimento para fomentar suas qualidades; e usar um enfoque flexível para a diferenciação do plano de estudos e do uso do tempo escolar;
- Melhorar o rendimento acadêmico de todos os estudantes na totalidade das áreas do plano regular de estudos e combinar as atividades desse plano com uma aprendizagem significativamente enriquecida;
- Promover a profissionalidade contínua, reflexiva e orientada ao crescimento do pessoal escolar até o ponto em que muitos membros da equipe de professores se apresentem como líderes do desenvolvimento para o plano de estudos e de pessoal, o planejamento de programas, etc.
- Criar uma comunidade de aprendizagem que respeite a diversidade étnica, de gênero e cultural, assim como promover o respeito mútuo, os princípios democráticos e a conservação dos recursos da Terra;
- Implementar uma cultura escolar colaborativa que inclua oportunidades apropriadas para a tomada de decisões por parte de estudantes, pais, professores e administradores.

Ainda sobre o modelo de enriquecimento escolar, podemos dizer que as escolas que adotam o modelo e que são consideradas escolas de sucesso possuem seis características: (1) Bom conhecimento do modelo; (2) Pertencimento; (3) Energia; (4) Confiança no professor e no administrador; (5) Atitude e (6) Cultura. A primeira característica refere-se ao conhecimento de guias e materiais relacionados, além de cursos de formação. O segundo elemento, Pertencimento, refere-se ao fato de tomar para si esse modelo e torná-lo único em sua escola, a partir de toques criativos de cada localidade. A terceira característica, Energia, pode ser descrita como a vontade jovial de estudantes, professores e administradores na realização de suas tarefas. O quarto elemento refere-se a importância de confiar nos profissionais que estão trabalhando e no quanto a falta dessa confiança pode ser prejudicial; nesse sentido, o envolvimento de direção e coordenações de curso são fundamentais no planejamento de atividades formativas. As últimas características referem-se à comunidade escolar como um todo e o papel fundamental de atitudes proativas dessa comunidade (Renzulli; Reis; Tourón, 2021).

Sobre os tipos de enriquecimento, podemos dizer que o enriquecimento do tipo I incluem atividades gerais e exploratórias que expõem os estudantes a uma diversidade de problemas, ideias, questões, teorias, habilidades, palestras, saídas de campo, visitas, entrevistas, ou seja, possibilidades. A ideia aqui é expor esses estudantes ao máximo de atividades possíveis, as quais geralmente não costumam ser tratadas nem abordadas nos planejamentos regulares de ensino. Os conhecimentos do tipo I servem como propulsores para a curiosidade e a motivação interna do indivíduo e podem servir como estímulo externo para que os estudantes encontrem o seu propósito. Tais atividades, segundo Renzulli, Reis e Tourón (2021), devem estar disponíveis para todos os estudantes da escola. O planejamento das atividades de tipo I a serem oferecidas, nos colégios que adotam o modelo de enriquecimento curricular de Renzulli, costumam ser realizadas por uma equipe formada por professores, estudantes e pais. Em suma, o enriquecimento do tipo I foi pensado com o intuito de estimular novos interesses e que levem os estudantes a aprofundar seus interesses por meio dos enriquecimentos dos tipos II e III (Renzulli; Reis; Tourón, 2021).

O enriquecimento do tipo II trata-se de atividades de treinamento e de pesquisa individual e em grupo em uma ampla gama de habilidades cognitivas, metacognitivas, metodológicas e afetivas. Esse tipo de enriquecimento prepara os estudantes para a criação de produtos tangíveis ou para a construção de soluções para problemas da vida real, com ênfase no desenvolvimento de habilidades e na síntese das informações necessárias. Os autores ressaltam que apenas a curiosidade não basta para avançar para a ação; é preciso também estar devidamente equipado para aproveitar e utilizar todos os recursos com o objetivo de tomar decisões. Vale frisar que enquanto as atividades de tipo I estavam voltadas a captar o interesse dos estudantes, as atividades do tipo II estão voltadas a ensinar aos estudantes os caminhos e possibilidades de como passar da inspiração para a ação. As atividades de tipo II a serem oferecidas dependem dos níveis de desenvolvimento nos quais os estudantes se encontram, ou seja, frequentemente podem variar em complexidade e sofisticação de acordo com a maturidade pessoal e acadêmica de cada um. Em suma, as atividades de tipo II se subdividem em cinco categorias, a saber: (1) treinamento cognitivo; (2) treinamento afetivo; (3) formação em aprender sobre aprendizagem; (4) procedimentos de investigação e referência; (5) Comunicação escrita, oral e visual (Renzulli; Reis; Tourón, 2021).

Já o enriquecimento do tipo III aborda investigações individuais ou em pequenos grupos acerca de problemas do mundo real. Essas investigações englobam adquirir entendimentos em níveis aprofundados, desenvolver produtos autênticos, desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigidas (em aspectos como planejamento, tomada de decisão e autoavaliação, por exemplo) e desenvolver comprometimento com a tarefa ao ponto de se sentir realizado e de interagir efetivamente com outros alunos. Por problemas do mundo real, entenda-se aqueles que significam um marco pessoal de referência para os estudantes e que não possuem uma solução que exista ou que seja única. São problemas que impactam um determinado público-alvo. Assim como nas atividades de tipo II, a profundidade e sofisticação das atividades de tipo III dependerá dos níveis de desenvolvimento nos quais os estudantes se encontram. As atividades de tipo III englobam quatro objetivos:

- (1) Adquirir uma compreensão avançada de conhecimentos e metodologias utilizadas em determinadas disciplinas, áreas de expressão artística e estudos interdisciplinares;
- (2) Desenvolver produtos ou serviços que sejam autênticos e que estejam voltados principalmente a alcançar o impacto desejado em um ou mais dos públicos específicos;
- (3) Desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigidas nas áreas de planejamento; busca e focalização de problemas, gestão, cooperativismo, tomada de decisões e autoavaliação;
- (4) Desenvolver compromisso com a tarefa, confiança em si mesmo, sensações de ganhos criativos e a capacidade de interagir de forma eficaz com outros estudantes que compartilham metas e interesses (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p. 55).

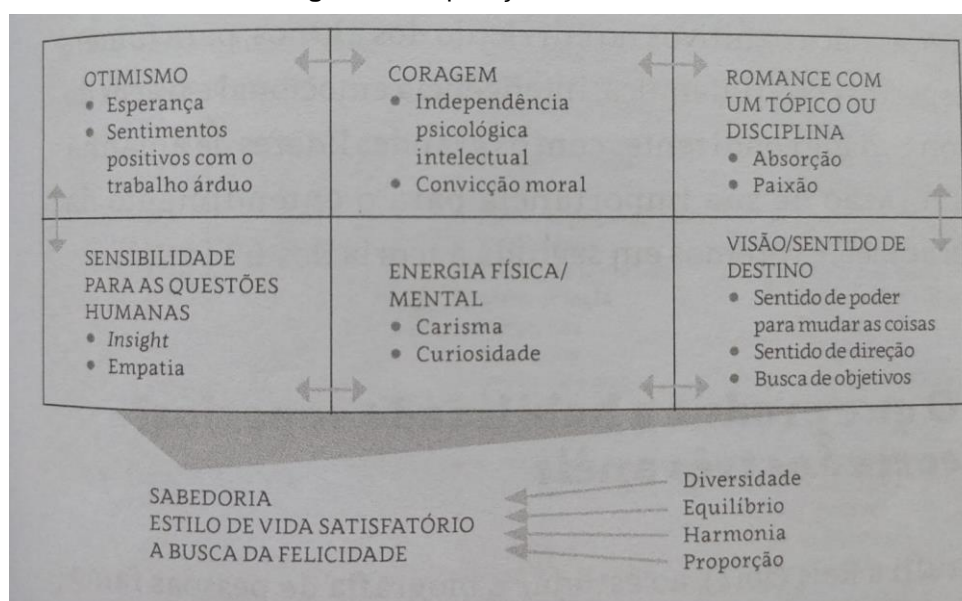
Em suma, as experiências de tipo III são os momentos em que a aprendizagem natural atinge seu ápice, pois tais atividades representam a síntese e a aplicação dos conteúdos e processos trabalhados anteriormente pela participação pessoal do(s) estudante(s) por meio do trabalho automotivado. Em verdade, essas atividades servem como exemplo do que seria uma experiência escolar completa pois tudo, desde as habilidades básicas até os conteúdos e processos avançados, convergem em forma de produtos e serviços desenvolvidos pelos estudantes. Em tais atividades, percebe-se que o papel do estudante se transforma de um estudante de lições para o papel de um pesquisador ou criador de primeira linha, assim como o papel do professor se transforma de instrutor ou divulgador de conhecimento para uma combinação entre orientador, promotor, agente, guia e companheiro (Renzulli, 2018; Renzulli; Reis; Tourón, 2021; Virgolim, 2019).

A terceira parte da teoria de Renzulli chama-se Operação *houndstooth* e refere-se à educação dos estudantes AHSD e à produção do capital social, isto é, equivale a identificar fatores relevantes presentes na superdotação e como estimular tais

fatores nos estudantes com vistas à produtividade do país. Trata-se do fundo em xadrez da figura 14, isto é, são os fatores que influenciam o desenvolvimento desses anéis. Ou seja, propõe-se a infundir na escola do século XXI atividades que promovam os fatores subjacentes às Altas Habilidades ou Superdotação e que ofereçam aos estudantes AHSD um senso de responsabilidade para a sociedade como um todo. Tais fatores incluem características como otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, sensibilidade para as questões humanas, energia física e mental e visão/sentido de destino (Renzulli, 2018; Virgolim, 2019).

A Figura 16 aborda as habilidades abordadas em cada característica da Operação *Houndstooth*.

Figura 16 - Operação Houndstooth



Fonte: Renzulli (2018, p.24) e Virgolim (2019, p.115).

A quarta e última parte da teoria de Renzulli é chamada de *funções executivas – liderança para um mundo em mudança*. Essa teoria busca fomentar aspectos não cognitivos como inteligência emocional, liderança e estilos de personalidade condizentes com a educação do século XXI. Segundo Renzulli (2018, p. 36),

funções executivas são amplamente definidas como a habilidade de se engajar em situações novas que requeiram planejamento, tomada de decisão, resolução de problema e liderança compassiva e ética, que não seja dependente de rotina ou respostas bem ensaiadas para combinações de condições desafiadoras. Esses traços também envolvem a organização, a integração e a administração de informações, emoções e outras funções cognitivas e afetivas que nos levam a “fazer a coisa certa” em situações onde não existe uma resposta predeterminada ou previsível. Essas funções são especialmente importantes para as pessoas altamente capazes devido às posições de poder que estes normalmente ocupam.

A partir de sua teoria no Modelo dos Cinco Fatores, ou “Big Five”, popularmente conhecido na área de recursos humanos, aborda-se traços de personalidade que deveriam ser a base de qualquer programa de intervenção educacional, a saber (Renzulli, 2018, p. 37; Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p. 63):

1. Abertura à experiência: ser criativo e curioso no lugar de sistemático e prudente;
2. Meticulosidade ou Escrupulosidade: ser eficiente e educado, ao invés de indulgente e descuidado;
3. Extroversão: ser extrovertido e energético ao invés de solitário e reservado/introspectivo;
4. Amabilidade ou Sociabilidade: ser respeitoso e compreensivo no lugar de frio e desagradável;
5. Neuroticismo positivo: dar seguridade e estar seguro de si mesmo no lugar de ser sensível e nervoso.

Com base na teoria do Big Five e em anos de pesquisa nessa teoria, Renzulli encontra e subdivide os aspectos relativos às funções executivas em cinco categorias, a saber: (1) Orientação para a ação; (2) Interações sociais; (3) Liderança altruísta; (4) Autoavaliação realista e (5) Consciência das necessidades dos outros. O primeiro aspecto aborda as características que motivam um indivíduo ao sucesso. O segundo, interações sociais, trata sobre os traços que dão possibilidade a uma pessoa de interagir com os demais indivíduos de forma eficaz. O terceiro fator inclui traços relacionados à empatia e à confiabilidade. O quarto fator é a Autoavaliação realista e trata sobre traços que ilustram a consciência das próprias aptidões. O último fator aborda termos como sensibilidade, acessibilidade e fortes capacidades de comunicação. Para o autor, essas categorias reunidas caracterizam pessoas altamente eficazes e também refletem as características necessárias para futuros líderes agirem de forma correta (Renzulli, 2018; Virgolim, 2019).

Colocar em prática formas de atendimento ao estudante com Altas Habilidades ou Superdotação parece muitas vezes o calcanhar de Aquiles de todo professor regular. Renzulli e seus colaboradores (2021) se utilizam muito do enriquecimento escolar, inclusive criando um modelo denominado “Modelo de enriquecimento escolar” ou, em inglês, “Scholwide enrichment model” (SEM). Relativo a esse modelo, podemos dizer que o enfoque dado pelas escolas que o aplicam é baseado na imersão do estudante, com uma missão produtivo-criativa e com vistas a melhorar e enriquecer a escola. Trata-se da utilização de estilos de aprendizagem mais atrativos, assim como uma grande variedade de níveis de rendimento, pois entende-se que não pode existir um enfoque único num determinado nível. Além disso, o SEM tem por meta

personalizar o enriquecimento para cada estudante, por meio de materiais pré-elaborados e aprendizagem investigativa. Nesse modelo, também são criados perfis individuais, nos quais se objetiva investigar níveis de rendimento, interesses, preferências de aprendizagem e modos preferidos de expressão de cada estudante.

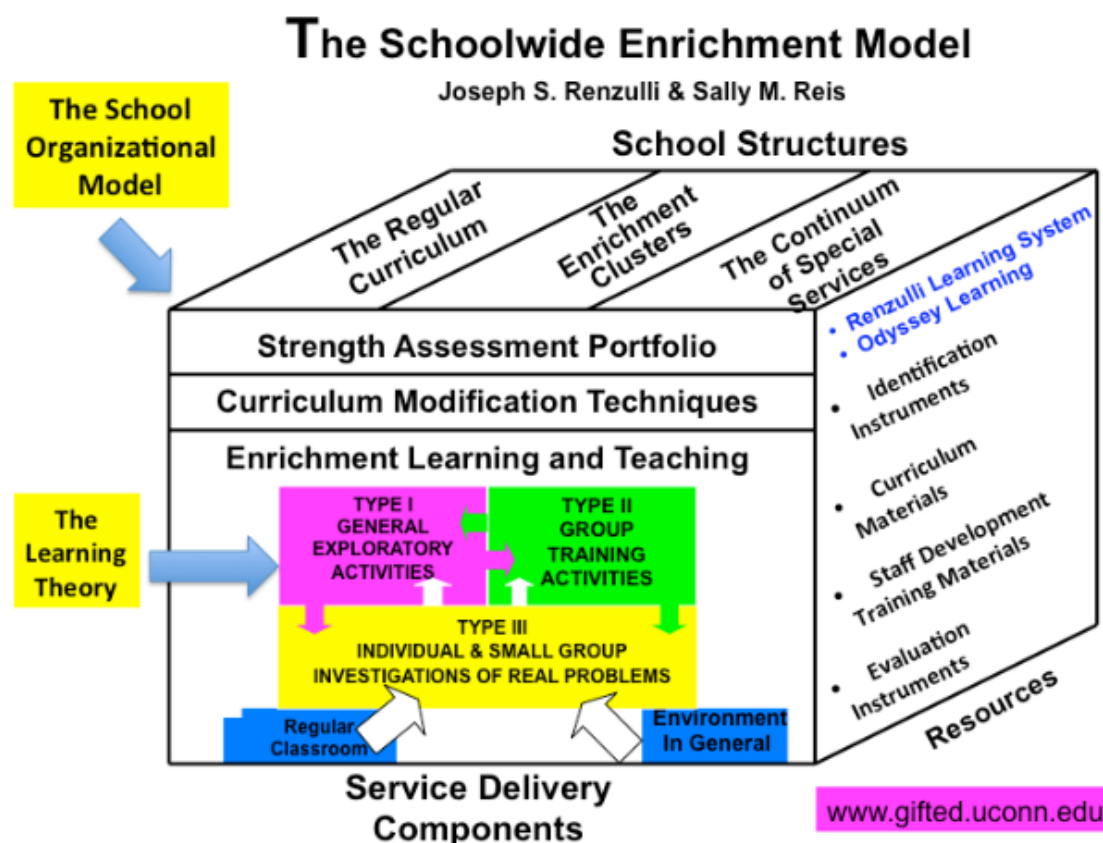
Quanto à organização desse modelo de enriquecimento, primeiramente é realizada uma adaptação de nível relativa aos programas acadêmicos, com vistas a determinar o ritmo de aprendizagem de acordo com o nível de rendimento do estudante. Em seguida, são formados grupos de enriquecimento em determinados blocos de tempo, utilizando-se de um modelo investigativo de aprendizagem e de um assunto de interesse comum. Também são formados grupos tanto dentro das aulas quanto de diferentes turmas. Todo esse processo conta também com a participação planejada dos pais e da comunidade, pois é em conjunto que se determinam as habilidades a serem trabalhadas, as profissões que os pais e comunidade podem trabalhar e tem acesso para trazer informações ao grupo, assim como questões ligadas aos interesses coletivos, o contexto apropriado, as relações interpessoais e o entorno escolar.

Logo, é objetivo do SEM a redução do aborrecimento e do descontentamento escolar dos estudantes, assim como a melhoria do rendimento e da produtividade criativa. Para isso, compreende que a inclusão no cotidiano escolar dos três E's (*enjoyment, engagement e enthusiasm*) é a peça-chave para alcançar esse objetivo, no sentido de que cada escola deve pensar a sua forma e meios próprios para alcançar esses três E's, tendo em vista que cada realidade escolar é diferenciada. Assim, o modelo proporciona uma maior flexibilidade e um pertencimento local, tendo em vista que tanto a atitude quanto a cultura da escola são fundamentais nesse processo.

Neste contexto, muitas vezes surge o questionamento sobre como trabalhar simultaneamente tanto os objetos de conhecimentos previstos no currículo regular e que precisam ser cumpridos, assim como os assuntos de interesse dos estudantes. Aqui é importante frisar que o modelo SEM não advoga pela simples exclusão do plano de estudos existente, como se não fosse importante ou fosse possível jogá-lo pela janela. Não. No lugar disso, se recomenda que os profissionais envolvidos examinem esses planos regulares e selecionem determinadas partes em busca de oportunidades para acrescentar materiais mais atrativos e gratificantes que estejam relacionados com os objetos de conhecimento existentes no planejamento.

Para colocar em prática o modelo SEM, é preciso inicialmente ter uma equipe de enriquecimento, a qual tem por objetivo iniciar e manter o processo de implementação completa. São necessários, no mínimo, duas pessoas para coordenar. Renzulli, Reis e Tourón (2021) ressaltam como a questão da liderança e da responsabilidade com o modelo são fundamentais. Também ressaltam a importância do papel do diretor, o qual precisa estar informado, comprometido e mostrar entusiasmo com o modelo. Também aborda a importância de que pais e visitantes sintam que fazem parte do programa de enriquecimento, ou seja, que pertencem ao programa. A Figura 17 apresenta a organização e o funcionamento do modelo de enriquecimento escolar.

Figura 17 - O modelo de enriquecimento escolar – SEM



Fonte: Renzulli, Reis e Tourón (2021, p.78).

Uma vez tendo formada a equipe de enriquecimento, é necessário implementar o modelo SEM. Renzulli, Reis e Tourón (2021) indicam passos para a implementação de um programa SEM de alta qualidade, a saber: “juntar e distribuir informações gerais sobre o modelo SEM para os membros de um comitê diretivo ou de planejamento”; participação dos coordenadores do SEM no instituto anual de verão da Universidade de Connecticut, o Confratute; “chegar a um acordo sobre as sessões de desenvolvimento internas de pessoal; e planejamento de visitas a uma ou mais

escolas SEM onde o sistema tenha sido implementado com êxito” (Renzulli; Reis; Tourón, 2021, p.75-76).

Mas afinal, do que se trata o modelo/programa SEM? O modelo SEM nos traz uma grande gama de atividades e experiências de aprendizagem de nível avançado, além de habilidades de raciocínio elevadas em todo e qualquer plano de estudos e sistema escolar. Esse plano, sob a perspectiva do modelo SEM, tem por base o processo investigativo e possui três propósitos (Renzulli, 2021, p.76-77), a saber:

- (a) Expor todos os estudantes a atividades de enriquecimento selecionadas e estratégias que fomentem seu desenvolvimento cognitivo;
- (b) proporcionar oportunidades para modificar o plano de estudos padrão dos estudantes com Altas Habilidades e alunos motivados a fim de acomodar seus níveis de rendimento avançado;
- (c) oferecer a estudantes altamente criativos e motivados de forma individual ou em pequenos grupos as oportunidades, recursos e estímulo para aprofundar em áreas especiais de interesse de forma investigativa e criativa.

Em outras palavras, o modelo SEM apresenta um plano metódico e detalhista para a melhoria da escola, embora cada instituição deva desenvolver o seu programa próprio, tendo em vista que cada instituição tem a sua dinâmica e população, assim como recursos e potenciais exclusivos. Por fim, trata-se de inspirar em cada instituição as oportunidades de enriquecimento, recursos e estímulo às infraestruturas escolares já existentes (Renzulli; Reis; Tourón, 2021).

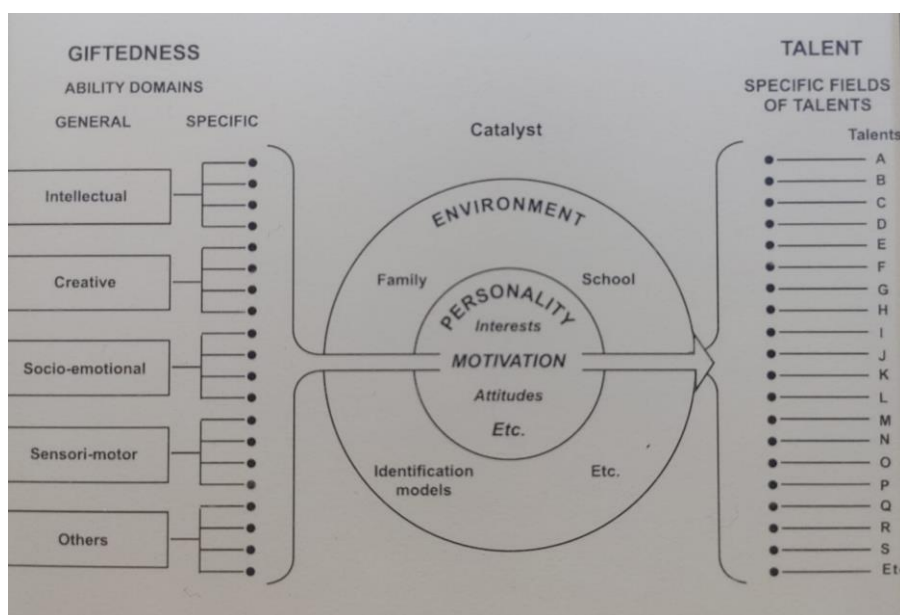
4.2.2 A teoria de François Gagné

François Gagné é professor aposentado da Universidade de Quebec e é mundialmente conhecido pelo seu modelo diferencial de dotação e talento (DMGT), cuja última versão data do ano de 2020. O primeiro modelo surge em 1985 e nasceu do que o autor chama de caos conceitual e múltiplas definições dentro da área de superdotação. Procura explorar e diferenciar as dicotomias existentes dentro da área entre termos como potencial/realização, aptidão/desempenho e promissor/completo. Explora também a distinção entre uma “dotação” que nasce cedo na vida, com raízes mais biológicas, e outra “dotação” adulta e inteiramente desenvolvida (Gagné, 2009; 2020).

Na Figura 18, o autor separa do lado esquerdo os domínios de aptidões e do lado direito os talentos, separados por fatores que influenciam na transformação dessas aptidões em talentos. Gagné entende por aptidão uma habilidade natural,

aprendida de forma informal, de forma razoavelmente fácil. Já o talento é entendido como uma habilidade sistematicamente desenvolvida. Esses e os demais fatores da figura serão trabalhados em breve, em cima do modelo atual.

Figura 18 - A figura ancestral do modelo DMGT



Fonte: Gagné (2021, p.9).

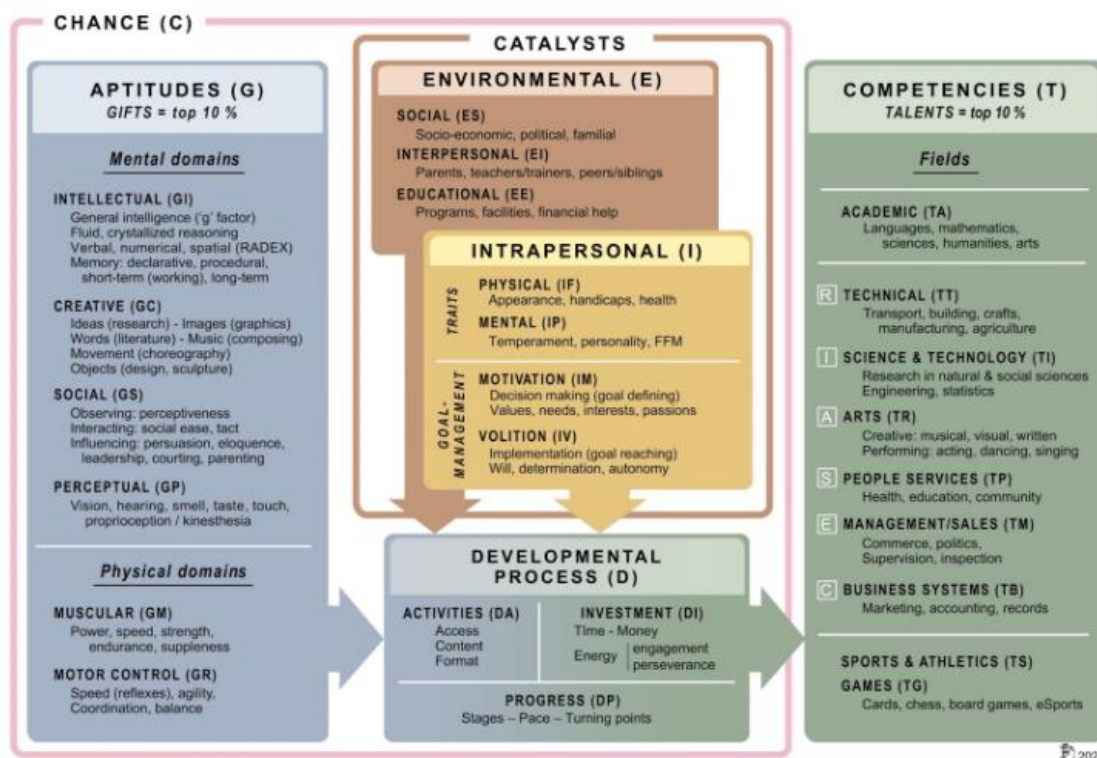
Por se tratar de uma primeira versão, note que o autor ainda não tinha especificado tanto os subcomponentes dos domínios naturais (aptidões) quanto os campos específicos de talentos. Embora exista uma grande preocupação do autor em diferenciar potencialidades (habilidades naturais) e realizações (talentos), o objetivo de seu modelo é maior do que isso. Em verdade, de acordo com o autor, trata-se de “explicar todos os fatores causais que facilitam ou bloqueiam o emergir dos talentos” (Gagné, 2021, p. 13).

Além do objetivo anteriormente citado, o modelo DMGT de Gagné também conta com três objetivos específicos, os quais são:

- (1) catalogar tão exaustivamente quanto possível todas essas influências causais;
- (2) Estruturá-las, agrupando-as em hierarquias e mostrando suas relações dinâmicas;
- (3) Ilustrar o catálogo estruturado como um mapa geográfico dos principais componentes estruturais (Gagné, 2021, p. 13).

O atual modelo diferencial de dotação e talento (2020) encontra-se na Figura 19 e é separado em cinco grandes blocos, chamados de componentes do modelo e que podemos associar, conforme o autor, à ideia dos cinco continentes do planeta Terra. Assim, temos, à esquerda, as aptidões (G); à direita, as competências (T); ao centro e abaixo, o processo de desenvolvimento (D); ao centro e acima, dois grupos de catalisadores: individuais (I) e ambientais (E).

Figura 19 - Modelo diferencial de dotação e talento (2020)



Fonte: Gagné (2021, p.10).

Antes de começar a detalhar os cinco componentes do modelo, é fundamental destacar as definições de dotação (*gifts*) e talentos (*talents*):

DOTAÇÃO – designa posse e uso de *capacidades naturais* notáveis chamadas aptidões, em pelo menos um domínio de capacidade, a um grau que coloca o indivíduo pelo menos entre os 10% mais altos no grupo de pares etários.

TALENTO – designa desempenho notável de *habilidades sistematicamente desenvolvidas*, em pelo menos um campo de atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% mais altos no grupo de pares etários que são ou já foram ativos naquele campo (Gagné, 2009, p.1; Gagné, 2020, p.1).

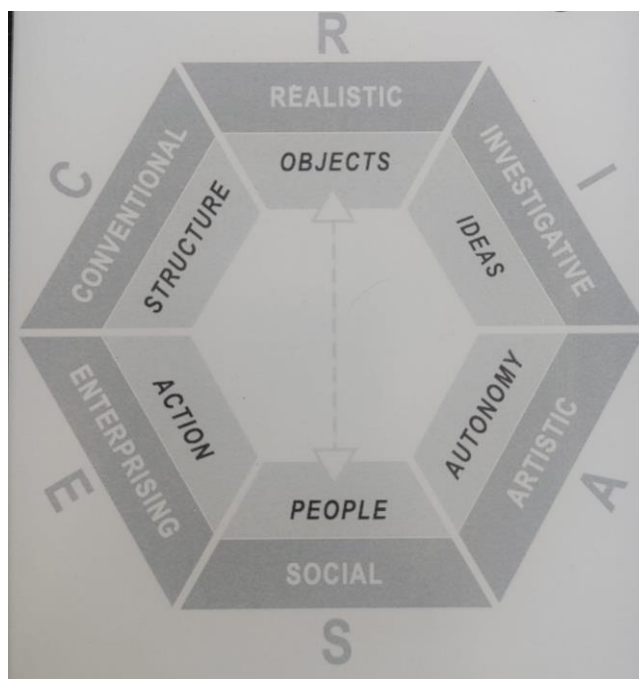
Seu modelo, descrito na Figura 19, consiste na transformação progressiva das **aptidões/dotes** em **competências/talentos**. Assim, descreve-se a seguir os cinco componentes do DMTG. Do lado esquerdo da representação figural do modelo (Figura 19) tem-se as aptidões (G). Esse componente agrupa as capacidades naturais e se subdivide em seis subcategorias: quatro relativas a domínios mentais (intelectual, criativo, social e perceptual) e duas relativas a domínios físicos (muscular e controle motor).

De acordo com Gagné (2021, p.23), aptidão “é uma habilidade natural que se desenvolve informalmente das raízes biológicas, e através da qual as potencialidades

se manifestam”. Além disso, pode ser entendida como o ponto final de um processo de desenvolvimento informal. Com isso, deseja-se dizer que aptidão é diferente de algo inato, que vem com o ser ao nascer. É algo que foi aprendido, de forma informal e sem processos sistematizados, e que representa o fim dessa aprendizagem informal. Aptidões também são o ponto inicial, mas das atividades de aprendizagem sistemáticas para a aquisição de competências.

Do lado direito da Figura 19, apresenta-se o componente competências (T). Esse componente se subdivide em 9 áreas, sendo 6 delas correspondentes à classificação de ocupações do Mundo do Trabalho da *American College Testing* (Universidade Americana de Testes). As áreas são: acadêmica, técnica, ciência e tecnologia, artes, serviços sociais, administração/vendas, operações comerciais, jogos e desportos/atletismo. Observa-se, ainda, na Figura 19 que as seis áreas provenientes da classificação de ocupações têm uma letra à esquerda de seu nome, formando a sigla RIASEC. Tal classificação tem sua fonte no trabalho relacionado de John Holland sobre a classificação de tipos de personalidade, conforme mostra a Figura 20.

Figura 20 - Classificação de tipos de personalidade – RIASEC



Fonte: Gagné (2021, p.22).

Observa-se que a Figura 20 mostra cada palavra-chave associada a um tipo de característica, em formato hexagonal. Entre lados opostos do hexágono, encontra-se a maior divergência entre as palavras. Por exemplo: Objetos (R) x Pessoas (S), e

assim por diante. O modelo RIASEC é a estrutura de base do componente Competências do modelo DMGT.

De acordo com Gagné (2021), competência (T) é uma habilidade ocupacional sistematicamente desenvolvida, enquanto aptidão (G) é uma habilidade pessoal naturalmente desenvolvida. O autor utiliza uma tabela de pares terminológicos para diferenciar esses dois polos, conforme a Figura 21.

Figura 21 - Pares terminológicos

<i>Potentialities</i>	<i>Achievements</i>
Abilities [competencies]: knowledge and skills	
Promise	Actualization
Aptitude, capacity	Competence
Natural(ly developed)	Systematically developed
Personal	Occupational
Gifts	Talents

Fonte: Gagné (2021, p.28).

Além disso, Gagné (2021) estabelece um critério de diferenciação de aptidões e competências, conforme a Figura 22.

Figura 22 - Critérios de diferenciação para medidas de aptidões e competências

	<i>Aptitudes (natural abilities)</i>	<i>Competencies (systematically developed abilities)</i>
	Content	
A	More general content	More specific content
B	Old formal acquisitions	Recent acquisitions
C	More broadly generalizable	More limited transfer to other situations
	Processes	
D	Major genetic underpinnings	Practice as major component
E	Slow growth	Rapid growth
F	Resistance to stimulation and forgetting	Sensitivity to stimulation and forgetting
G	Informal learning	More formal learning
	Usefulness	
H	Prospective use (predicting future achievements)	Retrospective use (assessing curriculum mastery)
I	Valid use for general population	Limited to systematically exposed individuals
J	Applicable before any formal learning	Applicable only at the end of formal learning

Fonte: Gagné (2021, p.29).

O autor subdivide os critérios em três categorias distintas: conteúdo (conhecimento e habilidades), processos (de desenvolvimento) e utilidade (tipo de uso dos dados). Assim, cada letra da Figura 22 é um marcador de aptidão ou competência dentro das categorias de conteúdo, processo e utilização.

Retomando a explicação das categorias, tem-se no meio da Figura 19, o processo de desenvolvimento de talento (D). Gagné (2020, p.3) define o desenvolvimento de talento como “a sistemática perseguição dos *talentees*⁷, durante um período de tempo significativo, de um programa estruturado de atividades que conduzam a um objetivo de excelência específico”. Esse processo se subdivide em 3 áreas: atividades (DA), investimento (DI) e progresso (DP), conforme a Figura 19. Assim, um programa de desenvolvimento de talento começa desde o acesso da criança ou adulto ao programa, até os conteúdos específicos a serem trabalhados e o tipo específico de ambiente de aprendizagem, que pode ser autodidata ou estruturado

⁷ O termo “talentee” é utilizado pelo autor para “descrever de forma concisa qualquer pessoa que participar de um programa de desenvolvimento de talento sistematizado” (Gagné, 2020, p.3).

(em escolas, centros esportivos, etc). Tais ações configuram o subcomponente (área) de atividade (DA).

Relativo ao subcomponente (área) de investimento (DI), pode-se dizer que ele é um quantificador de intensidade. Dito de outra forma, ele mede o quanto de tempo, dinheiro e energias física e psicológica são gastos no processo de desenvolvimento de talento. Já o subcomponente (área) de progresso (DP) é responsável pela medição do avanço do desempenho dos “talentees”, desde um estágio inicial até um desempenho máximo. Tal desempenho pode ser dividido em uma série de estágios, como por exemplo: novato, avançado, proficiente e expert. O que vai importar e representar quantitativamente esse avanço é a velocidade de aprendizagem em relação aos pares, ou seja, o quão rápido o “talentee” progride em busca de seu objetivo de excelência estipulado (Gagné, 2020).

Os três componentes descritos até então (Aptidões/ Competências/ Processo de Desenvolvimento) são o coração do modelo de diferenciação e talento de Gagné e constituem o trio básico de componentes do modelo. Vamos ver agora os componentes adicionais que faltam para completar a estrutura do DMGT: os catalisadores intrapessoais (I) e ambientais (E).

Em química, catalisadores são quaisquer substâncias que facilitam e aceleram uma reação química, retornando posteriormente ao seu estado inicial. Gagné se refere aos componentes intrapessoais (I) e ambientais (E) como catalisadores, pois entende que cumprem essa função metafórica no processo de desenvolvimento de talento. No entanto, frisa que os catalisadores do modelo DMGT diferem dos catalisadores químicos por três motivos: (1) eles podem diminuir e até bloquear o processo de desenvolvimento de talento; (2) sua intervenção pode permanentemente mudar sua natureza; e (3) Na química, em grande parte das vezes, é utilizado um catalisador apenas. No processo de desenvolvimento de talento, podem ser utilizados vários catalisadores ao mesmo tempo ou em sequência (Gagné, 2021).

Os catalisadores intrapessoais (I), conforme a Figura 19, se subdividem em dois grupos: o grupo de traços/características (*trait*) e o grupo de gestão dos objetivos (*goal-management*). Dentro do grupo de traços, temos os subcomponentes Físicos (IF) e Mentais/Psicológicos (IP). Já dentro do grupo de gestão dos objetivos, temos os subcomponentes Motivação (IM) e Volição (IV). Relativo aos traços/características humanas, o autor se utiliza do modelo dos cinco fatores (Five Factor Model) para comparar os traços de todos os tipos de população, incluindo jovens superdotados.

Esse modelo se trata de um sumário das principais características pessoais humanas. Na Figura 23, apresenta-se o modelo, com as características descritas em ordem decrescente de importância.

Figura 23 - O modelo dos cinco fatores

<i>Factors</i>	<i>Descriptions</i>
N euroticism (vs. Emotional stability)	Tendency to feel disagreeable emotions like anger, worry, depression, or vulnerability.
E xtraversion (vs. Introversion)	Energy, positive emotions, tendency to look for stimulation, to enjoy the company of others, go-getter.
O penness	Appreciating art, emotions, adventure, uncommon ideas; curiosity and imagination.
A greeableness (vs. Antagonism)	Tendency toward empathy and cooperation, opposite of suspiciousness and distrust toward others.
C onscientiousness (vs. Impulsiveness)	Self-discipline, respect for duties, more organized than spontaneous, goal-oriented.

Fonte: Gagné (2021, p.118).

Gagné afirma que o modelo da Figura 23, embora muito utilizado, não é uma síntese perfeita. Explica que o teste NEO-PI 3, na Figura 24, aborda 30 subescalas, seis para cada fator do modelo dos cinco fatores. E que mesmo o teste NEO-PI 3, embora com mais elementos, ainda é limitado. Gagné (2021) ainda aborda elementos adicionais importantes na caminhada do desenvolvimento de talentos dos superdotados, tais como: sentimentos e emoções, virtudes e autoconceito/autoestima.

Figura 24 - Fatores e subescalas do teste de personalidade NEO-PI 3

<i>Factors</i>	<i>Subscales</i>
N euroticism (vs. Emotional stability)	1. Anxiety; 2. Anger/Hostility; 3. Depression; 4. Self-consciousness; 5. Impulsiveness; 6. Vulnerability.
E xtraversion (vs. Introversion)	7. Warmth; 8. Gregariousness; 9. Assertiveness; 10. Activity; 11. Excitement seeking; 12. Positive emotions.
O penness	13. Openness to Fantasy; 14. ... to Aesthetics; 15. ... to Feelings; 16. ... to Actions; 17. ... to Ideas; 18. ... to Values.
A greeableness (vs. Antagonism)	19. Trust; 20. Straightforwardness; 21. Altruism; 22. Compliance; 23. Modesty; 24. Tender-mindedness.
C onscientiousness (vs. Impulsiveness)	25. Competence; 26. Order; 27. Dutifulness; 28. Achievement striving; 29. Self-discipline 30. Deliberation.

Fonte: Gagné (2021, p.119).

Outro aspecto importante dentro dos catalisadores intrapessoais (I) é o temperamento. Gagné (2021) comenta que o conceito de temperamento tem origem nos quatro humores de Hipócrates: fleumático (calmo), colérico, melancólico (ansioso) e sanguíneo (caloroso, alegre). E que cada um desses quatro humores são combinações de dois termos do modelo dos cinco fatores. Cita como exemplo que colérico seria a combinação de neuroticismo (N) e extroversão (E). Considera os temperamentos como blocos construtivos para a criação de traços de personalidade. Entende que

[Temperamento corresponde a] ... constitucionalmente diferenças individuais baseadas em reatividade e autorregulação, influenciadas através do tempo pelos genes, maturação e experiência. O termo constitucional refere-se às bases biológicas do temperamento. Por reatividade, nós queremos dizer disposições em relação a reações emocionais, motoras e orientadas (estas são às vezes referenciadas como os três A's: afeto, atividade e atenção). (Rothbart, 2012, p.9)

Ressalta a importância de colocar a atenção sobre a temática do temperamento pensada na forma de predisposições ou inclinações de uma pessoa agir de determinada maneira. Dessa forma, assinala pontos a serem considerados, a saber: "a) intensidade de reações aos estímulos, b) o nível de atividade, c) o nível de irritabilidade, d) a tendência de se aproximar dos outros ou manter distância, e) o grau

de adaptabilidade, f) grau de distração e g) sensibilidade sensorial” (Gagné, 2021, p.122).

Sobre o segundo grupo de catalisadores intrapessoais, gestão de objetivos (*goal-management*), Gagné aborda as facetas de motivação (IM) e volição (IV). Embora geralmente a motivação traga a ideia do que nos motiva e como nos motivamos, no modelo DMTG essa faceta refere-se ao fato de identificar (e reavaliar) um objetivo de excelência apropriado. Já a volição refere-se à força de vontade necessária para manter-se em busca de seus objetivos, apesar de possíveis obstáculos e falhas eventuais. Por último e não menos importante, apresenta-se o quinto componente do modelo DMGT: os catalisadores ambientais (E). Gagné (2021) os subdivide em três subcomponentes: social, interpessoal e educacional.

O subcomponente social (ES) age como um pano de fundo no processo de desenvolvimento de talento e o autor subdivide esse subcomponente em facetas históricas, geográficas, políticas, econômicas, culturais, ideológicas, estruturais e familiares. Já o subcomponente interpessoal (EI) trata das pessoas que estão ao redor dos “talentes” e que possuem o potencial de influenciá-los. O autor subdivide os principais influenciadores em três facetas: pais, educadores e pares. Por fim, o subcomponente educacional (EE) traz a ideia de que “o processo de desenvolvimento de talento acontece com um ambiente educacional específico; isso inclui obviamente os recursos educacionais específicos para todos os campos ocupacionais”. Assim, envolve desde a identificação e seleção de estudantes para os programas de desenvolvimento de talento, a escolha do programa adequado e outras facetas, tais como infraestrutura e finanças (Gagné, 2021, p.152).

Por fim, a figura 19 indica que o componente ambiental (E) aparece atrás do componente intrapessoal (I). Isso significa que a influência do componente (E) no desenvolvimento de talento é limitada e que “os estímulos ambientais têm que passar por uma peneira de necessidades individuais, interesses e traços de personalidade”. Também se observa na Figura 19 que o fator chance (acaso-C) aparece circulando os componentes G, D, I e E. Trata-se de um influenciador casual, podendo ter influência de direção (positiva/negativa) e intensidade (alta/baixa) (Gagné, 2020, p.4).

Portanto, a relevância do modelo de dotação e talento de Gagné reside em apresentar um mapa explicativo de fatores que tanto podem facilitar ou bloquear o emergir de talentos. Desde fatores interpessoais, como o temperamento de cada

estudante, até fatores do processo de desenvolvimento, como recursos humanos e financeiros disponíveis.

Entende-se, assim, a importância desse modelo como forma de identificar essas influências e fatores desse processo. Portanto, identificar tais influências e fatores do processo de desenvolvimento de talentos torna-se fundamental para o planejamento de atividades docentes e gestoras no IFSul Sapucaia do Sul.

4.3 ASPECTOS GERAIS E SOCIOAFETIVOS DA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Nesta seção aborda-se conceitos gerais utilizados na área de Altas Habilidades, tais como gênio, precoce e prodígio. Também se analisa o processo de identificação escolar proposto por Renzulli, denominado modelo das portas giratórias⁸. E por último, reflete-se sobre aspectos socioafetivos relativos à área de Altas Habilidades ou Superdotação.

4.3.1 Conceitos importantes na área de Altas Habilidades ou Superdotação

Antes de começarmos a abordar os conceitos da área de AHSD, é importante abordar rapidamente a questão da potencialidade dos nossos estudantes. Para que tenhamos uma educação de qualidade, faz-se necessário que nossos educadores conheçam os pontos fortes e frágeis de seus alunos, os seus estilos de aprendizagem, as suas aptidões e interesses. Além disso, é necessário desenvolver sentimentos de adequação, de forma que o estudante se sinta incluso.

Para que se desenvolva essa educação, é fundamental que se conheça os principais conceitos da área de Altas Habilidades. Sabatella (2005, p.62-63) explora os diversos termos dentro da área, a saber:

Talentoso – terminologia usada por alguns autores que denominam de **talento** as habilidades na área artística ou psicomotora, e **superdotação** as que estão direcionadas à melhor produção acadêmica. **Talento** pode também ser usado para uma habilidade específica que o indivíduo possui e que pode ser altamente desenvolvida com empenho e dedicação. Crianças superdotadas normalmente tem mais do que uma habilidade/talento.

⁸ Vale ressaltar que Renzulli vem trabalhando desde a última década na linha de realização do Enriquecimento Curricular não somente para um determinado grupo de pessoas, mas para toda a escola, conforme podemos encontrar em Renzulli, Reis e Tourón, 2021.

Gênio – anteriormente foi muito usado, mas não é adequado para a superdotação. O gênio só é reconhecido por uma produção ou contribuição que causa transformação em um campo do conhecimento e pode mudar conceitos estabelecidos, permanecendo por gerações. A palavra é mais adequada para pessoas como Einstein, Leonardo da Vinci, Marie Curie, Stephen Hawking.

Precoce – geralmente se refere a uma criança que evidencia habilidade específica, prematuramente desenvolvida, em qualquer área do conhecimento.

Prodígio – refere-se à criança que em idade precoce demonstra um nível avançado de habilidade, semelhante ao de um profissional adulto, em algum campo específico. Pode ser usado, também, quando a criança tem um estilo muito disciplinado de motivação.

Inteligência Superior – é uma expressão comparativa. Quando um indivíduo é classificado com inteligência superior, devemos perguntar: a quem? Em qual grupo? É superior em que graduação? A criança superdotada poderá ser superior à maioria das crianças de sua idade em alguns aspectos e ser igual ou até ter menos habilidade em outros.

Alto QI – outro termo comparativo, pois deve ser relacionado ao que é mais alto. Além de tudo, é limitante. A superdotação está além de um número ou valor de um teste.

Rápido para aprender – é uma expressão útil na compreensão da superdotação, porque é uma característica distinta, manifestada por crianças superdotadas. Entretanto, não explica todas as suas características.

Excepcional – pode descrever o nível de alguma das características ou habilidades da criança superdotada. Há pessoas que, para evitar a palavra **superdotado**, dizem **excepcional para mais**, o que absolutamente não existe. A palavra **excepcional** já foi empregada anteriormente para descrever pessoas com algum déficit, ou limitação.

Além dos conceitos citados, são elementos importantes na superdotação a heterogeneidade, a multipotencialidade e as influências da genética e do ambiente. Heterogeneidade trata do fato de que os indivíduos com Altas Habilidades diferem entre si de forma bastante ampla em relação a interesses, níveis de motivação e necessidades educacionais. Listas de características sobre estudantes AHSD podem indicar apenas elementos possíveis de acontecer, pois na verdade tais elementos, em verdade, dependem da peculiaridade de cada pessoa. A multipotencialidade nos diz que pessoas podem se destacar em uma ou mais áreas do conhecimento, podendo inclusive combiná-las. Já as influências da genética e do ambiente sempre foram motivos de estudo ao longo da história da inteligência. Atualmente a área considera que ambos os fatores influenciam igualmente nas variações de inteligência da pessoa. Como o que está ao nosso alcance é a questão do ambiente, cabe à escola e a família

proporcionar um ambiente enriquecido e estimulador. De acordo com Diamond e Hopson (2000, p. 103-105),

Um ambiente enriquecido inclui uma fonte constante de apoio emocional positivo; fornece uma dieta nutritiva com proteínas, vitaminas, minerais e calorias suficientes; estimula todos os sentidos (mas não necessariamente todos ao mesmo tempo); tem uma atmosfera sem estresse exagerado e repleta de prazer intenso; apresenta uma série de novos desafios, nem tão difíceis, nem tão fáceis, para o estágio adequado de desenvolvimento da criança; permite uma interação social em uma porcentagem significativa de atividades; promove o desenvolvimento de uma série de habilidades e interesses mentais, físicos, estéticos, sociais e emocionais; fornece a oportunidade de a criança escolher suas próprias atividades; dá chance à criança de ver os resultados do seu esforço e modificá-los; tem uma esfera agradável que promove a exploração e o prazer de aprender; e, acima de tudo, os ambientes enriquecidos permitem que a criança seja um participante ativo e não um observador passivo do seu próprio desenvolvimento.

Referente aos serviços que podem ser oferecidos aos estudantes com AHSD, podemos mencionar: a compactação do currículo; o agrupamento de estudantes; a aceleração; e o enriquecimento. Na compactação, os estudantes conseguem prosseguir de forma mais rápida, pois são selecionados apenas os aspectos mais relevantes para o estudante, eliminando partes repetitivas do currículo. Relativo ao agrupamento, ele pode acontecer em centros específicos, na escola ou em classes especiais; permite ao estudante uma maior possibilidade de aprofundamento dos temas, de acordo com o interesse desse estudante e de acordo com o que for apropriado para cada pessoa (Virgolim, 2019). Quanto à aceleração (Brasil, 1996, Art. 59), permite ao aluno cumprir o programa escolar em menor tempo. Encontra-se prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e recomenda-se avaliação de equipe multidisciplinar para esse procedimento. No tocante ao enriquecimento (Brasil, 2009, Art 7º), pressupõe-se a oferta de uma diversidade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, as quais sejam estimulantes e diferenciadas das apresentadas no currículo regular. Tal enriquecimento pode ser oferecido na sala de aula regular, em atividades paralelas ao currículo comum, ou em salas de recursos no contraturno e com a participação de um professor ou monitor.

4.3.2 A identificação das Altas Habilidades ou Superdotação

A identificação de um indivíduo, de maneira geral, deve ser efetuada por uma equipe multidisciplinar, composta geralmente por psicólogo, neuropsicólogo, psicopedagogo e pedagogo e que conta com a contribuição da família e da equipe

docente. É um processo que costuma levar um certo tempo e que demanda a avaliação de vários fatores. Nessa seção, aborda-se um processo de identificação escolar proposto por Renzulli (1981), cujo objetivo é compor um “Pool de Talentos” para o modelo de enriquecimento escolar. Ou seja, trata-se mais de um processo de seleção de estudantes na escola do que em si de identificação de estudantes AHSD.

Esse processo proposto por Renzulli (1981) denomina-se “Modelo das portas giratórias”. O processo de identificação dos estudantes para o “Pool de Talentos” é composto por seis passos principais: (1) Indicação por meio de testes; (2) Indicação de professores; (3) Caminhos alternativos; (4) Indicações especiais; (5) Indicação por meio da Informação da Ação e (6) Notificação e Orientação aos Pais (Virgolim, 2014).

A indicação por meio de testes é importante por dois motivos: (a) para identificar talentos na área acadêmica, uma vez que não é indicado para outras áreas como liderança e criatividade, por exemplo; e (b) para identificar estudantes que tenham alto QI mas que não são percebidos na escola por conta do seu desempenho não ser notável ou pela baixa frequência em classe (Virgolim, 2014).

A identificação por professores leva em consideração a proximidade com os estudantes. Os docentes podem indicar para o programa de enriquecimento os alunos que demonstram características diferentes daquelas que são avaliadas em testes de inteligência, tais como criatividade e liderança ou aptidões para esportes, dança, música ou artes. Um instrumento útil para essa indicação é o SCRBSS – Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores, publicada originalmente por Renzulli e outros pesquisadores (1976). Tal escala auxilia o professor a avaliar tais características e a levantar informações gerais e áreas fortes do estudante. Há uma nova escala SCRBSS – Revisada, mais enxuta e dividida em quatro áreas: aprendizagem, criatividade, motivação e liderança (Virgolim, 2014).

Caminhos alternativos são indicações realizadas por pais, colegas ou até mesmo pelo próprio estudante (no caso dos jovens). Nesse caso, há dois formulários disponíveis: o de nomeação por colegas e o de autonegação. É também aqui que se utilizam testes de criatividade. Tais formulários e testes devem ser avaliados por uma equipe de diagnóstico, que fica responsável por realizar entrevistas com o estudante e a família, além de aplicar outros instrumentos que julgar necessários para a avaliação (Virgolim, 2014).

As indicações especiais servem para o docente indicar estudantes que tenham se destacado em anos anteriores, mas que por diversos problemas (pessoais, motivacionais, emocionais) estejam demonstrando um baixo rendimento escolar no período da avaliação. Também pode ocorrer do estudante não estar interessado nas disciplinas escolares pelo fato do ambiente de aprendizagem não ser apropriado ou pelo fato da escola não valorizar o pensamento divergente (Virgolim, 2014).

A indicação por meio da Informação da Ação é um processo dinâmico que pode ocorrer em qualquer momento do ano e visa a questão da motivação. Trata-se de identificar momentos de motivação dos estudantes quando eles estão trabalhando com determinado assunto ou tarefa. Quando o professor percebe esse interesse incomum, ele preenche um formulário disponível em Renzulli, Reis e Tourón (2021, p.124), em formato de lâmpada, denominado “Mensagem de Informação da Ação”. Nesse formulário o docente anota todas as ações e atitudes do estudante relativas ao tópico de interesse, frisando as atividades nas quais demonstrou criatividade, alta motivação ou comprometimento com a tarefa proposta. Além disso, também escreve ideias e sugestões para futuras intervenções com o estudante, com vistas a ajudá-lo a desenvolver seus interesses específicos (Virgolim, 2014).

Após os cinco passos anteriores, é o momento da notificação e orientação aos pais. Faz-se uma primeira reunião com o coordenador da área de Superdotação, na qual o programa de enriquecimento escolar é apresentado e discutido. Há reuniões regulares com os pais e os estudantes, podendo haver reuniões individuais por solicitação dos pais ou da equipe docente.

4.3.3 Aspectos socioafetivos das Altas Habilidades ou Superdotação

Tão importante quanto analisar os aspectos cognitivos, os aspectos afetivos são de fundamental importância no contexto das AHSD. Tais aspectos permitem entender os processos pelos quais os indivíduos lidam com emoções e sentimentos, entusiasmo, motivações, sentimentos, sensibilidades e atitudes (Virgolim, 2019).

Dentro do contexto socioafetivo, é relevante trazer a taxonomia do domínio afetivo de Krathwohl, que estabelece cinco critérios para a classificação de objetivos educacionais, a saber: (1) Receber; (2) Responder; (3) Valorizar; (4) Organizar e (5) Caracterizar pelo valor. O primeiro critério implica na disposição da pessoa em receber estímulo e direcionar sua atenção a ele; para o professor, implica obter, segurar e

orientar a atenção do estudante para o material de instrução. O segundo nível exige a proatividade do estudante, a qual demonstre comprometimento com a tarefa dada. Envolve termos como participar e desempenhar; para o professor, significa vontade de responder aos estímulos e perguntas dos discentes e mostrar interesse nas respostas obtidas. O terceiro fator, valorizar, tem por foco o valor que o estudante dá ao estímulo. Esse valor pode ser observado por meio de atos que demonstrem seu comprometimento. O quarto item, organizar, implica diversos fatores como “discutir, teorizar, formular, equilibrar, examinar e integrar; ocorre quando o aprendiz coloca lado a lado diferentes valores e conflitos, estabelece relações entre eles e organiza um sistema coerente de valores”. Por fim, o último nível – caracterizar pelo valor – é dado pela ação consistente com valores internalizados (Virgolim, 2019, p.174).

Relativo às possíveis fontes de estresse do público AHSD, encontram-se: (1) o funcionamento cognitivo avançado; (2) a tendência a se relacionar com pessoas mais velhas; (3) a competência linguística precoce; (4) o início precoce dos estágios desenvolvimentais; (5) o rápido progresso pelos estágios desenvolvimentais e (6) a consciência de ser diferente.

Referente às principais características afetivas possíveis em pessoas AHSD, temos: (1) Perfeccionismo; (2) Perceptividade; (3) Lócus de controle interno; (4) Introversão; (5) Pensamento divergente e (6) Senso de destino. Relativo a primeira característica, temos que o perfeccionismo em pessoas AHSD pode aparecer de diversas formas, sendo algumas delas valorizadas pela sociedade como um todo e outras nem tanto. Uma grande discussão nesse terreno envolve saber se o perfeccionismo é algo positivo que deve ser cultivado ou é um problema que deve ser resolvido. Há definições sobre perfeccionismo saudável e perfeccionismo disfuncional. Enquanto o primeiro autoriza e empodera a pessoa, o segundo a paralisa. A segunda característica tem por traço a habilidade de entender diversos aspectos da mesma situação de forma simultânea. Pode perceber detalhes por trás de um sentimento ou demonstrar esse traço por meio da intuição. O *lócus* de controle interno é um traço atribuído a pessoas que assumem a responsabilidade e o controle pelos eventos de sua vida. É importante que estudantes AHSD com *lócus* de controle interno recebam orientação no sentido de que certas áreas da vida não são controláveis e que, logo, não valem o esforço de mudá-las (Virgolim, 2019).

Quanto à introversão, temos que pessoas AHSD com essa característica possuem sua fonte de energia dentro de si mesmas, enquanto as pessoas

extrovertidas possuem sua fonte de energia nas pessoas e nos objetos provenientes do mundo externo. Pessoas introvertidas costumam ter dois “perfis”: um público e outro privado. Relativo ao pensamento divergente, temos que pessoas com essa característica costumam ser originais, criativas e em geral apresentam bom senso de humor. Mas também costumam apresentar dificuldades em organizar pensamentos, sentimentos e materiais em ambiente escolar ou na própria casa. Seu pensamento, em geral, é não-linear. Quando adultas, são pessoas produtivas. Quando crianças, questionadoras. E quanto ao senso de destino, é uma característica de pessoas altamente motivadas a construir seu próprio caminho. São indivíduos que acreditam muito em si próprios, até mesmo quando ninguém mais acredita. Demonstram grande força de vontade, carisma e facilmente lideram pares em atividades de grupo; em geral, são indivíduos que inspiram os outros a serem pessoas melhores (Virgolim, 2019).

Portanto, pode-se dizer que nesse capítulo procurou-se entender como o constructo da Inteligência foi sendo modificado ao longo do século XX e perceber como esse entendimento interfere na compreensão do que seja uma pessoa altamente habilidosa ou superdotada na contemporaneidade, com base nas teorias de Renzulli (2018), Gagné (2021) e Gardner (1995). Além disso, julgou-se importante abordar aspectos da identificação e atendimento das Altas Habilidades ou Superdotação, tendo em vista que se trata de uma pesquisa com professores de Matemática, gestores e estudantes AHSD, assim proporcionando a esses públicos elementos que os auxiliem no processo de profissionalização da instituição em análise. Por fim, abordou-se aspectos socioafetivos das Altas Habilidades ou Superdotação, por compreender de que não se tratam de “pessoas máquinas” ou “apenas números”, mas de pessoas humanas que possuem necessidades específicas às quais, quando não atendidas, podem bloquear o emergir dos talentos.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÕES PARA A ÁREA DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Conforme Vera Pereira (2021), políticas públicas trata-se de programas, medidas e atitudes desenvolvidos pelo Estado para a garantia de direitos que são previstos pela nossa constituição federal e que são executadas nas mais diversas esferas de governo: federal, estadual, municipal. No Brasil, diversas dessas ações (as quais abordaremos neste capítulo) culminaram na atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que garante à população AHSD o reconhecimento de suas necessidades educacionais, o atendimento educacional especializado e a aceleração tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

Delou (2007; 2021) problematiza que a matrícula dos estudantes AHSD nas escolas comuns garante o acesso, mas não necessariamente a inclusão desse grupo de pessoas. Ressalta a necessidade de docentes especializados tanto na sala de aula comum quanto na sala de recursos/Atendimento Educacional Especializado (AEE) e admite que nossa legislação é progressista, no sentido de que ela reconhece as singularidades desses indivíduos, ao contrário da grande maioria dos educadores brasileiros.

Fazendo uma breve retrospectiva sobre a temática das AHSD no Brasil, Delou (2007; 2021) nos informa que a trajetória inicial foi dada por diversos momentos de continuidade e descontinuidade. A autora afirma que no século XX, mais especificamente na década de 20, são realizadas as primeiras validações de testes de inteligência americanos, tanto na cidade de Recife quanto no Distrito Federal. Relativo ao primeiro atendimento realizado a estudantes AHSD, o primeiro registro que se encontra é datado de 1929. Ainda nesse ano, o governo de Minas Gerais convida Helena Antipoff, psicóloga russa, para dar aulas na disciplina de Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte (Delou, 2007; 2021).

Ainda na primeira metade do século XX, mais especificamente, entre 1931 e 1933, são lançados três livros com a temática das AHSD, denominados: (1) A educação dos super-normaes; (2) O dever do estado relativamente à assistência aos mais capazes; e (3) O problema da educação dos bem-dotados (Delou, 2007; 2021). Interessante observar que a educação voltada a estudantes AHSD nessa época era

vista como um problema e os estudantes como esse superlativo de super, o que hoje em dia ainda corrobora para a permanência de mitos e estereótipos.

Helena Antipoff, fundadora da sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte, é uma das grandes pioneiras na área de AHSD no Brasil. Em 1938, identificou oito crianças como super-normaes (termo da época para estudantes AHSD) por meio de atendimento médico-pedagógico em seu consultório. Em 1945, reuniu estudantes AHSD (chamados na época de bem-dotados) da zona sul do Rio de Janeiro em diversos grupos, para o desenvolvimento de estudos em literatura, teatro e música. Pode-se dizer que era o início do que hoje entendemos como AEE para estudantes AHSD (Delou, 2007; 2021).

Em 1961 é lançada a primeira LDBEN (lei 4024/61), a qual refere-se à educação dos excepcionais em seus artigos oitavo e nono. O termo excepcional é cunhado por Helena Antipoff em 1939, significando aqueles que estão acima ou abaixo da norma de seu grupo, pois possuem características físicas, mentais ou sociais distintas. Essa legislação refere-se muito ao tratamento a ser dado a este grupo e possui uma grande ênfase clínica (Delou, 2007).

Já em 1967 é criada uma portaria pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para o estabelecimento de critérios de identificação e atendimento aos superdotados, termo usado à época, sob a coordenação de Maria Helena Novaes. Em 1971 é promulgada a segunda LDBEN (5692/71) que, em seu artigo 9, afirma que “alunos que apresentassem (...) e os superdotados, deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Assim, percebe-se aqui uma preocupação com os estudantes AHSD, reconhecendo-se a necessidade de uma diferenciação, mas ainda com uma abordagem bastante clínica (Delou, 2007).

Na segunda metade do século XX, mais especificamente na década de 70, é lançado o Plano Setorial de Educação e Cultura, atualmente conhecido como Plano Nacional de Educação. Nesse plano é concebido o projeto prioritário número 35, o qual acaba por estabelecer uma política pública de ação do MEC relativa ao superdotado. Em 1973, é criada a área de Superdotados no Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sob a coordenação de Maria Helena Novaes. Em 1976, como resultado dessa política pública do MEC assim como da criação da área de Superdotados no CENESP e do contexto histórico de ditadura militar e guerra fria

(leia-se aqui o relatório Marland de 1972), nascem os princípios e doutrinas para os estudantes superdotados (Delou, 2007; 2021). Assim, entendeu-se que seriam

crianças superdotadas e talentosas as que apresentassem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora (Brasil, 1976, p. 2).

Entre meados da década de 70 e a década de 80, vivia-se o paradigma integrativo dentro da Educação Especial, isto é, previa-se a matrícula dos estudantes em classes comuns, mas não era garantida a inclusão. Os princípios do CENESP e do projeto prioritário número 35 recomendavam que estudantes superdotados deveriam frequentar classes comuns sempre que o docente tivesse condições de trabalhar com programas ou atividades diferentes. Além disso, previam a possibilidade de classes especiais em escolas comuns, embora recomendassem o máximo de atividades conjuntas dos estudantes superdotados com os demais estudantes (Delou, 2007).

Em 1994 publica-se a Política Nacional de Educação Especial, pela Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP-MEC), a qual contém conceitos principais, análise da situação da época, fundamentos, objetivos gerais e específicos, além de diretrizes gerais (Delou, 2020). Pretendia-se ressignificar o conceito, tendo em vista os avanços teóricos nas áreas de Educação e Psicologia. Na prática, apenas mudanças de termos: superdotados para Altas Habilidades e supressão do termo “ou” na definição de 1976 (Delou, 2007).

A supressão do termo “ou” fez com que a identificação de estudantes AHSD se desse apenas para estudantes na interseção das condições de notável desempenho e elevada potencialidade, o que acabou com a possibilidade de identificar estudantes com fracasso escolar que possuem elevadas potencialidades (Delou, 2007). Atualmente, sabe-se que estudantes AHSD podem vir a esconder diversas capacidades e potencialidades em diversas histórias de fracasso escolar, com o intuito de não serem excluídos do convívio social pela sua inteligência ou pelo seu desempenho escolar exitoso (Delou, 2007).

Surge por meio de grupos representativos da sociedade e aparece em diversos documentos internacionais por volta dos anos 90 um novo paradigma educacional: a inclusão. Mais detalhadamente, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jontien, na Tailândia, o Brasil assumiu o compromisso de erradicar o

analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. Já na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, em Salamanca - Espanha, foi assinada a Declaração de Salamanca, na qual foi apresentada a linha de ação política para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. É interessante observar que a declaração de Salamanca trouxe conceitos novos, como necessidades educacionais especiais e pedagogia centrada na pessoa. Nosso país opta, assim, por construir um sistema educacional inclusivo, concordando com esses documentos, e baseia-se nos postulados da Declaração de Salamanca (1994, p. 1-2) para retirar os princípios mais pertinentes aos estudantes AHSD, tais como o primeiro princípio sobre o “reconhecimento da necessidade de providenciar educação para crianças, jovens e adultos público da Educação Especial⁹ dentro do sistema regular de ensino” e o terceiro princípio, sobre “adotar o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Delou, 2007).

Relativo à Constituição de 1988, vale ressaltar alguns aspectos relativos ao artigo 208. Esse artigo, em seu inciso III, entende a educação como dever do Estado e promove a garantia do AEE, embora apenas para a deficiência. Já no inciso IV, parágrafo primeiro, garante o acesso ao ensino obrigatório e gratuito. O inciso IV também garante o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Delou, 2007; Brasil, 1988).

Com a vinda da nova LDBEN em 1996, registra-se a modificação de redação na legislação, com referência aos educandos com necessidades especiais¹⁰. Essa modificação por si só não resolve o problema da exclusão dos estudantes AHSD, mas apresenta uma sintonia legislativa com o contexto teórico da época (Delou, 2007). Vale ressaltar que a LDBEN apresenta diversos artigos que garantem possibilidades ricas para estudantes AHSD as quais, se colocadas em prática, cumpririam os direitos que esses estudantes possuem. O artigo 4º, inciso III, nos diz que é dever do estado garantir “AEE gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” por meio de educação escolar pública. Já inciso V do artigo 4º nos informa que estudantes com necessidades educativas especiais também devem ter garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da

⁹ No original, constava “com necessidades educacionais especiais”, termo em desuso.

¹⁰ Nomenclatura da época para estudantes, público da educação especial.

criação artística, segundo as capacidades de cada um” (Brasil, 1996). Em paralelo à Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 5, afirma que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990).

Ainda com respeito a LDBEN de 1996, o capítulo V é dedicado integralmente às questões do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes então chamados à época de alunos com necessidades especiais e supera a abordagem clínica presente na Educação. À época, a LDBEN ainda não conceituava a expressão alunos com necessidades especiais, mas em 2007 faz menção aos estudantes superdotados e prevê garantias para esse público no capítulo V, assim os considerando como alunos com necessidades educacionais especiais (Delou, 2007). Na Figura 25, lista-se alguns artigos relevantes para o trabalho na área de Educação Especial e, em específico, com a temática das Altas Habilidades ou Superdotação.

Figura 25 - Artigos relevantes da LDBEN para o trabalho com estudantes AHSD

Temática	Artigo/ Inciso/ Parágrafo	Redação
Por quem deve ser ofertada a Educação Especial?	Artigo 58	“[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores ¹¹ de necessidades especiais.”
Sobre serviços especializados	Artigo 58 / §1º	“Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.”
Em que lugar/instituição devem ser atendidos os alunos com necessidades educacionais especiais?	Artigo 58 / §2º	“[...] em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.”
De quem é o dever do atendimento?	Artigo 4 / Inciso IV	“dever do Estado a educação pública [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.
Quando tem início a oferta de Educação Especial?	Artigo 58 / §3º	“a oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil.”
Sobre o AEE	Artigo 59 / Inciso I	os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, recursos

¹¹ Termo da época, inadequado nos dias de hoje. Ninguém porta algo.

		educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades.”
Sobre a aceleração de estudos	Artigo 59 / Inciso II	“terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.”
Sobre o avanço escolar (aceleração)	Artigo 24/ Inciso V Alínea c	“a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”
Sobre o extraordinário aproveitamento de estudos no Ensino Superior	Artigo 47 § 2º	“Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.”
AEE para o trabalho com estudantes AHSD	Artigo 59 / Inciso IV	“educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no mercado competitivo, mediante articulação com os órgãos afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.”
Acesso igualitário aos programas sociais para o público AHSD	Artigo 59 / Inciso V	“acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.”
Sobre a organização da Educação Básica	Artigo 23	“a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”
Sobre inscrição em série ou etapa adequada	Artigo 24/ Inciso II/ Alínea c	“independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato”, seja permitido ao estudante sua matrícula em série ou etapa apropriada, de acordo com a regulamentação do respectivo sistema de ensino.
Sobre a organização da escola	Artigo 24 Inciso IV	A escola poderá organizar-se em “classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento da matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em 2001 é divulgada a resolução CNE/CEB¹² n° 2, a qual institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu artigo 5, inciso III,

¹² CNE: Conselho Nacional de Educação; CEB: Câmara de Educação Básica.

essa resolução traz uma nova definição de Altas Habilidades, colocando ênfase nos termos facilidade e rapidez. Mais detalhadamente, a nova definição nos diz que “Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: [...] III - Altas Habilidades/Superdotação” (Brasil, 2001, p.2), conceituando-a como “grande **facilidade** de aprendizagem que os leve a dominar **rapidamente** conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, p.2, grifo nosso).

Ainda sobre a resolução CNE/CEB nº2 de 2001, ela prevê o atendimento aos estudantes AHSD nas escolas comuns, em geral na forma de suplementação. De forma mais específica, essa resolução estabelece em seu artigo 8, inciso IX, que:

as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente Altas Habilidades/ Superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar (Brasil, 2001, p. 2-3).

Em 2005, surgem os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação (NAAH/S). Conforme Delou (2020), os núcleos surgem sobre provocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). São implantados em cada estado e no distrito federal pelo menos um NAAH/S. No entanto, a iniciativa não se manteve em diversos estados.

Em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Embora a política seja considerada um grande avanço para a área das deficiências, no que se refere às Altas Habilidades ou Superdotação esse documento muito pouco aborda a temática. Delou (2021) ressalta diversas críticas à PNEEPEI, entre elas: (1) as AHSD ficaram restritas às salas de recursos multifuncionais (SRM) em horário exclusivo; (2) o documento ignora a LDBEN e (3) não registra o direito ao atendimento em classes e escolas e serviços especializados; (4) a redução do atendimento das AHSD às salas de recursos multifuncionais sem horário exclusivo; e (5) a repetição da exclusão da sala regular. Delou (2021) também ressalta que tanto a Política de 1994 quanto a Política de 2008 não possuem valores legislativos, embora ratifique que a efetivação da PNEEPEI ocorre por meio da resolução CNE/CEB nº4, de 2009.

Por outro lado, a PNEEPEI proporcionou a inclusão dos diversos públicos da Educação Especial nas salas comuns, garantindo que esses públicos, antes

invisibilizados, passassem a ter voz e lugar, ainda que numa velocidade bastante tímida e ainda longe do ideal dessa política. Essa política define que:

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15).

Interessante observar que a nova definição presente na PNEEPEI retira o termo desempenho por compreender que nem todo estudante com AHSD apresenta desempenho notável. Muitas vezes esse desempenho está latente ou recém emergindo, ou seja, existe o potencial, mas o desempenho depende das condições do ambiente em que esse estudante se encontra.

Em 2009 é promulgada a resolução CNE/CEB nº 4, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Trata-se de um documento bastante rico em informações. Relativo ao enriquecimento de estudantes AHSD, o artigo 7º preconiza esse tipo de atendimento em interface com os NAAH/S “e com instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa” (Brasil, 2009, p. 2). Já o artigo 9º aborda sobre a responsabilidade da elaboração e execução do plano de Atendimento Educacional Especializado, ressaltando que tais tarefas

são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009, p.2).

Ainda sobre a resolução CNE/CEB nº4 de 2009, o artigo 10 sinaliza que o projeto pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta de AEE, assim como prever em sua organização sala de recursos multifuncionais, matrícula no AEE, cronograma de atendimento aos estudantes, plano de AEE, professores de AEE, entre outros. Já o artigo 13 descreve as atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado, entre as quais encontram-se:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; [...]
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; [...]
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; [...]
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de

acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Relativo à definição de estudantes AHSD, esse documento (Brasil, 2009) modifica pouca coisa relativo à PNEEPEI. Ele traz a criatividade enquanto área de conhecimento humano e retira a realização de tarefas de seu interesse como uma obrigatoriedade.

Em 2011 é lançado o decreto 7.611, o qual dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Esse decreto, em seu artigo 1º, revisita o dever do Estado com a educação das pessoas público da Educação Especial e entende que esse dever será efetivado mediante a garantia de um sistema educacional inclusivo (inciso I), que compreende e aplica o paradigma do aprendizado ao longo da vida (Inciso II), assim como oferta a educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Inciso VII). Em especial, no artigo 2º desse decreto, inciso II, compreende-se que os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras educacionais de estudantes AHSD são prestados de forma suplementar à formação desses estudantes.

Ainda sobre o decreto 7.611, temos explicitados os objetivos do Atendimento Educacional Especializado em seu artigo 3º, a saber:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 1-2).

Voltando à LDBEN, temos que nos anos de 2013, 2015 e 2018 ocorrem mudanças na legislação que afetam as AHSD, conforme Delou (2021): (a) Em 2013, a mudança de nomenclatura de Altas Habilidades/Superdotação para Altas Habilidades ou Superdotação; (b) Em 2015, a criação do cadastro nacional de estudantes AHSD; e (c) Em 2018, a inclusão do paradigma do aprendizado ao longo da vida para a educação especial.

Em 2020, é lançada uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa política foi suspensa durante cerca de dois anos por se entender prejudicial às pessoas com deficiência e em 2023 foi revogada. Em termos de AHSD, essa PNEE traz que são considerados

estudantes AHSD aqueles que “apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares” (Brasil, 2020, Art. 5º, inciso III). Sobre essa definição, podemos dizer que entrou o vocábulo *desenvolvimento* notável (em paralelo ao já antigo desempenho notável) e a frase *realização de tarefas de seu interesse* retorna modificada com a frase *envolvimento com as atividades escolares*. Relativo ao vocábulo *desenvolvimento* notável, se entendido como sinônimo de desempenho, é um grande retrocesso. No entanto, se pensado realmente como o processo de desenvolvimento humano, pode-se considerar uma inclusão assertiva. Já relativo à modificação de frase (*realização versus envolvimento, tarefas de seu interesse versus atividades escolares*), o melhor provavelmente seria uma nova redação que contivesse a frase *envolvimento com atividades de seu interesse*, mesclando as duas frases anteriores, em concordância com o referencial teórico da área de AHSD. Ainda sobre a definição de AHSD nessa PNEE, não se explicita as áreas de conhecimento (ou áreas de domínio) nas quais os estudantes apresentam AHSD. Essa não-explicitação é como uma faca de dois gumes: por um lado, positiva, por não limitar a compreensão das AHSD a um conjunto de cinco grupos; por outro, negativa, por não possibilitar a plena compreensão do que seja uma área de domínio e, por consequência, por prejudicar a identificação desse público já tão invisibilizado.

Como forma de encontrar facilmente as legislações e documentos referentes aos serviços que amparam os direitos das pessoas AHSD, a Figura 26 sintetiza essa localização.

Figura 26 - Serviços para estudantes AHSD amparados por políticas públicas

Serviços	Documento / Legislação
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	LDBEN – Artigo 4º - Inciso III
Plano Educacional Individualizado (PEI)	Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 Artigo 9º
Enriquecimento	Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 Artigo 7º
Aceleração	LDBEN Específico: Artigo 59; Outros: Artigo 4º - Inciso V; Artigo 23; Artigo 24 – Inciso II – alínea c; Artigo 24 – Inciso IV; Artigo 24 – Inciso V – alínea c; Artigo 47.

Cadastro Nacional de pessoas AHSD	Lei 13.234, de 29/dez/2015, atualização da LDBEN. LDBEN – Artigo 59 A – Parágrafo Único.
-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Finalizando este capítulo, cabe refletir sobre as provocações de Vera Pereira (2021, n.p) em formato de quatro questionamentos sobre o que precisamos saber à respeito de políticas públicas e legislações nas Altas Habilidades ou Superdotação: (1) “Em que bases legais se amparam os direitos de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação nas esferas Federal, Estadual e Municipal? ”; (2) Quais deveres estão previstos na legislação e a quem se destinam em relação à promoção das garantias na escolarização de estudantes com AHSD?”; (3) “As propostas ou planejamentos das secretarias de educação e das instituições de ensino estão alinhados ou em conformidade com a legislação federal, estadual e local para pessoas com AHSD?” e (4) “Os estudantes estão identificados e foram incluídos no cadastro nacional e no censo escolar?”.

Procurando dar pistas sobre os questionamentos, na esfera federal, temos que a principal legislação que ampara e garante os direitos dos estudantes AHSD é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os demais documentos não têm a força de lei, mas fornecem caminhos para a educação das pessoas altamente habilidosas ou superdotadas, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as resoluções CNE/CEB nº 2, de 2001, e nº 4, de 2009, além do decreto 7.611, de 2011. Já na esfera estadual, há a existência da FADERS, fundação criada em 1988 para a articulação e fomento de políticas públicas para pessoas com deficiência e Altas Habilidades. Na esfera municipal, há legislação de 2020 sobre a instauração do Agosto Laranja, destinado ao fomento de atividades relacionadas à temática das Altas Habilidades ou Superdotação.

Quanto às propostas de secretarias de educação e das instituições de ensino, tendo em vista o baixo número de trabalhos em contexto brasileiro sobre Altas Habilidades ou Superdotação na área de Ensino de Ciências e Matemática, ainda provavelmente são pouco alinhadas com a legislação, sendo essa pouco conhecida das redes de ensino. O que se percebe na prática, em grupos de estudo e de pais, é que muitas vezes a escola só começa o devido trabalho com estudantes AHSD quando a família intervém.

Relativo ao quarto questionamento, é fato que a identificação ainda não ocorre em diversas escolas, seja por falta de conhecimento, seja por falta de capacitação, seja por se ter o pensamento comum de que o estudante AHSD não necessita de ajuda pois já é inteligente. Tais fatores complicam ainda mais a realidade desses estudantes e a inércia das instituições pode leva-los a ter problemas cognitivos, emocionais e sociais em classe e extraclasse. Logo, faz-se mais do que necessário a retomada, em todas as esferas, da devida desmistificação da área e do apropriado processo de retirar da invisibilidade a temática junto a docentes, gestores, servidores e estudantes. Também se registra aqui a importância de formações continuadas que atuem nas problemáticas docentes e em suas necessidades, procurando escutar seus anseios e catalogar seus desafios.

6 METODOLOGIA

Entende-se que a abordagem utilizada nesta pesquisa é qualitativa, de observação participante e análise descritiva interpretativa dos dados obtidos. A abordagem de pesquisa qualitativa trabalhada nessa tese ampara-se no fato de que esse enfoque explora “as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 75). Assim, no contexto em que se investigam as escutas e anseios sobre Altas Habilidades ou Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada, a principal característica dessa abordagem é “[...] o fato de que estas seguem a tradição ‘compreensiva ou interpretativa’, em que se pretende compreender de que forma as pessoas em um contexto particular pensam e agem” (Alves-Mazzoti; Gewandsnajder, 1998, p. 131).

No que concerne aos procedimentos, a pesquisa se caracteriza como de observação participante. Conforme Marconi e Lakatos (2002, p. 90), a observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”. A escolha por essa metodologia foi realizada por diversos motivos. Entre eles, encontram-se: (1) Aumentar o conhecimento e entendimento do grupo pesquisado sobre o tema das Altas Habilidades ou Superdotação, tendo em vista o pouco conhecimento ou apagamento da temática nos ambientes escolares em geral; (2) Trabalhar a temática de forma coletiva, escutando as inquietações provenientes da comunidade escolar, a saber: estudantes com AHSD, professores de Matemática e gestores do Instituto Federal em análise; (3) Promover a inclusão dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, através da escuta atenta de suas necessidades. (4) A participação natural do autor/pesquisador dessa tese como membro docente do campus do Instituto Federal em análise.

Por ser docente do campus, a observação participante permitiu ao autor dessa tese ter um acesso mais ampliado aos participantes pesquisados, desde as entrevistas semiestruturadas, que permitem a abertura ao diálogo de forma mais ampla e assim disponibilizam momentos de observação e de participação do pesquisador e do entrevistado, embasados nos referenciais teóricos, como também os momentos de formação continuada, que proporcionam momentos ricos de interação, nos quais o papel do pesquisador foca na participação por meio de ações e reflexões, assim como na observação das respostas e interações que ocorrem.

Infelizmente, em virtude do período pandêmico, o planejamento da pesquisa e a realização de todas as entrevistas e os momentos de formação continuada ocorreram por meio da plataforma digital google meet, o que foi um grande desafio.

Quanto ao tratamento dos dados, utilizou-se a análise descritiva interpretativa baseada em Rosenthal (2014). Essa metodologia procura compreender a realidade social por meio das interpretações das pessoas envolvidas. A base desse tipo de análise encontra-se no fato de que a realidade social não é um fenômeno objetivo, mas uma construção a partir das relações e interações entre os sujeitos. É a busca pela compreensão da realidade social partindo do contexto em que ela acontece. Entre as principais características da análise descritiva interpretativa, encontram-se (1) o foco nas interpretações das pessoas envolvidas e (2) o contexto como elemento importante para compreender a realidade social.

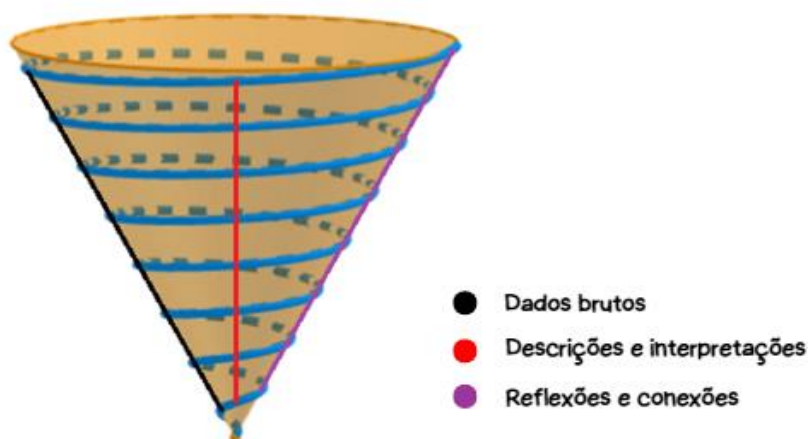
Conforme Rosenthal (2014), a análise descritiva interpretativa proporciona a investigação do novo e do desconhecido, a apreensão do sentido subjetivamente visado e a reconstrução do sentido latente, a descrição de ações e de contextos sociais, a reconstrução da complexidade de estruturas de ação a partir do caso particular, a verificação de hipóteses e teorias a partir do caso particular e o desenvolvimento empiricamente fundado de hipóteses e teorias.

A escolha por Rosenthal (2014) se deve justamente no interesse de construir uma formação continuada de Altas Habilidades ou Superdotação não somente alinhada às escutas e anseios da comunidade escolar (a saber, os gestores, os professores de Matemática e os estudantes AHSD), mas também que procurasse compreender a realidade social a partir das perspectivas dos sujeitos para uma melhor efetividade dessa formação, no sentido de atender essas escutas e anseios. Esse pensamento de uma formação continuada a partir das escutas e anseios dessa comunidade se ampara em Imbernón (2010) como fundamental para uma melhor contribuição efetiva dessa formação e para a diminuição do caráter transmissivo e pouco interativo que algumas formações costumam apresentar. Os apontamentos sobre Imbernón (2010) encontram-se detalhados na seção 7.4 sobre a formação continuada.

A figura 27 ilustra o processo descritivo interpretativo. Em azul, em formato espiral, se dá todo o processo descritivo interpretativo. A linha em cor preta representa os dados brutos obtidos por meio de entrevistas com os gestores, professores de Matemática e estudantes AHSD, assim como o referencial teórico, a revisão de

literatura e as políticas públicas sobre Altas Habilidades ou Superdotação. Já a linha em vermelho representa as descrições e interpretações realizadas, sempre amparadas nos dados brutos, por meio de recortes de falas ou de citações de autores. E por fim, a linha em cor roxa representa as reflexões e conexões com as teorias existentes, com as políticas públicas, com a realidade, entre outros, buscando triangular os dados com a interpretação e os referenciais teóricos. Como sempre esses três fatores (dados brutos, descrição/interpretação e conexão com a teoria e/ou realidade) não aparecem dissociados, eles se apresentam em formato espiral e contínuo na cor azul, no sentido de que essa construção é constantemente retomada e reforçada, passando pelos dados, pela interpretação amparada nesses dados e pela reflexão e conexão junto ao referencial teórico. O formato de espiral em forma de cone se deve ao fato de que os dados, ao passarem por um processo de descrições e interpretações e serem refletidos e conectados, ampliam a visão dos dados iniciais, reconstituindo a realidade analisada que não cabe mais no mesmo espaço. Por isso, inicia-se num vértice em que a pesquisa se estabelece com seus objetivos e, a partir da produção, análise e interpretação dos dados, esse processo descritivo interpretativo vai aumentando nossa compreensão da realidade descrita e, por isso, esse aumento da espiral.

Figura 27 - O processo descritivo interpretativo



Fonte: elaborado pelo autor.

Entre as vantagens da análise descritiva interpretativa, encontram-se a possibilidade de: (1) compreender a realidade social a partir da perspectiva das pessoas envolvidas; (2) identificar os significados que as pessoas atribuem à realidade social; e (3) compreender a realidade social em seu contexto específico.

Quanto às desvantagens, encontram-se: (1) a subjetividade do pesquisador e (2) a dificuldade de generalizar os resultados encontrados (Rosenthal, 2014).

Referente aos procedimentos éticos, essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob número CAEE: 39987820.3.0000.5349, por estar diretamente relacionada com seres humanos.

6.1 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense campus Sapucaia do Sul, na região metropolitana de Porto Alegre, à 35 km da capital gaúcha. Conforme o IBGE-Cidades (2022), o município tem uma população de 132.107 pessoas e uma densidade demográfica de 2.268,05 habitantes por quilômetro quadrado.

O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) situa-se no estado do Rio Grande do Sul, com reitoria na cidade de Pelotas, e trata-se de uma rede federal de Educação, Ciência e Tecnologia dentre as 38 redes de Institutos Federais presentes no país, que totalizam em torno de 676 campi distribuídos pelo território nacional. O IFSul possui como missão institucional “implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social”¹³. Já a diretriz institucional relativa à visão é “ser reconhecido nacionalmente como instituição pública, inclusiva e gratuita, referência na educação profissional, científica e tecnológica, promovendo a inovação e o desenvolvimento regional e atuando como agente de transformação social” (Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, p.9). Relativo aos valores da instituição, temos que o IFSul se caracteriza como uma instituição pública, gratuita e laica, assim como se baliza pelos seguintes valores:

JUSTIÇA SOCIAL, EQUIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: compromisso com a prática da justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
PLURALIDADE: desenvolvimento da cultura do pensar e do fazer, associandoos às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
EXCELÊNCIA: verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
FORMAÇÃO INTEGRAL: compromisso com a formação humana, com a produção e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos;

¹³ Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/instituto>

DIÁLOGO DE SABERES: organização didático-pedagógica dinâmica e flexível, com enfoque interdisciplinar, privilegiando o diálogo permanente com a realidade local e regional, sem abdicar dos aprofundamentos científicos, tecnológicos e humanísticos;

DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: compromisso com a educação inclusiva, com a permanência da/o educanda/o e com o processo educacional emancipatório; e

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: organização administrativa que possibilite aos diversos câmpus, inserirem-se na realidade local e regional, oferecendo suas contribuições (Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, 2023, p. 9).

Dentre os catorze campi pertencentes a essa rede, a pesquisa abordou a realidade do campus Sapucaia do Sul, que possui cerca de 1500 estudantes, 90 professores efetivos e 50 técnicos-administrativos. Dentro dessa realidade, foram convidados a participar da pesquisa os oito professores de Matemática do campus (sendo 7 efetivos e um substituto), os quinze gestores (dentre diretores, coordenadores dos cursos médios integrados, profissionais da Pedagogia e da Psicologia, assim como profissionais do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE) e os dez estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação com identificação advinda da rede municipal anterior ao ingresso no IF. O pensamento para a construção dessa amostra foi abordar a maior diversidade de gestores diretamente ligados ao Ensino (assim, ampliando as possibilidades de mudanças na identificação e atendimento aos estudantes AHSD), assim como a totalidade de professores de Matemática (visando o aprimoramento na área de atuação desse pesquisador) e de estudantes com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação.

O contato com os gestores e professores de Matemática foi realizado através de convite para participação de pesquisa por meio de e-mail e do aplicativo Whatsapp. Já o contato com os estudantes foi inicialmente realizado buscando a relação de estudantes AHSD junto à Coordenação Pedagógica, Departamento de Ensino e Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), e os dados telefônicos junto ao Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), o sistema interno de registros acadêmicos da instituição. Em seguida, foram contactados todos os dez estudantes, dos quais sete responderam e aceitaram participar da pesquisa. Os outros três estudantes não atenderam o telefone, em diversas tentativas realizadas pelo pesquisador. Assim, devido à impossibilidade de alguns gestores, professores de Matemática e da não resposta desses três estudantes, a amostra que participou

efetivamente da pesquisa foram sete (7) docentes de Matemática, onze (11) gestores e sete (7) estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

6.2 ETAPAS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa foram necessárias oito etapas que envolveram diferentes procedimentos, como mostra a Figura 28.

Figura 28 - Etapas e procedimentos da pesquisa

Etapa	Procedimentos
1) Estudos sobre Altas Habilidades ou Superdotação.	- Estudo teórico sobre aspectos gerais das Altas Habilidades ou Superdotação: teorias, legislações e panorama histórico. - Estudo teórico sobre as teorias de Renzulli e Gagné;
2) Visita ao Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) – Campus Sapucaia do Sul.	- Autorização do Diretor da Escola para a coleta de dados (Apêndice A);
3) Entrevistas – professores de Matemática. Delineamento das percepções de sete docentes de Matemática sobre AHSD.	- Autorização de docentes para a realização de entrevista semiestruturada (Apêndice D); - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para maiores de idade (Apêndice A); - Aplicação de entrevista semiestruturada para captar as escutas e anseios dessa equipe docente para a construção de formação continuada, assim como sondagem sobre interesse de formação continuada virtual para Altas Habilidades ou Superdotação, em virtude da pandemia (Apêndice G).
4) Entrevistas – gestores. Delineamento das percepções de onze gestores sobre AHSD.	- Autorização de gestores para a realização de entrevista semiestruturada (Apêndice E); - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para maiores de idade (Apêndice A); - Aplicação de entrevista semiestruturada para captar as escutas e anseios dessa equipe gestora para a construção de formação continuada, assim como sondagem sobre interesse de formação continuada virtual para Altas Habilidades ou Superdotação, em virtude da pandemia (Apêndice G).
5) Entrevistas – estudantes AHSD. Delineamento das percepções sete estudantes AHSD sobre AHSD.	- Autorização de estudantes e/ou pais para a realização de entrevista semiestruturada (Apêndice F); - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para maiores de idade (Apêndice A); - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais de menores de idade (Apêndice C); - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para menores de 12 a 18 anos (Apêndice B); - Aplicação de entrevista semiestruturada para captar as escutas e anseios dos estudantes AHSD para a construção de formação continuada para docentes e gestores em Altas Habilidades ou Superdotação (Apêndice G).

6) Transcrição e análise das entrevistas semiestruturadas com cada segmento – professores de Matemática; gestores; estudantes AHSD.	Transcrição e análise das escutas e anseios dos professores de Matemática; Transcrição e análise das escutas e anseios dos gestores; Transcrição e análise das escutas e anseios dos estudantes AHSD.
7) Formação Continuada para docentes e gestores em AHSD por meio da plataforma Google Meet.	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento da formação continuada com base nas análises das escutas e anseios da comunidade escolar pesquisada; - Elaboração da formação continuada virtual fundamentada nos principais teóricos da área, assim como nas legislações e documentos legais; Participação externa de estudantes com AHSD e de professores de estudantes AHSD. - Divulgação da formação para a equipe de gestores e de docentes de Matemática; - Desenvolvimento da formação; - Investigação dos avanços e potencialidades sobre a temática de AHSD; - Avaliação das atividades desenvolvidas no curso de formação docente.
8) Avaliação dos resultados.	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição, análise e interpretação dos resultados obtidos. - Contextualização e interpretação dos dados coletados.

Essa pesquisa de doutorado, intitulada Escutas e anseios sobre Altas Habilidades ou Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada, desenvolveu-se no período 2020-2023. É importante ressaltar que, devido à pandemia de coronavírus, tanto as entrevistas realizadas quanto a formação continuada aplicada foram desenvolvidas de forma virtual, por meio da plataforma *Google Meet*.

Durante o ano de 2020, foram desenvolvidos os primeiros estudos sobre a área de Altas Habilidades ou Superdotação, com vistas a obter um panorama da área. Portanto, nesse primeiro ano foram investigados aspectos teóricos, legais e históricos das AHSD, assim como foi realizada a escrita e submissão do projeto de tese na plataforma Brasil. Em virtude do período pandêmico e da imprevisibilidade de término deste, as propostas de entrevistas semiestruturadas e de formação continuada já foram previstas no formato virtual.

Em 2021, ao longo do primeiro semestre, os professores de Matemática do campus e os gestores foram convidados a realizar entrevistas semiestruturadas de aproximadamente 30 minutos cada com o intuito de coletar as escutas e anseios

desses profissionais a respeito das Altas Habilidades ou Superdotação, com vistas à implementação de formação continuada que atendesse a essas escutas e anseios dessa comunidade escolar, na perspectiva de Imbernón (2010). Nesse sentido, procurou-se aprofundar questões referentes à temática das Altas Habilidades ou Superdotação, tais como: conceito, características gerais atribuídas a pessoas com AHSD e o que gostariam de aprender sobre Altas Habilidades ou Superdotação. Participaram da pesquisa sete professores de Matemática e onze gestores e, mais especificamente, foram realizados os seguintes questionamentos a cada público:

PROFESSORES DE MATEMÁTICA

- 1) Como você definiria uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação?
- 2) Você conhece alguém com AHSD ou já teve em sua sala de aula estudantes com AHSD? Se sim, quais características dessa pessoa que chamaram a sua atenção/percepção? Se não, quais características você analisaria para uma provável indicação ao processo de identificação de AHSD?
- 3) Que tipos de estratégia você adota(ria) ao saber que há um estudante com Altas Habilidades ou Superdotação em sua sala de aula?
- 4) O que você gostaria de aprender sobre Altas Habilidades ou Superdotação? Participaria de um curso virtual sobre a temática?
- 5) Comentários, dúvidas e/ou sugestões sobre a temática.

GESTORES

- 1) Como você definiria uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação?
- 2) Você conhece alguém com AHSD ou já conheceu algum estudante do campus com AHSD? Se sim, quais características dessa pessoa que chamaram a sua atenção/percepção? Se não, quais características provavelmente chamariam sua atenção para uma provável indicação ao processo de identificação de AHSD?
- 3) Que tipo de apoio institucional você, enquanto parte da equipe de gestão do campus, adota(ria) ao saber que há um estudante com Altas Habilidades ou Superdotação no campus?
- 4) Como acontece o processo de identificação e atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no campus?
- 5) O que você gostaria de aprender sobre Altas Habilidades ou Superdotação?

Relativo ao segundo semestre de 2021, foram realizadas as transcrições das 18 entrevistas tanto dos professores de Matemática, quanto dos gestores. Essas transcrições foram primeiramente tratadas através das plataformas *Veed* e *Transkriptor* e posteriormente de forma manual para efetuar as correções necessárias. Também foi realizado o aprofundamento dos referenciais teóricos de Renzulli e Gagné e o trabalho com as políticas públicas relativas às Altas Habilidades ou Superdotação.

Durante o ano de 2022, mais especificamente relativo ao primeiro semestre, foram realizadas as análises das entrevistas dos professores e gestores. Já relativo ao segundo semestre, os dez estudantes com AHSD do campus foram convidados a

participar da entrevista, dos quais sete participaram. Foram perguntados aos estudantes os seguintes questionamentos:

ESTUDANTES AHSD

- 1) O que é, para você, ser uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação?
- 2) Quais atividades e projetos você possui mais interesse em realizar?
- 3) Como aconteceu o seu processo de identificação de AHSD?
- 4) Como você se sente em relação à identificação de AHSD? (apontar aspectos positivos e negativos).
- 5) O que você acha que pode ser feito pela equipe docente para melhorar o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no campus? Participaria de projetos de seu interesse, na área de Ciências e Matemática?
- 6) Comentários, dúvidas e ou sugestões sobre a temática:

Em complemento às atividades descritas acima, ainda durante o terceiro ano de pesquisa de tese, foram analisadas as entrevistas dos estudantes AHSD e foram desenvolvidos estudos referentes à formação continuada e à elaboração/construção dos encontros dessa formação com base nas análises realizadas com os três grupos: professores de Matemática, gestores e estudantes AHSD.

Já referente ao ano de 2023, mais especificamente durante os meses de janeiro, fevereiro e março, foram realizados os encontros de formação continuada com os professores de Matemática e a equipe gestora. Foram um total de quatro encontros, por meio da plataforma google meet, conforme ilustra a figura 29. Maiores detalhes sobre como a formação foi construída a partir das escutas e anseios são encontrados no capítulo 7, seção 7.4.

Figura 29 - Encontros de Formação Continuada

Formação continuada em Altas Habilidades ou Superdotação	
Pesquisa de doutorado – Prof. Thiago da Silva e Silva	
Encontro 1 24/01/23	Com a palavra, os estudantes AHSD Apresentação da formação – 5min Apresentação – Estudante 1 – 20min Apresentação – Estudante 2 – 20min Perguntas/escutas/anseios: até 45min
Encontro 2 31/01/23	As Altas Habilidades ou Superdotação: aspectos legais, teóricos e socioemocionais. Apresentação – 45min Perguntas/escutas/anseios: até 45min
Encontro 3	Com a palavra, os(as) professores(as) de estudantes AHSD

07/02/23	Apresentação – 5min Grupo 1 – 20min Apresentação – 5min Grupo 2 – 20min Perguntas/escutas/anseios: até 40min
Encontro 4 14/02/23	Avaliação da formação Escutas e anseios/Perspectivas

Fonte: elaborado pelo autor.

Durante o restante de 2023, procurou-se retomar e finalizar a revisão de literatura realizada no projeto inicial e dar continuidade à escrita da tese, realizada desde o primeiro ano.

7 ESCUTAS E ANSEIOS SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Sapucaia do Sul encontra-se na região metropolitana de Porto Alegre, a 35 km da capital gaúcha e possui cerca de 1450 estudantes matriculados. Nesse contexto e com a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio das instituições federais de ensino que emergiu da Lei 13. 409 de 28/12/2016 e que teve início em 2018, começam a chegar também os primeiros casos de estudantes identificados com Altas Habilidades, embora eles não sejam público-alvo dessa legislação. A pesquisa de doutorado surge então da curiosidade e da angústia dos pesquisadores em como melhor atender essa parcela da população, muitas vezes invisibilizada e por outras tantas estereotipada, por meio dos mitos (Pérez, 2012).

Nesse capítulo serão analisadas as escutas e anseios de sete professores de Matemática, onze gestores e sete estudantes AHSD sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação. Desde o que entendem sobre o que é AHSD, se conhecem pessoas AHSD e se atribuem características a essas pessoas, a questões sobre apoio institucional e o que gostariam de aprender sobre a temática. Para finalizar o capítulo, será apresentada a implementação da formação continuada que se construiu amparada nessas escutas e anseios.

7.1 ESCUTAS E ANSEIOS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA¹⁴

Assim, surge uma das etapas da pesquisa: entrevistar professores de Matemática, tendo em vista analisar suas percepções, interesses e demandas sobre a temática. Para tal, elaborou-se uma entrevista semiestruturada composta de cinco questões, a saber:

- 1) Como você definiria uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD)?
- 2) Você conhece alguém com AHSD ou já teve em sua sala de aula estudantes com AHSD? Se sim, quais características dessa pessoa que chamaram a sua atenção/percepção? Se não, quais características você

¹⁴ Texto componente do artigo “High Abilities or Giftedness in Integrated High-School Education: Perceptions of Mathematics Teachers”, da revista *Acta Scientiae*, disponível em: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.7294>

analisaria para uma provável indicação ao processo de identificação de AHSD?

- 3) Que tipos de estratégia você adota(ria) ao saber que há um estudante com Altas Habilidades ou Superdotação em sua sala de aula?
- 4) O que você gostaria de aprender sobre Altas Habilidades ou Superdotação? Participaria de um curso virtual sobre a temática?
- 5) Comentários, dúvidas e/ou sugestões sobre a temática.

Antes de começar a analisar as respostas, ressalta-se que o Campus conta, no ano de 2022, com oito professores de Matemática, dos quais sete se propuseram a participar da entrevista. Em virtude do período pandêmico, todas as entrevistas foram realizadas por vídeo conferência, gravadas e transcritas. Para preservar a identidade dos professores entrevistados, foram nomeados de M1, M2, M3, M4, M5, M6 e M7.

Considerando como os professores compreendem o conceito de uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação, M1, M4, M5, M6 e M7 apontam uma habilidade (bem) acima da média. Nas palavras de M1, M4, M5, M6 e M7:

É o famoso inteligente. É aquela pessoa que tem... uma... um comportamento, uma área do conhecimento, uma habilidade acima, bem acima da média, acima dos melhores que são considerados, né (M1).

Pessoa com capacidade acima da média em alguma área do seu desenvolvimento, seja intelectual, seja de expressões artísticas, esportivas, mas uma habilidade acima da média (M4).

Eu acho que devem ter mais ou menos a mesma característica, que... que vai desembocar para alguma das áreas, mas é alguma... alguma habilidade diferenciada em relação a uma média, né? [...] Mas eu tenho impressão de que com a relação com a Matemática uma alta habilidade, essa diferenciação [...] teria que ser uma diferenciação muito grande mesmo (M5).

Eu imagino que eu definiria um aluno com Altas Habilidades ou superdotação se fosse um aluno com desempenho acima da média do desempenho que eu já tenho dos meus estudantes em Matemática, né? (M6)

Eu acho que Altas Habilidades é um termo que pelo menos deveria ser incorporado no campo educacional para qualquer pessoa que tem algum talento específico de um modo geral acima da média, consideravelmente acima da média (M7).

Embora os professores M1, M4, M5, M6 e M7 tenham se baseado em suas experiências e/ou no senso comum para fundamentar sua resposta, observa-se aqui uma aproximação com a teoria dos três anéis de Renzulli (2018), a qual define comportamentos de superdotação como a interação de três características distintas: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Já M2 aponta, em sua resposta, questões de facilidade e rapidez ao aprender. De acordo com M2,

Uma pessoa que tivesse uma facilidade bem grande em aprender, né? [...] Que conseguisse resolver, assim... atividades de forma rápida e correta... (M2)

Aqui cabe ressaltar que a resposta de M2 está em consonância com uma das definições presentes na legislação brasileira para Altas Habilidades ou Superdotação; mais especificamente, a resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que define que “os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, p.2).

O professor M3 ressalta questões relacionadas ao foco dos estudantes e desenvolvimento de atividades muito além do que as solicitadas. Conforme M3,

Tendo a minha experiência que eu tive com alunos desse tipo, eu consigo ver que uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação é aquela que consegue ter foco e um assunto e desenvolver ele de uma forma além do que a gente espera. Ela consegue, por exemplo, se a gente delimitar: ‘Vamos trabalhar de... do ponto A ao ponto B’... uma pessoa com superdotação consegue todos os meios termos entre A e B e ainda ir além desse ponto (M3).

A resposta de M3 tem conexões com a teoria de inteligência emocional de Daniel Goleman (2011), o qual aborda aspectos como atenção e foco. Percebemos, assim, que definir o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação não é algo tão simples. São várias faces de um constructo, que demonstram apenas uma parte dele. Por exemplo: enquanto Renzulli (2018) define Altas Habilidades ou Superdotação como a interseção de três características (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade), Gagné já não utiliza tal termo. Prefere utilizar-se de uma “dotação” natural que acontece cedo na vida, chamada de aptidão/dote, e outra “dotação” sistematicamente desenvolvida, chamada de competência/talento. (Gagné; Guenther, 2010; Gagné, 2021). Já para Silverman (1997), superdotação é desenvolvimento assincrônico. A própria definição brasileira presente nas Políticas Nacionais de Educação Especial - PNEEs (Brasil, 2008; 2020) e nas Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009) trazem uma definição macro e bastante abrangente. Logo, analisar diversas definições é fundamental para que se consiga entender melhor a realidade do estudante AHSD.

Em relação ao questionamento, “Você vê alguma diferença entre os termos ‘Altas Habilidades’ e ‘Superdotação?’”, os professores M1, M3 e M6 consideram que os termos são sinônimos, enquanto M2, M4, M5 e M7 analisam os termos com distinção. Tal diferença, apontada pelos professores M2, M4, M5 e M7, estaria no fato

de que Altas Habilidades seria uma habilidade acima da média, enquanto Superdotação seria uma habilidade extremamente acima da média.

Em termos legislativos, a LDB não faz distinção entre os termos Altas Habilidades ou Superdotação, tratando-os como sinônimos. No entanto, não há um consenso na área de AHSD. Em termos práticos de sala de aula, em maior ou menor proporção, ambos necessitam de um atendimento educacional especializado (§1º e §3º do Art. 58 da LDB), assim como um plano educacional individualizado (inciso I, Art. 59 da LDB). Além disso, ambos precisam de uma equipe docente devidamente capacitada para atendê-los na classe regular e na sala de recursos (inciso I, Art. 59 da LDB) e no mínimo um professor de AEE com especialização na área para organizar os processos educativos (inciso III, Art. 59 da LDB). Também é preciso analisar a possibilidade prevista em lei de aceleração (Inciso II do Art. 59 da LDB). Se pensarmos que as Altas Habilidades ou a Superdotação podem ser mais ou menos profundas, maior ou menor serão as intervenções necessárias para a adequação do ambiente às necessidades do estudante. O importante, aqui, é dar visibilidade a esse grupo, por tantas vezes invisibilizado ou não merecedor de atenção por “já ser inteligente” (Brasil, 1996).

Referente ao questionamento sobre características de pessoas com AHSD que chamam a sua atenção ou traços passíveis de análise para uma indicação ao processo de identificação de AHSD, M1 aponta aspectos relativos a uma aprendizagem rápida, foco em temas de seu interesse e características socioafetivas como introspecção, por exemplo. Mais especificamente,

Eu tive alunos que na minha área de Matemática que ele – o cara – estava presente na sala de aula e ele ficava estudando outras coisas, lendo outros textos. Ele olhava segundos para o meu quadro e aprendia instantaneamente assim (M1).

De fato, a rapidez aparece presente como um indicador possível para a identificação das AHSD, conforme inclusive uma das definições brasileiras presente na resolução 2 (Brasil, 2001), conforme anteriormente citado. Foco em temas de seu interesse, é tanto uma característica de inteligência emocional, conforme Goleman (2011), como também um dos três anéis de Renzulli: o comprometimento com a tarefa. Relativo à introspecção, sabemos que pessoas AHSD são heterogêneas, mas a introspecção aparece como um traço possível dentro das AHSD, principalmente em âmbitos acadêmicos (Virgolim, 2019).

M2 e M5 compartilham da ideia de que nunca tiveram estudantes com superdotação pois, de acordo com seus pensamentos, tal condição é extremamente rara e deveria acontecer em todas as disciplinas ou pelo menos num nível de conhecimento extremamente alto e inovador. Além disso, levantam a ideia de fatores como criatividade, facilidade e curiosidade como possibilidades de indicadores na área. Conforme M2 e M5:

A princípio eu não lembro de nenhum aluno na minha aula que tivesse essa superdotação, eu lembro de alunos com bastante destaque ou algum destaque em relação aos demais, tá? Tem uma aluna especificamente que eu tive por seis meses no Ensino Médio Integrado e ela... ela tem muita curiosidade, ela era muito curiosa e fazia perguntas assim, mais aprofundadas, né? Levando em conta questões mais matemáticas mesmo, tá? Então, perguntava de onde vem isso, né? Por que que isso é assim, né? Para me forçar a explicar de uma forma mais rigorosa matematicamente, tá? Mas eu também não sei se isso chegava a ser superdotação, tá? Porque eu imagino que superdotação seja para todas as disciplinas, a pessoa teria que ir bem em todas as disciplinas (M2).

Porque eu acho que... é... o que eu acho que diferenciaria... assim: o aluno que teria alta habilidade ele consegue aprender com muita facilidade; o aluno com superdotação, ele consegue criar coisas novas a partir daquilo que tu falaste brevemente, ele consegue avançar e coisas que tu ainda nem... nem chegou a tocar no assunto, ele já consegue fazer coisas novas com isso. Nesse sentido eu acho que nunca encontrei ninguém. [...] Mas com alta habilidade [...] acho que já encontrei alguns alunos, sim; que demonstram muito mais facilidade [...] (M5).

Tais ponderações compactuam com uma ideia antiga de inteligência, vista de forma fixa e unimodular. Também se aproximam da ideia dos estudos de Terman *et al.* (1925) sobre o percentual de superdotados, em torno de 1%, o que é muito baixo, considerando que atualmente a OMS indica algo em torno de 3,5% a 5% (Matos; Maciel, 2016), isso apenas considerando os AHSD acadêmicos. Gagné (2021) considera o percentual de 10% no seu domínio de conhecimento e considerando os pares etários, enquanto Renzulli (2014; 2018) considera de 10% a 15% da população de um país.

M3 e M4 indicam como características que chamaram a sua percepção em estudantes AHSD uma voracidade por aprender conteúdos, assim como uma capacidade acima da média a ponto de ultrapassar os conhecimentos do professor. Nas palavras dos entrevistados,

Tendo aquela ideia de metodologias ativas em que tu passas para o aluno o conteúdo antes para ele fazer a leitura prévia, esses alunos com superdotação que eu tive na minha sala de aula, eles fazem a leitura pré e mesmo assim eles ainda trazem muito mais conceitos e conceitos que sobrepõe o próprio Ensino Médio Integrado deles, né? Eles

(ultra)passam... perguntam conceitos da Universidade, de curso superior, e isso me pressiona muito e assusta porque tu não tá preparado no primeiro momento (M3).

Já tive na minha carreira assim, de aula, notadamente, contato com estudantes que tinham um excelente desempenho nas ciências exatas... Matemática especificamente [...] assim, muito acima da média, tanto que eles eram melhores do que o professor, eu no caso; então, notadamente, assim, eram alto habilidosos no mínimo [...] porque a capacidade é muito acima da média. [...] tu não consegues competir com a pessoa porque o sistema de pensamento dela é diferente do teu. A coisa funciona em bloco, não é uma coisinha depois da outra, é tudo junto, é uma tempestade ao mesmo tempo (M4).

Tal voracidade em aprender indicada nos relatos de M3 e M4 podem ser relacionadas tanto à curiosidade quanto ao comprometimento com a tarefa de Renzulli (2018), no sentido de fazer e aprofundar temas de seu interesse. Uma “tempestade” de conhecimentos e ideias é algo bem característico da criatividade, um dos conceitos da teoria dos três anéis de Renzulli (2018).

M6 e M7 apontam como características que chamaram a sua atenção em alunos(as) AHSD um desempenho notável em avaliações escritas, tais como provas em sala de aula, olimpíadas e competições acadêmicas. Segundo M6 e M7:

[...] foi numa situação de prova. Engraçado né, a gente acaba identificando não tanto na aula, mas quando existe um momento de avaliar, né? [...] foi numa prova que eu entreguei para os colegas e [...] uma boa parte da turma assim não foi bem e a prova desse aluno... foi nota 10, tirou 10, e além da nota 10 foi uma prova que eu considero muito bem escrita, não tinha rasuras, tu percebias que as ideias do aluno, assim, era uma coisa bem encaixadinha, assim, direitinho tu percebes que não foi uma coisa, tipo assim, ele fez na sorte [...]. É uma prova limpa, assim... tu olhas assim e dá para pegar a prova do aluno como gabarito para corrigir as outras (M6).

Sim, eu já tive muitos alunos que eu identificaria com Altas Habilidades. [...] Falando especificamente da minha área de conhecimento, já que eu tive mais em sala de aula... a gente lá no colégio (anterior ao IFSul), a gente trabalhava com muitos alunos que eles faziam Olimpíadas internacionais de Matemática, alunos que já tinham no histórico, né, de competições. Então eu acho que dá para dizer que esses alunos eram alunos de Altas Habilidades e, claro, a gente tem o desempenho acadêmico, ele é um indicador sim [...] mas não só o desempenho acadêmico, eu tive muitos alunos que às vezes... assim... eu conversava com ele, eu analisava a forma que eles tinham para resolver problemas, para formar conceitos mentalmente e a gente conseguia perceber que eram alunos realmente diferenciados (M7).

Provas e testes sempre foram considerados como possíveis indicadores de AHSD. Porém, tais indicadores não captam necessariamente todos os estudantes AHSD, podendo indicar aqueles que possuem, conforme a definição brasileira da PNEE, um desempenho notável. No entanto, podem falhar no que diz respeito à

identificação de potencialidades e de talentos que ainda estão latentes, sem terem emergido. Testes de desempenho acadêmico costumam não indicar fatores como liderança e criatividade, também. M7 ainda aponta sobre formas diferentes de formar conceitos e resolver problemas nos estudantes que teve em escola anterior, indicando fortemente a presença de pensamento divergente, uma característica por muitas vezes encontrada em estudantes AHSD. E, se pararmos para refletir um pouco sobre a nossa prática docente em Matemática, é provável que já tenhamos nos deparado com um estudante que costuma apresentar resoluções completamente originais de um problema e nem tenhamos percebido isso como um indicador possível para AHSD (Brasil, 2008; 2020; Virgolim, 2019).

No que concerne ao questionamento sobre os tipos de estratégias que o professor adota(ria) ao saber que há um(a) estudante com AHSD em classe, M1 e M2 apontam que se utiliza(ria)m de aspectos relacionados a uma maior dificuldade e/ou profundidade em exercícios e questões de provas. De acordo com os professores,

Eu fazia avaliações e estilos diferenciados para ela. Durante a aula eu iria pessoalmente passar um exercício individual. Bem mais difícil, né, ou como se fala: desafiador; e as avaliações eu fazia a avaliação regular da turma e adicionava duas, três ou mais questões, né, bem mais difíceis... (M1).

O que eu penso que eu poderia fazer, que eu faria assim, eu forçaria ele mais com exercícios de matemática, né? E tentaria primeiro dentro da matéria que a gente tivesse trabalhando, aí eu colocaria exercícios gradualmente mais difíceis daquele assunto. Aí ele atendendo aquilo, eu iria começar a expandir, expandir daqui a pouco não para matérias que ele não viu ainda, mas para matérias que ele já viu e cobrar conceitos mais aprofundados dessas matérias. [...] E, depois disso, é que eu avançaria em conteúdo, para conteúdos que ele não tivesse visto ainda (M2).

Aqui é importante ressaltar que questões mais difíceis só fazem sentido se o estudante gosta e possui interesse de lidar com desafios matemáticos e concorda com a proposta realizada por M1, por exemplo. Pessoas AHSD formam um grupo bastante heterogêneo e, talvez, nem todos se sintam bem com essa abordagem. Nesse momento, é importante visualizar a importância de um Plano Educacional Individualizado (PEI), previsto na LDB (Art. 59), pois é ele que vai mapear os estilos de aprendizagem e interesses que o estudante possui. Por outro lado, percebe-se na fala de M2 uma preocupação com cada etapa de aprendizagem do estudante, o que é ao mesmo tempo um fator positivo e negativo. Positivo, pois deseja-se que o estudante atinja os objetivos pré-definidos em cada estágio. Negativo, pois pode limitar o estudante a deixar de conhecer outros tópicos caso não se considere que o

estudante já se aprofundou o suficiente em objetos de conhecimento anteriores (Brasil, 1996; Virgolim, 2019).

Os professores M3, M5, M6 e M7 apontam para estratégias extraclasse, nas quais a aproximação do estudante com o docente se torna mais próxima e a realização de atividades diferenciadas mais factível. Conforme M3, M5, M6 e M7,

A estratégia que eu adoto, né?... quando tem estudante desse tipo, sigo dando o conteúdo normal, mas em alguns aspectos, alguns pontos da matéria, eu trago aquele algo a mais que ele sempre busca. [...] Eu tenho um grupo, um projeto de ensino, em que a gente senta para discutir semanalmente Matemática. Assim, eles escolhem o tema, né? Antes da pandemia foi a teoria dos conjuntos e a teoria dos números e esse ano iria começar inferência bayesiana (M3).

Seria uma atividade que eu gostaria de adotar. Por que eu digo que não adotaria? Porque a gente tem que fazer, a gente termina trabalhando na média só, a gente termina atendendo a média dos alunos, mas o que eu gostaria de poder fazer sim é de poder trabalhar um pouco mais próximo desse aluno, com mais tempo na semana. Eu não concordo muito com aquela ideia de que muitos têm que o aluno bom aprende por conta e que a gente só vai atrapalhar ele. Não! Muito pelo contrário, eu gostaria de poder ter mais tempo de estar perto desse aluno. [...] Para poder instigar ele a fazer coisas diferentes, que a gente não... na sala de aula, termina absorvido pela média e não consegue fazer e depois que tu tá fora da sala de aula, aí tu acabas absorvido por outros problemas burocráticos e tal, né? E aí tu também não consegues fazer, então eu gostaria de ter isso assim, conseguir um tempo para lidar com esse aluno assim mais próximo e poder, daí, dar novos materiais, fazer coisas, perguntas talvez, mais interessantes do que a gente faz em sala de aula, coisas desse tipo (M5).

O grande problema é que você labora dentro da sala com o grande grupo, porque tanto você fazer uma aula, digamos assim, uma aula muito básica para tentar resgatar aquele aluno que tem muita dificuldade, é uma aula desmotivadora para grande parte da turma; dentro da sala de aula, você preparar exemplos que no caso exigiria, assim, um raciocínio mais elaborado desse aluno, também é desmotivador para grande parte dos alunos, porque eles também não atingiriam. [...] Para a gente conseguir contemplar esse aluno (com ahds) dentro da sala de aula, talvez o ideal seria a gente conseguir de alguma forma um horário, né? Dentro da grade lá ou turno inverso, um horário que a gente possa trabalhar em particular ou até em grupo com esses estudantes, um grupo talvez mais que desponte, mas dentro da sala de aula, não sei se é possível, pode ser, mas o grande ponto é para capturar esse aluno você não poder a grande parte da turma, então, de alguma forma, você tem que galgar uma construção para atingir o nível daquele aluno sem perder os de trás também (M6).

Eu sempre procurei fazer um trabalho diferenciado, paralelo ao ambiente de sala de aula porque, assim, infelizmente, assim, pelo menos em todas as escolas que eu trabalhei até hoje, a gente não tinha muito espaço para fazer isso no currículo comum, por conta principalmente das avaliações; é aquela mentalidade de que todo mundo tem que ter a mesma aula e fazer as mesmas tarefas que todo mundo vai ter a mesma prova, então eu sempre procurei fazer esse trabalho paralelo. Quando eu trabalhava Olimpíadas de Matemática eu tinha essa facilidade e lá no colégio (anterior), de modo geral, a participação nas olimpíadas era voluntária. [...] Nas (aulas para as) olimpíadas, aí a gente tinha toda a liberdade para trabalhar em um mundo ideal! [...] poder escolher o trabalho que iria fazer com meus alunos. E aí assim, dentro das preparações para as Olimpíadas,

eu sempre procurava trazer não só as questões das Olimpíadas, mas temas gerais, assim, da Matemática, que a gente pudesse discutir...(M7).

É interessante observar a dificuldade que M5, M6 e M7 trazem sobre o trabalho com o estudante AHSD na sala de aula regular. Como muitas vezes a sala de aula acaba por homogeneizar os estudantes, como diferenciá-los para atender a todos de forma inclusiva? Será possível ter uma resposta simples para tal questionamento? O fato que se concretiza aqui é que o atendimento educacional especializado em sala de recursos ou outro ambiente (laboratórios, bibliotecas, entre outros) em turno inverso é fundamental para que a educação em geral desse estudante AHSD seja completa. Em verdade, vários são os serviços disponíveis a esses estudantes: compactação, aceleração, enriquecimento. É importante estar atento a todas as possibilidades possíveis, de acordo com o perfil de aluno. Tal atendimento também está previsto na LDB, Art. 58. É importante frisar que M3 já se utiliza de enriquecimento curricular do tipo II por meio de projetos, de acordo com o interesse dos estudantes. Quando se trabalha na área de interesse, em geral o comprometimento e a perseverança costumam aparecer em estudantes AHSD. (Brasil, 1996; Renzulli, Reis; Tourón, 2021; Virgolim, 2019)

Já o professor M4 mescla elementos analisados anteriormente, ou seja, se utilizaria de questões mais difíceis em avaliações e se utilizaria do extraclasse para aprofundar tópicos de interesse dos estudantes. Traz como algo diferente dos demais colegas, a confecção de materiais diferentes, com vistas à construção da autonomia do aluno. Considera suas ações ainda insuficientes para dar conta do atendimento ao estudante AHSD. Em suas palavras,

Eu considero que deveria ter uma estratégia mais poderosa do que essas que eu adoto. Mas em relação às exatas, que é onde eu posso fazer alguma... alguma interferência, eu na hora de fazer as provas e apesar de isso dar mais trabalho e tu fica, às vezes, tu não fazes porque tu vais consumir mais energia, podem ser feitas provas diferentes para pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação. Pode-se produzir material diferente, que estimule ele a caminhar com mais independência em outras, em outros assuntos da Matemática, com mais profundidade mesmo, assuntos diferentes, assim... eu tive estudantes... estudantes que estudavam Matemática de Ensino Médio, mas eu propunha, assim, que estudassem Cálculo. E eles voavam em Cálculo. Entendiam derivada, integral e queriam fazer perguntas, que de repente eu já estava passando trabalho para responder. Então, mas respondendo objetivamente a tua pergunta é na sala de aula, é propor avaliações com mais exigência e encaminhamentos de conteúdos para eles estudarem de forma independente e isso é muito pouco (M4).

No que se refere ao questionamento sobre o que gostariam de aprender sobre Altas Habilidades ou Superdotação, os professores M1, M2, M6 e M7 apontam questões relativas à identificação do estudante AHSD, ou seja, desde conhecer qual a definição de Altas Habilidades ou Superdotação, perpassando por indicadores que indiquem um possível estudante AHSD em sala de aula e se existe diferença entre AH e SD.

Gostaria de saber assim é... o que.. [...] quais são os critérios objetivos, né, que definem um superdotado e se é sinônimo de Altas Habilidades... (M1)

Como identificar isso assim, e identificar cedo, como identificar o quanto antes um aluno assim, né? (M2).

A primeira coisa é a definição, porque se a gente tem a definição a gente sabe diferenciar a situação quando acontece na nossa frente [...] É importante saber a definição, né? ... de Superdotação e Altas Habilidades e se existe uma diferença entre um e outro e qual é (M6).

Eu quero muito aprender sobre o que que é esse conceito. Se existe bases científicas para definir que uma pessoa é ou não superdotada. [...] O que a ciência afirma sobre superdotação? Assim... é um fenômeno? Até que ponto é verificável ou se existe muitos, muita... como é que eu vou dizer... muito juízo de valor por parte da sociedade, né? (M7).

Percebe-se aqui uma clara preocupação com o conceito, tendo em vista que é a partir dele que se consegue ter um olhar de percepção e procura dentro de sala de aula. Sabendo que uma definição nunca bastará, é importante prever na formação continuada uma ampla gama de definições de diversos autores, assim como diversos instrumentos pedagógicos de rastreio das AHSD, tendo em vista apurar o olhar dessa equipe docente para combater a invisibilização dessa comunidade.

Já os professores M2, M3, M5 e M6 indicam questões relativas ao atendimento de estudantes AHSD. Desde estratégias “mais adequadas” de atendimento, perpassando aspectos do desenvolvimento do aluno e como ocorre o seu aprendizado, até como trabalhar e diferenciar os objetos de conhecimento dentro da sala regular. Mais especificamente,

[...] e eu realmente gostaria de saber estratégias mais adequadas, assim, né? [...] que não desestimulassem, mas pelo contrário, né? Que tu precisas estimular esse aluno porque o que eu ouvia falar também é o seguinte: ‘daqui a pouco tu tem um aluno superdotado, o que acontece? Ele está sempre na frente da turma. E aí o professor não acompanha ele de forma diferenciada, né? Então, o cara passa a ter um desinteresse porque ele já sabe aquilo, então ele não precisa daquela aula, não vai prestar atenção’. Ele precisa, de fato, de um atendimento diferenciado, assim, como se fala que, o contrário, né? ... (assim como) pessoas com necessidades especiais precisam de atendimento diferenciado, esses casos de Superdotação e Altas Habilidades também precisam de atendimento diferenciado, para que eles avancem dentro do que eles podem avançar,

né? Então eu queria conhecer estratégias que já vem sendo aplicadas, conceitos relacionados que já vem sendo estudados, que já foram testados (M2).

Bom, o meu grande interesse nesse assunto é tentar ver como se dá o desenvolvimento do aluno, não só os meus, né? É estudar num grupo grande, as ideias de comportamento. [...] acho que é mais, não seria nem do ensino-aprendizagem, mas a partir do psicológico dos alunos, como funciona... (M3).

Eu acho que a primeira coisa que eu gostaria de aprender é se existe diferença entre as duas coisas. Se há diferença entre esses dois conceitos aí, né? [...] mas depois de saber se existe diferença, tanto faz se for a mesma coisa e tal, ver que outras estratégias, né? [...] deve haver outras estratégias das quais eu não tenho conhecimento do que eu poderia fazer por ele [...] alguma coisa que eu pudesse fazer mesmo durante aquele tumulto que a gente tá em sala de aula, ali (M5).

Eu gostaria de ver, talvez, técnicas ou... não sei... talvez formas de organizar a aula a título de atingir um estudante que tenha superdotação na aula... (M6).

É importante perceber aqui como identificação e atendimento estão entremeados. Nesta perspectiva, surge a pergunta: Para que identificar estudantes AHSD se não for para atendê-los em suas necessidades específicas? A identificação não pode nem deve ocorrer sem propósito. Identifica-se para incluir tal estudante, para que não se sinta à margem do processo escolar. Nesse sentido, nota-se aqui uma preocupação da equipe docente com esse atendimento. Parte dessa preocupação justifica-se pelo desconhecimento: como vou atender um estudante do qual não tenho nenhum tipo de conhecimento sobre? Por essa linha, compreende-se o fato de querer saber sobre o conceito de AHSD. É um início. Uma vez entendido o conceito e formas de rastrear estudantes em sala de aula, é o momento de acolhê-los em suas particularidades. Assim, é o momento do atendimento. Portanto, os professores já indicam aqui que estratégias de atendimento em classe e extraclasse são elementos fundamentais para a formação continuada que se planeja executar e que certamente estarão presentes.

O professor M4 aponta querer aprofundar conhecimentos sobre os testes de QI e os diversos tipos de inteligência, assim como indica o desejo de saber identificar tais inteligências em seus estudantes. Mais especificamente,

Eu queria aprender mais sobre testes de QI; tem alguns testes de QI na internet que eu não acho que são confiáveis. Eu acho que o teste de QI tem que ser feito por uma equipe multidisciplinar, mas queria entender mais como é que é produzido o teste de QI, isso em relação a habilidade acadêmica, né? Mas eu queria, isso é uma curiosidade que eu tenho assim... mas eu queria conhecer mais detalhadamente todos os tipos de inteligência e como a gente pode perceber essa inteligência cinestésica,

corporal, artística, todos os tipos que se eu não me recordo são sete ou oito (M4).

Nota-se claramente aqui um desejo do professor de um aprofundamento teórico na área de AHSD. A fala do professor remete à teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1995), na qual o autor entende a inteligência como focada nos potenciais humanos e a subdivide em nove tipos (ou mais), a saber: (1) Linguística; (2) Lógico-matemática; (3) Espacial; (4) Musical; (5) Corporal-cinestésica; (6) Interpessoal; (7) Intrapessoal, (8) Naturalista e (9) Existencial. A última inteligência ainda se encontra em fase de estudos.

Ainda considerando o questionamento sobre como os professores gostariam de aprender sobre AHSD, todos relatam características que estão presentes em cursos de formação continuada: aspectos teóricos, legislativos, práticos. Em específico, M1, M2 e M6 apontam que gostariam de uma boa formação, na qual pudessem colocar em prática os conhecimentos da área, incluindo a promoção da aceleração de estudantes da instituição nesse curso, assim como conhecer professores que trabalham com esses estudantes. Nas palavras de M1, M2 e M6:

[...] eu gostaria de que essa parte fosse assim numa formação, talvez numa formação continuada de docentes que a gente pudesse entender como é que se dá a legislação e fazer, promover (a aceleração de) um ou mais casos na escola, porque olha: nos 11 anos que eu fecho agora em maio aqui na escola, eu nunca vi um aluno ser acelerado em três anos¹⁵ por superdotação (M1).

Uma formação boa... Eu acho (que) o ideal para mim seria acompanhar um professor que já trabalhasse com isso e que tivesse esse conhecimento que esteja trabalhando com aluno. [...] Eu acho que uma palestra, ela funcionaria bem para mim. Só que o que eu gostaria de ver nessa palestra, sabe? Pensei isso aí agora, tu me mostrar tá? Um vídeo... de um professor trabalhando com um aluno, com exemplos práticos do que ele fez, né? Do que o aluno fez, né? Daí tu mostra o vídeo, e tal aluno, ele teve tal desempenho, o professor fez isso, isso e isso né? E aí daqui a pouco, tu vens lá e comenta, tu comentas aquele fato, né? O professor usou tal técnica e isso está baseado em tal estudo, o aluno age assim, assim, assim. Aí daqui a pouco tu faz isso com 2, 3 alunos, né? [...] não necessariamente vai ser a mesma técnica sempre, mas se tivesse, eu estou imaginando que haja um padrão, sabe? (M2).

Eu acho que um dos caminhos seria ouvir o estudante, que foi o caso dessa *live* que tu fizeste, eu achei muito produtivo, sabe? Uma outra, talvez a gente, talvez conversando como área, talvez... ali os colegas da Matemática em princípio como área, tentando entender como que a gente poderia trabalhar com esse perfil de aluno. [...] Eu preferiria se tivéssemos encontros presenciais com palestrantes, podendo ser uma mesa redonda,

¹⁵ Os cursos técnicos (diurnos) integrados ao Ensino Médio do campus têm duração de quatro anos. Assim, "ser acelerado em três anos" refere-se a acelerar o estudante de forma a cumprir as etapas do Ensino Médio Integrado em três anos.

talvez, para conversar sobre o assunto, mas teria que ser para mim o básico do básico que eu não conheço nada sobre Altas Habilidades (M6).

É importante ressaltar aqui a intencionalidade de M1 de “ver acontecer na prática” um caso de aceleração. É sabido da literatura que a aceleração é um processo previsto na LDB e que conta com avaliação multiprofissional, mas muito difícil de ocorrer no dia a dia. Justifica-se em geral a não aceleração pela falta de maturidade emocional do estudante. Claro que não se defende aqui a aceleração sem a devida análise dos profissionais envolvidos, mas é preciso ter atenção quanto ao assincronismo, por vezes presentes em estudantes AHSD, os quais muitas vezes possuem o conhecimento cognitivo para 1 ou 2 anos depois de seu ano escolar e desenvolvimento emocional de acordo com a sua idade. Logo, pensando nisso, a aceleração pode nunca ocorrer e esse estudante se frustrar com a escola. Nesse sentido e com uma avaliação cuidadosa da equipe, entende-se que tal estudante possa ser acelerado e que a escola proporcione o apoio emocional que esse aluno necessita.

Já os professores M3, M5 e M7 indicam que gostariam de aprender por meio de estudos de caso e discussões. Relatam interesse em fazer um comparativo entre a literatura da área e as práticas de professores em sala de aula, assim como desejam criar um grupo de diálogo sobre a temática. De acordo com M3, M5 e M7,

Eu acho que para mim seria uma mistura de análises de casos, discussão, seria um seminário de análise de casos e demonstração de resultados de análises, por exemplo: pega um grupo de cinco professores que estejam fazendo essa formação e aí discutir alguns casos que sejam recorrentes da literatura, que sejam clássicos da literatura de Altas Habilidades (M3).

Eu acho que para ter uma formação nessa área, a gente tem que estudar um caso, a gente tem que ter um exemplo para trabalhar e entender mesmo, como é que funciona num caso que seja, assim... (M5).

Então, eu gostaria muito de discutir isso em grupos interdisciplinares. Eu, por exemplo [...] (em) todas as (vezes) que eu já ouvi falar em qualquer coisa parecida com superdotação, era sempre no ambiente de professores de Matemática. Então, se por um acaso algum dia a gente no IF fosse ter algum grupo de discussão, eu queria que ele fosse interdisciplinar, porque senão ele vai ficar enviesado e isso é tudo que eu gostaria de fugir agora que eu estou trabalhando no ambiente que me parece muito mais acolhedor do que o que a gente tinha no colégio anterior¹⁶, por exemplo (M7).

¹⁶ Nome omitido, para fins de proteção de sigilo do entrevistado.

As falas de M3, M5 e M7 vem ao encontro dos objetivos dessa tese: fornecer formação continuada que atenda aos anseios da comunidade docente. Além disso, percebe-se aqui a preocupação dos docentes em aliar teoria e prática em sua atuação docente, tanto em sala de aula regular quanto em regime extraclasse.

Os professores M4 e M5 apontam o desejo de aprender sobre indicadores de rastreio das AHSD, aliando teoria e prática. Desejam poder aplicar esse conhecimento na busca de estudantes que provavelmente possuem AHSD. Conforme M4 e M5,

Pois é... eu já tive uma disciplina de Altas Habilidades e Superdotação, eu já sei que existe sete inteligências talvez, acho que é a naturalista, natural... não... tem uma última aí, foi a última que entrou, eu nunca sei se ela existe, ou se está... ainda estão determinando que existe, mas eu já tive essas... isso. Aí depois que passou eu digo: 'É verdade, isso eu sei, elas existem'... mas tá, e aí, o que que eu faço (com) essa informação agora? Então, identificar as pessoas é algo que me agradaria assim, pelo menos ter assim esses indicadores que pudessem despertar atenção e te acender uma luzinha para poder ... 'olha, tem uma estrada por aqui, quem sabe tu vais lá, quem sabe tu fazes isso'...(M4).

[...] eu gostaria de alguma coisa que fosse da nossa área, da Matemática, né? E que mostrasse assim, aprender a identificar. 'Olha, aqui tenho uma ... uma pessoa com alta habilidade, aqui tem uma pessoa superdotada, aqui tem alguém só com muito interesse e tal (M5).

Nota-se, na fala de M4, a junção da identificação com o atendimento, porém traz um foco para a identificação, pois é o ponto de partida do professor para o atendimento educacional especializado para esse estudante. De forma semelhante, M5 busca querer diferenciar o estudante muito interessado do altamente habilidoso ou superdotado, justamente por entender que é nesse ponto que se inicia o processo de reconhecimento dessa pessoa, dos seus interesses, características, aptidões. Conforme Gagné (2021), a partir do reconhecimento das aptidões dos estudantes e de seus interesses e objetivos, se estabelece um processo de desenvolvimento de tais aptidões em competências, o qual está submetido a catalisadores intrapessoais e ambientais. Assim, o identificar/reconhecer o estudante superdotado vai além de um mero rótulo. É a identificação das necessidades cognitivas, emocionais e sociais; é uma análise desse indivíduo enquanto ser humano que tem desejos, vontades, paixões. Que aprende de forma diferenciada, por diversas vezes de forma mais fácil e rápida. Mas que também pode possuir estilos de aprendizagem diversos e um pensamento que muitas vezes pode divergir da norma. Portanto, é somente com um reconhecimento amplo de suas múltiplas características que se consegue atender de forma plena um estudante AHSD.

7.2 ESCUTAS E ANSEIOS DA EQUIPE GESTORA¹⁷

O Instituto Federal participante da pesquisa é uma rede federal entre as 38 redes de Institutos Federais presentes no Brasil. Dentre os quatorze campi dessa rede, a pesquisa trabalha sobre a realidade deste Instituto, que conta com aproximadamente 1450 estudantes, 83 docentes efetivos e 50 técnicos administrativos. Dentro dessa realidade, serão abordados os anseios coletados por meio de entrevista semiestruturada de parte da equipe gestora do campus, a qual é composta por 11 pessoas, dentre elas profissionais ligados a coordenações de curso, assistência estudantil, coordenação pedagógica, departamento de ensino, direções e núcleo de apoio a pessoas com necessidades específicas. Para preservar o anonimato das pessoas entrevistadas, são identificadas como G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10 e G11.

As perguntas pré-selecionadas para a entrevista com esses gestores procuraram buscar o entendimento desses profissionais sobre a temática das AHSD, assim como características que tais profissionais entendem como sendo associadas ao público AHSD. Além disso, tais questionamentos buscaram conhecer o apoio institucional que o campus proporciona a esses estudantes, como acontece o processo de identificação e atendimento aos alunos AHSD e quais temáticas da área de AHSD gostariam de aprender num curso de formação continuada e de que formato gostariam de aprender. Mais especificamente, os questionamentos iniciais previstos foram:

- 1) Como você definiria uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação?
- 2) Você conhece alguém com AHSD ou já conheceu algum estudante do campus com AHSD? Se sim, quais características dessa pessoa que chamaram a sua atenção/percepção? Se não, quais características provavelmente chamariam sua atenção para uma provável indicação ao processo de identificação de AHSD?
- 3) Que tipo de apoio institucional você, enquanto parte da equipe de gestão do campus, adota(ria) ao saber que há um estudante com Altas Habilidades ou Superdotação no campus?
- 4) Como acontece o processo de identificação e atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no campus?
- 5) O que você gostaria de aprender sobre Altas Habilidades ou Superdotação?

¹⁷ Texto componente do artigo “Altas Habilidades ou Superdotação em um Instituto Federal: dos anseios dos gestores à construção de formação continuada”, da Revista Brasileira de Educação Especial, disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0096>

Em relação à conceituação que tais gestores possuem sobre uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), G1, G3, G5, G7 e G10 apontam que essa pessoa tem uma habilidade acima da média, de forma geral ou em área específica:

Como que eu defino, assim, essa... a superdotação... para mim são estudantes, né que tem aí uma inteligência, as suas habilidades, digamos, acima da média do que é identificado como normalidade digamos, assim, né? Então para mim é uma inteligência acima da normalidade (G1).

Eu acho que é uma pessoa que tem uma habilidade acima da média em alguma área do desenvolvimento, eu acho (G3).

Como definir uma pessoa com alta habilidade, bom, eu não tenho conceito formal sobre isso, né? [...] Então eu acho que quando alguém consegue se sobressair, em pelo menos um campo para além da média do seu meio né? Aí eu acho que ela tem alguma habilidade, não sei se é um superdotado, mas ela se destaca, né? Então, para mim é um pouco isso (G5).

Então... de fato, eu acho que eu tenho pouquíssima aproximação com o tema, mas do que eu vi, um conceito que eu poderia formular, que eu consigo formular é que são pessoas com habilidades acima da média. [...] Acima da média em uma área ou mais de uma área, assim, que não necessariamente é uma pessoa com uma habilidade apenas em uma determinada área. Que pode ser, mas também pode ser em outras dimensões também da vida cotidiana dessa pessoa (G7).

Eu acredito que seja uma pessoa que tem a facilidade para entender um texto, vídeo e desenvolver uma habilidade ... que tem uma capacidade superior à média. Bem superior, eu imagino bem superior (G10).

É interessante observar que, embora demonstrado que alguns gestores possuam pouca ou nenhuma aproximação com o tema, as respostas de G1, G3, G5, G7 e G9 se aproximam da concepção de Altas Habilidades ou Superdotação fornecida pela Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2018). Tal teoria nos afirma que os comportamentos de superdotação surgem na presença de três anéis de características: (1) Habilidade acima da média, de forma geral ou em área específica; (2) Comprometimento com a tarefa, em áreas de seu interesse; e (3) Criatividade. Também se observa que G10 refere-se a uma habilidade muito superior à média; dependendo da exigência com que G10 considere uma habilidade bem superior à média, tal fato pode ser um impeditivo no rastreamento de indicadores de AHSD nos estudantes do campus.

Ainda referente à definição de pessoas com AHSD por gestores do campus, G1, G2, G4, G6, G10 indicam que essas pessoas possuem uma grande facilidade de aprendizagem. Em complemento a esse fato, G3, G5, G8, G9 sinalizam que tais estudantes possuem uma alta rapidez de aprendizagem, demonstrada por meio da agilidade e pelo prazer voraz em dominar novos conteúdos:

Então, partindo do ponto que eu nunca tive [um estudante identificado com AHSD], eu considero assim que eu iria identificar que aquele estudante poderia ter uma superdotação [...] é um estudante que teria uma facilidade muito grande de tudo aquilo que tu apresentas como uma atividade a ser desenvolvida [...] (G1).

[...] E que tem grandes possibilidades para aprendizagem, inclusive, autodidata, uma aprendizagem mais autônoma nessas áreas com grande interesse, com grande foco, né? (G2).

Eu pessoalmente não conheço [estudantes identificados com AHSD]. E eu ouvi assim, seria mais ou menos assim, por exemplo. Ele tem muita facilidade, então não desperta o interesse em certa matéria, porque ele tem muita facilidade e resolve tudo muito rápido e não tem interesse em acompanhar aula porque para ele é assunto é ... não é interessante (G4).

Uma pessoa que tem aí eu uma certa facilidade, um certo conjunto de dotes. Vamos dizer assim para desenvolver ou aprender, né? ... conteúdos e desenvolver, projetos, trabalhos numa certa área, num certo âmbito de investigação (G6).

Eu acredito que seja uma pessoa que tem a facilidade para entender um texto, vídeo e desenvolver uma habilidade ... que tem uma capacidade superior a média (G10).

Então, às vezes eu mencionava um texto só assim para dar um exemplo e na outra aula o guri tinha lido o livro inteiro que eu nem exigia que eles lessem... coisas sei lá que a gente leu na faculdade (G3).

Como definir uma pessoa com alta habilidade, bom, eu não tenho conceito formal sobre isso, né? Mas me parece que alguém que consegue resolver situações que são colocadas, [em] pelo menos um campo de sua vida, de uma maneira assim mais ágil, ou pelo menos uma maneira mais efetiva do que a média [das pessoas] (G5).

O que me chama atenção, pensando bem no contexto de sala de aula, tá, é que aquilo que é programado para que se tenha - assim programado - para uma determinada turma de uma determinada disciplina parece não ser suficiente; parece não encontrar os anseios dessa pessoa com Altas Habilidades, parece que aquilo não é suficiente. Parece que tem uma falta assim que essa pessoa precisa de mais assim, parece que precisa de mais de não sei se mais complexidade, mais quantidade, mas parece que aquilo não é sempre suficiente; [...] E que tem essa sede, a vontade assim de se aprofundar mais [...] (G8).

[...] um bom desempenho, a rapidez para resolução daquela atividade; essa menina também me lembro da área da matemática e ela resolvia tudo muito rápido, né? Chamava a atenção do professor na época, né, e no Português o que chamava a atenção era a leitura: a estudante que tinha aquela habilidade com o Português; ela lia muito e tinha essa questão assim de bom, ler fazia com que ela escrevesse bem também e se expressasse né de uma forma bem coerente e é o que eu me lembro assim (G9).

Embora se observe que alguns gestores não tenham um conceito formal ou não conheçam estudantes identificados com AHSD, percebe-se nas respostas obtidas elementos que coadunam com uma das definições legais de Altas Habilidades ou Superdotação presente na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Tal resolução, como já mencionado anteriormente, afirma que “os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de

aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, p. 2).

No que concerne ao entendimento sobre o conceito de AHSD e a características de estudantes AHSD apontadas por gestores do campus, pode-se afirmar que as falas de G2, G3, G4, G5, G6, G8, G9 e G10 apresentam aspectos relacionados a um desempenho notável desses estudantes, tais como a voracidade e capacidade de leitura, a produção textual, a expressão (dessa leitura) acima da média e forte destaque em esportes, Português e Matemática. Em complemento, G2 e G4 indicam a questão da potencialidade como característica de estudantes AHSD:

Porque assim ele tinha muitos livros, assim, de alta complexidade que a gente vê na graduação, né? Livros de Filosofia, de Psicologia, livros que não são leituras muito fáceis e ele tinha super interesse em fazer a leitura, já tinha algum conhecimento, já tinha feito alguma outra leitura dentro dessas áreas, dessas temáticas e uma fala super articulada [...] (G2).

Muito na minha área de serem alunos que liam uma literatura muito avançada. Então, às vezes eu mencionava um texto só assim para dar um exemplo e na outra aula o guri tinha lido o livro inteiro que eu nem exigia que eles lessem... coisas sei lá que a gente leu na faculdade. Teve um menino uma vez que ele, ele leu um livro de literatura medieval, porque eu estava explicando o início da literatura e ele já trouxe essa leitura (G3).

Uma definição bem leiga mesmo, eu acho que é isso, são as pessoas que apresentam desempenho elevado em determinada área (G4).

Eu já vi situações de estudantes que se destacam em relação à média, ao seu grupo, né? [...] Eu vi, basicamente, dois perfis assim, né? Alguns que desenvolvem, que tem uma habilidade maior em questões assim, mais escolares propriamente dita, né? Que tenha um bom desempenho [...] (G5).

[...] acredito que tive, pelo menos, alunos com Altas Habilidades; lembro de alguns casos assim, onde a capacidade de leitura e assimilação de conteúdos na minha área de investigação, sobretudo, nas as ciências humanas em geral dois ou três casos ao longo da minha prática profissional, que as pessoas, os alunos, assim, saíram fora da curva média do... do desempenho mediano; dois ou três casos também com grande capacidade de produção textual, de articular suas ideias em textos, enfim (G6).

E eu tento fugir um pouco dessa coisa de só tentar analisar uma pessoa que tem Altas Habilidades só como uma pessoa que é aquela que se destaca assim. Ah, é só falar pessoa muito boa naquela, em alguma dada disciplina. Então eu tento fugir disso assim, eu tenho a impressão e não sei o quanto isso é uma *missconception*, assim uma concepção que não é muito correta de que é uma pessoa que acaba se destacando e eu não gosto da palavra né, mas acaba se destacando em alguma disciplina, né? (G8).

Nós temos [estudantes AHSD] na área do esporte, né? Estudantes que se destacam muito forte, essa questão esportiva ... e nós temos estudantes também com essas Altas Habilidades tanto na área do Português quando da Matemática (G9).

Aqueles alunos de repente ou pessoas que é aluno, né? Que praticamente não estuda em casa e tira notas super altas, imagino que seja isso (G10).

Eu defino uma pessoa com muitas habilidades, assim, grandes possibilidades em uma determinada área do conhecimento, não necessariamente em todas as áreas [...] (G2).

Tem um potencial, um potencial grande em determinado assunto, enfim, em uma área específica (G4).

Apesar de algumas falas se basearem em senso comum, os gestores apresentam definições e características de pessoas AHSD que estão em conformidade com o conceito presente tanto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), quanto na Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 (Brasil, 2008; 2009). Esse conceito nos diz que estudantes com AHSD “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse” (Brasil, 2008, p. 15).

É interessante observar aqui que ao evocar as diferentes áreas de potencial, a definição brasileira de AHSD presente na PNEEPEI (Brasil, 2008) apresenta sintonia com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995). Essa teoria possui por foco os potenciais humanos e compreende que a inteligência pode ser entendida como capacidades em domínios específicos ao invés de uma capacidade geral; mais especificamente, Gardner divide a inteligência em oito habilidades, a saber: Corporal-cinestésica, Espacial, Interpessoal, Intrapessoal, Linguística, Lógico-matemática, Musical e Naturalista. Vale ressaltar que a definição da PNEEPEI (Brasil, 2008) também carrega elementos da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2018), ao mencionar aspectos relacionados a criatividade e envolvimento com a tarefa (Gardner, 1995; Virgolim, 2019).

Ainda concernente a características de estudantes AHSD apontadas pela equipe gestora entrevistada, observa-se que G2, G7 e G8 indicam como características desses estudantes a angústia e a ansiedade em lidar com o seu potencial. Tais gestores também apontam a socialização comprometida, os problemas de relacionamento e a necessidade de desenvolver relações socioafetivas relevantes:

E tem alguns [estudantes AHSD], assim, que a gente percebe uma certa angústia de lidar, talvez com... com essa... como é que eu vou dizer... o potencial que eles têm né? (G2).

Talvez uma situação que me chame atenção [é] como estão acontecendo as relações dessa pessoa com os seus colegas, por exemplo. Como estão as relações sociais dessa pessoa no ambiente escolar, mas talvez fosse uma situação [...] talvez dê alguma angústia que ela traga no sentido de que ela

anseia por alguma... alguma atenção [...] [talvez] uma pessoa que tem uma alta habilidade em português e que ela esteja ali ansiosa por uma atenção mais específica naquela área. [...] eu fico imaginando que a questão da socialização dessa pessoa pode em algum momento estar comprometida em função dessas características, né? Então, seja por ela ser, por estar em uma sala de aula e por ela conseguir ter um desempenho em determinada área acima da média dos seus colegas e aquilo virar, talvez, o motivo de chacota, ou assim a pessoa talvez se retraia, né? Por não conseguir, conseguir colocar em prática toda sua potencialidade. Então, talvez isso possa trazer algum problema de relacionamento [...] (G7).

E tem... eu percebo uma dificuldade de socialização, de tentar se sentir mais como parte, né? Da sua turma, de conseguir desenvolver assim relações afetivas mais próximas né? (G8).

Ressalta-se aqui a preocupação de tais gestores com os aspectos socioafetivos de estudantes AHSD. Relativo a esse ponto, Virgolim (2019) aponta seis principais características afetivas que podem estar presentes em estudantes AHSD, as quais docentes e gestores precisam estar atentos. São elas: Perfeccionismo, Perceptividade, Locus de controle interno, Introversão, Pensamento Divergente e Senso de destino. Além disso, a autora ressalta que possíveis fontes de estresse podem estar presentes na educação das pessoas AHSD, tais como o funcionamento cognitivo avançado, a tendência a se relacionar com pessoas mais velhas, a competência linguística precoce, o início precoce dos estágios desenvolvimentais, o rápido progresso pelos estágios desenvolvimentais e a consciência de ser diferente (Virgolim, 2019).

No tocante ao tipo de apoio institucional oferecido a estudantes AHSD no campus, G1, G3, G5, G8, G10 e G11 apontam aspectos relativos ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão como possibilidade:

Eu desenvolveria projetos, projetos específicos junto com a equipe minha ali, seja um curso ou uma estratégia mais institucional, digamos assim, depende muito do posto que tu está, se tu estás em uma condição de coordenação de curso, se você está numa direção, enfim, né? (G1).

Ultimamente eu tenho desenvolvido mais o meu projeto de pesquisa, algum um projeto de extensão, e monitorias, eu sempre acabo convidando estes estudantes porque eu acho que eles precisam estar mais, assim... ser mais desafiados, né? (G3).

No nosso campus, no nosso instituto, nós temos uma possibilidade, uma vantagem, mas não tem uma política para esses alunos, mas a gente tem uma possibilidade de ter o que? Os professores podem, por meio de projetos, de outras ações complementares dá atenção para os alunos com Altas Habilidades [...] (G5).

[...] convidar as pessoas para que desenvolvam nessas Altas Habilidades que elas tenham em projetos de pesquisa, de ensino e de extensão assim [...] (G8).

Eu acho que tu tens que ter é pesquisa, eu acho que dar alguma condição para que o aluno se desenvolver sozinho, né? [...] seria uma pesquisa que

teria que teria objetivo de ajudar essa pessoa a progredir. [...] Mas claro sempre com uma tutoria, uma orientação, né? (G10).

Eu vejo que o modelo de Ensino Médio Integrado, o modelo de organização dos institutos federais em si, ele já proporciona uma série de oportunidades importantes para a suplementação da formação das Altas Habilidades [...] todos esses projetos de ensino, projetos de extensão, projetos de pesquisa que são oferecidos e que permitem esse envolvimento dos estudantes, podem ser aproveitados para a potencializar esse desenvolvimento muito no modelo dos clubes de aprendizagem. [...] O que que eu entendo que falta, né? Falta a gente fazer esse estudante chegar nesses projetos, porque às vezes ele não consegue se conectar (G11).

De fato, o trabalho nos Institutos Federais (IFs) se apoia no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão e a forma primordial de se trabalhar para além da sala de aula é por meio de projetos. É importante esclarecer: por projeto entenda-se projeto de trabalho, ou seja, um plano elaborado pelos membros da comunidade escolar a ser desenvolvido na instituição e que busca respostas sobre algum assunto ou problema que seja de interesse dessa comunidade. Além disso, G11 ressalta um ponto importante a ser trabalhado na instituição: fazer com que o estudante tenha conhecimento e acesso a tais projetos (Bigeli, 2015).

Em relação ao quesito apoio institucional, os gestores G2, G3, G5, G6 e G10 indicam que não há um olhar, preocupação ou política para os estudantes AHSD, em parte por se considerar que já são inteligentes e que não precisam de ajuda:

Então, a gente ainda não tem um olhar voltado para os estudantes com Altas Habilidades, como deveria. Já tentei, já... já disse assim, em 2019: "Bah esse é o ano que a gente vai focar, né? Dar uma atenção maior nessa parte das Altas Habilidades" e não foi possível. Na verdade, os outros, as outras deficiências, elas vão nos tomando muito mais, né, atenção, assim... (G2).

Não chega para mim como [representante de setor] esses casos [de estudantes AHSD]. Eu só sei dos casos que eu vejo dentro da sala como docente. Mas a gente não tem, não tem um momento, eu não tenho uma conversa com [o outro setor], né? [...] As minhas ações são como docente. [...] Não há uma interlocução com [o outro setor] (G3).

Então, a gente não tem uma política, né? Não tem. O que a gente tem, é justamente pelo encantamento, por explorar a possibilidade de buscar incluir esses alunos em projetos, onde eles podem acabar desenvolvendo um pouco mais, né? (G5).

Eu acredito, tá? Que em termos de apoio institucional o estudante com Altas Habilidades/Superdotação demandaria menos, certo? Então, não pensaria assim nenhuma estratégia específica (G6).

Mas eu acho que a escola deveria ter isso, deveria ter... eu não sei, se seria um projeto ou uma política, né? (G10).

Em contraponto a G2, G3, G5, G6 e G10, os gestores G2¹⁸ e G9 referem-se a como acontece em seus setores o apoio institucional a estudantes AHSD: identificação advinda do município ou acolhimento da família e do estudante e elaboração de resumo individualizado desse estudante; apresentação desse resumo das principais características dos estudantes AHSD aos docentes no início do ano letivo e acompanhamento de tais estudantes ao longo do semestre, assim como a existência de conselho de classe diferenciado. Em complemento, G7 e G8 expressam a importância de atender às necessidades dos estudantes, parte por meio de atendimentos e atenção/observação:

Então, assim, nós tivemos, no início de 2020 antes da pandemia, um estudante que conversou com uma professora. E a professora identificou que ele tinha Altas Habilidades. E a professora então, se ofereceu para que a gente fizesse uma conversa com [o setor] e os responsáveis dele para de repente acelerar aquela disciplina em específico pelo professor. Então o estudante achou maravilhoso, entendeu que seria positivo e a gente agendou essa reunião, a gente conversou e aí a gente definiu algumas estratégias assim também conversando com a família essa questão de não adianta só acelerar se ele não tem maturidade (G2).

Primeiramente se chama a família, se faz aquele histórico, né? Com a família, com a escola anterior que o estudante frequentou e não é feito no contato aí né? Depois se junta, compila todas essas informações e se apresenta para os professores daquela turma em que os estudantes estuda, frequenta, né? Então a gente faz um momento assim de apresentação desse diagnóstico. Na verdade, é um compartilhamento dessas informações e depois então ao longo do semestre avaliativo, se procura fazer o acompanhamento, né? Saber se está indo bem, está acompanhando, se não está deixando uma ou outra disciplina, para trás. Enfim, né? E ao mesmo tempo nos finais de semestre a gente procura fazer conselhos de classe para esses casos assim diferenciados né? (G9).

Mas a primeira porta que eu iria bater certamente seria a porta do ... [núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas], para tentar perceber de que forma nós poderíamos estar empreendendo esforços para tentar auxiliar aquele estudante nas necessidades que ele tem (G7).

Acho que tem que tentar contemplar essa pessoa de alguma forma, com alguma estratégia ou uma adaptação na sala de aula com os horários de atendimento também ou também com uma inserção dessas pessoas nos projetos [que] existem variados assim no campus (G8).

Note-se que a discrepância encontrada pode indicar uma falta de comunicação entre os membros da gestão e certo desconhecimento de como acontecem os processos profissionais da instituição relativos a temática das AHSD. Para corroborar com esse aspecto, G4 afirma que “falta qualificação e falta pessoal”. Portanto, a

¹⁸ É interessante observar que G2 se contrapõe em sua fala. A interpretação que se encontra aqui é provavelmente do fato que, embora se realizem atividades de apoio inicial a esses estudantes, não há um olhar que profissionalize os processos de identificação e atendimento a tais estudantes no campus.

importância de profissionalizar a identificação e o atendimento a estudantes AHSD vem ao encontro do objetivo proposto na pesquisa aqui apresentada, que busca “investigar processos de escuta e de implementação de formação continuada que possam promover, junto à comunidade escolar, a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com AHSD no IF”. Ainda nesse sentido, ressalta-se a necessidade de construção de política pública dentro do IF voltada ao público AHSD, para além da Política de Inclusão e Acessibilidade do IF já existente desde 2016 e incipiente em termos de orientações práticas a esse público. Em termos nacionais, há quatro livros instrutivos sobre AHSD publicados entre 2007 e 2008 e que trabalham questões relativas ao estudante AHSD, a família e o professor. Além disso, encontra-se em construção uma diretriz específica¹⁹ para Altas Habilidades ou Superdotação, a qual esteve sob consulta pública em novembro de 2022 e, atualmente, em análise pelo Conselho Nacional de Educação.

Quanto à identificação e atendimento de estudantes AHSD no campus, G1, G3, G4, G6, G10 e G11 não tem conhecimento, não sabem responder ou afirmam que não acontecem processos de identificação e atendimento a estudantes AHSD:

Eu, sinceramente, eu não tenho conhecimento no Campus [do IF], que tenha esse diagnóstico. Mas pode haver esse trabalho, talvez haja e eu desconheço disso (G1).

Então, pelo jeito não acontece, né? Assim, a gente fica sabendo de muitos casos, eu estou falando como docente, né? Como eu falei antes, quando esses casos já vêm identificados do Ensino Fundamental, quando a própria família tem algum processo e vem conversar, ou algum colega, avisa... alguém conversa e troca essa ideia, mas não chega como [setor] essa demanda (G3).

Não sei te dizer, eu acho, acho que é pela identificação do professor, ele fazia um encaminhamento para coordenação pedagógica ou talvez para o ensino ... eu realmente não sei te dizer como é que faz esse encaminhamento (G4).

Eu acho que não acontece, né? Em geral, a gente se orienta muito pelo processo de inscrição do aluno no curso. Os alunos que entram se candidatam para vagas de inclusão, né? Apresentam um CID, enfim, é normalmente, né? A regra geral é que esse CID traga ali restrições, limitações e não indicações de alta habilidade ou de superdotação (G6).

Eu acho que isso não está acontecendo, porque eu nunca ouvi alguém falar sobre isso (G10).

Hoje, né? Não sei te responder. Eu sei que quando eles ingressam, já com parecer da rede municipal ou já ingressam a partir de uma identificação ou de uma manifestação da família, então nós sabemos, mas eu não sei se existe um processo dos professores observarem algo, chamar atenção, eles avisarem o Núcleo..., né? Que é o núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas e [se] existe esse encaminhamento (G11).

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>

A identificação de estudantes AHSD pode ser um engodo dentro da própria área. A indicação é que seja realizada por diversos profissionais, entre eles pedagogos, psicólogos, neuropsicólogos, etc. Recomenda-se também que essa identificação contemple os âmbitos “multirreferencial, multicontextual, multimétodos, multitemporal e multidimensional” (Rondini, 2020, p. 498). Tal processo mostra-se por diversas vezes moroso, levando de quatro meses a um ano para finalizar essa identificação. Não é de se admirar o número baixo de estudantes AHSD identificados no censo, cerca de 24 mil, num universo de mais de 47 milhões de estudantes da Educação Básica (INEP, 2022). Falta clareza em como avaliar estudantes e uma certa disputa sobre quem pode identificar. Na prática, devido aos altos custos profissionais e a escassez de pessoas qualificadas, o que está ao alcance de professores regulares são as escalas de rastreio de AHSD. Para além de um simples rótulo sobre ser ou não ser AHSD, advoga-se pela identificação das necessidades desse estudante, sejam elas de ordem cognitiva, metodológica, afetiva, social ou emocional. Logo, é de extrema importância que o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), previsto na Lei de Diretrizes e Bases (inciso I, Art. 59), seja proposto e executado e que contemple tais aspectos (Brasil, 1996; Virgolim, 2007).

Em contraponto a G1, G3, G4, G6, G7, G10 e G11, os gestores G2, G5, G8 e G9 afirmam que a identificação de estudantes AHSD no campus acontece: (1) via informação da rede municipal; (2) pelas famílias; (3) pelos relatos de professores atuais; (4) pelo questionário aplicado aos estudantes na matrícula.

Então a identificação agora ela está ocorrendo assim, então é pelo ingresso e por meio desse questionário que a gente faz após a matrícula e por meio das professoras da sala de recursos do município (G2).

Então, a partir do relato dos professores ou eventualmente alguma situação em que a rede escolar anterior tenha feito essa identificação, a gente vai ter alguma informação sobre isso, mas primeiro não há uma política ativa sobre isso, né? (G5).

Eu acho que tem essa conversa da família, né? Com a coordenação pedagógica, depois com coordenação de curso também, me parece que é esse o caminho e aí a gente tenta aproximar essa, essa ... informação, né? Deixar o que os saibam quem é essa pessoa (G8).

Pois é, esses vêm da família, né? Às vezes, eles mesmos dizem, né? ou a família traz ou a escola entra em contato, né? A escola anterior que ele concluiu o ensino fundamental, entre em contato e diz "oh, o fulano, né? tem isso, isso, isso!". A rede municipal de ensino tem um atendimento forte, né? (G9).

Novamente, encontramos aqui uma incoerência entre as falas da equipe gestora, denotando uma falta de interlocução entre setores e algum desconhecimento de ações produzidas pelos membros do campus no tocante à temática das AHSD. Nesse sentido, faz-se importante que as ações realizadas sejam cada vez mais planejadas em coletivo, corroborando com a ideia de abandonar o individualismo docente e considerar a comunidade escolar como um todo (Imbernón, 2010).

Quanto ao atendimento, G2 e G9 apontam que o atendimento só ocorre quando o estudante, a família ou o professor indicam a necessidade. Também relatam que o atendimento educacional especializado ainda é falho, com prioridade para deficiências e sem a presença de profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Quando o estudante, a família ou algum professor indica alguma dificuldade, alguma possibilidade a gente ainda não tem nenhum tipo de programa, atendimento específico nessa área, até porque também a gente não tem né? O profissional de atendimento educacional especializado e as coisas, às vezes, vão se atropelando (G2).

E ao mesmo tempo nós não temos de forma efetiva o cargo de atendimento educacional especializado, né? Agora, recentemente, a gente conseguiu através de bolsas, né? E a gente percebeu assim a importância. A diferença que faz esse profissional no campus. Hoje nós temos duas bolsistas. E mais uma vez, quem é que elas dão prioridade? ... para aqueles né? Que não acompanham, para aqueles que não conseguem desenvolver, tem dificuldade. O aluno com alta habilidade/superdotação, ele acaba conseguindo se virar sozinho, né? Então às vezes nesse sentido fica falho, né? O atendimento para esse estudante. Porque a gente acaba priorizando aqueles... que tem mais dificuldade, enfim (G9).

É importante ressaltar aqui que até 2019 o campus não contava com profissional de AEE. Com o advento da pandemia, a partir de 2021 o campus conseguiu duas vagas temporárias para o AEE e em 2022 é, então, a primeira vez que o campus conta com profissional docente efetivo de AEE. Reconhecemos assim o avanço na promoção dos direitos das pessoas AHSD. No entanto, tendo em vista o Campus ser de porte médio e abarcar cerca de 1500 estudantes, dos quais aproximadamente 100 são público da Educação Especial em 2023, esse quantitativo de profissionais nem de perto possui condições de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade conforme se propaga o slogan da instituição.

Ausência de protocolo ou política de identificação e atendimento a estudantes AHSD são apontadas por G5, G7 e G10:

Então, me parece que não existe essa política [de identificação e atendimento a estudantes AHSD], o que existe, né? É a partir do relato dos professores, é aí o tratamento pedagógico disso, né? As consequências pedagógicas que pode se dar, o estímulo, há ... vamos fazer um projeto que inclui fulano... algo

assim, mas não me parece uma coisa que a gente possa dizer: "Ah esse é o caminho, funciona assim, nós temos tantos alunos que podem se enquadrar com Altas Habilidades". Não tem isso enquanto política (G5).

[...] eu acho que é isso assim, a ausência de um protocolo na instituição que nos permita... não só um protocolo, mas inclusive um sistema informatizado que possa nos dar uma... que nos permita um olhar para um determinado aluno... mais determinado estudante mais em diversas áreas, então é se o estudante está sendo atendido pelo pedagógico, se ele está sendo atendido pela psicologia, ou pelo serviço social, ou pelo Núcleo [núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas]. Que tipo de intervenção está sendo feita por esse estudante? Então, hoje o campus do IF não existe essa possibilidade (G7).

E eu nunca vi, nunca vi mesmo na escola o interesse em identificar isso e muito menos em atender. Eu nunca vi isso. Isso eu não estou criticando a escola. Eu estou dentro disso, né? Eu nunca vi o interesse em identificar o aluno que seja, esteja precisando, que esteja acima da média e que esteja precisando de um atendimento diferenciado. Eu nunca vi identificação, muito menos uma política nesse sentido (G10).

Nesse sentido, a tese visa justamente profissionalizar os processos relativos à implementação da PNEEPEI para estudantes AHSD. Em especial, é importante sinalizar que foi criado agora em 2023 um grupo de estudos interno sobre AHSD, grupo este que está pensando e elaborando um documento norteador para o trabalho com estudantes AHSD, o qual ainda passará por avaliação no Conselho Superior da instituição (CONSUP).

Com vistas à elaboração de uma formação continuada que contemple as angústias e anseios dessa equipe gestora, a pergunta 5 (cinco) buscou captar não apenas o que os gestores gostariam de aprender sobre a temática das AHSD, mas também como que gostariam de concretizar esse aprendizado. Relativo ao que gostariam de aprender, G1, G3, G5 e G10 apontam aspectos referentes à identificação das AHSD: mecanismos, aprender a identificar ou ter no mínimo um olhar, como fazer um mapeamento e localizar tais estudantes. G3 ainda aponta que gostaria de saber diferenciar um estudante AHSD de um estudante TEA ou TDAH e se tais condições podem acontecer concomitantemente; e G5 aponta a importância desse conhecimento para a construção de Políticas Públicas:

O que eu gostaria de aprender, eu gostaria de aprender sobre os mecanismos de identificação da superdotação, né? (G1).

Assim, eu não sei se é nosso papel aprender a identificar, né? Porque eu acredito que existe uma equipe que vai fazer isso, psicólogo, sei lá, uma equipe, a gente pensa muito na área médica, mas acho que o professor tem essa... tem que ter no mínimo um olhar, né? (G3).

Então a primeira coisa é identificar alguém com Altas Habilidades, para além do que a gente acha (G5).

Mas eu queria saber se a minha percepção é correta em relação a como que identifica, né? Alguém que tem Altas Habilidades ou Superdotação. Porque é o mais importante de tudo é isso, né? É saber identificar isso, né? (G10).

Também tenho dúvida em saber a relação entre as Altas Habilidades e o transtorno do espectro autista, eu sei que muitos autistas também têm Altas Habilidades, outros têm dificuldade de aprendizagem e se essas coisas podem estar juntas? (G3).

Porque eu entro muito na questão do reconhecimento da existência da população, você precisa reconhecer que existe aquela população e em setor público isso tem regra, né? Para você conseguir formatar uma política (G5).

Ressalta-se aqui a importância de se conhecer listas de rastreio das AHSD para que professores do ensino regular possam auxiliar na indicação de prováveis estudantes AHSD ao núcleo de apoio a pessoas com necessidades específicas e ao setor pedagógico. Em especial, cita-se aqui os questionários de Pérez e Freitas (2016), o guia de observação direta de Guenther (2012a; 2012b), a lista base de indicadores de superdotação de Delou (1987; 2001) e a Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S) de Nakano (2021a).

Ainda em relação ao que gostariam de aprender numa formação continuada, os gestores G2, G4, G6, G7 e G8 indicam ações referentes ao atendimento de estudantes AHSD:

O que falta para mim, assim, é entender justamente as possibilidades de atendimento. Eu gostaria de saber, assim, como propor algum tipo de atendimento, de acompanhamento (G2).

Adaptar o Campus, adaptar a sala de aula, trazer professores, trazer enfim, né? [...] nesse sentido assim de um aluno com Altas Habilidades de fornecer para ele coisas diferentes do que é oferecido para um aluno do currículo normal, assim (G4).

E como que estratégias, enfim, [...] o que a gente pode fazer para favorecer o desempenho escolar desse aluno, né? (G6).

Então, a formação nessa questão para o [...] atendimento interdisciplinar dessas pessoas (G7).

E a partir dessa formação [continuada] também gostaria de saber atuar melhor e saber melhores estratégias para poder atender essas pessoas com Altas Habilidades (G8).

Com vistas a cumprir os anseios e angústias da equipe gestora em conhecer ações práticas e próximas da realidade, a formação continuada produzida a partir desses anseios trouxe a presença de professores de estudantes AHSD do município onde se localiza o IF. Logo, buscou-se contemplar a demanda solicitada com o intuito de satisfazer tais anseios.

Já G5, G6, G7, G8 e G9 expressam que gostariam de aprender o conceito de AHSD e teorias sobre a área, assim como bases teóricas e históricas das AHSD na Pedagogia e na Psicologia. G6 ainda aponta a questão da socialização desses indivíduos na perspectiva de uma educação com aprendizagem integral e G2 enfatiza a questão do acompanhamento desses estudantes durante a trajetória acadêmica.

Então, primeiro tem que ter um uma definição conceitual clara, que eu não conheço. Mas creio que exista, né? (G5).

Eu gostaria e acho que seria vital e importante não só para mim, mas para todos os professores de modo geral compreender o que é, né? A superdotação, o que que são as Altas Habilidades? Assim eu gostaria de saber muitas coisas sobre a base teórica, né? A parte histórica, enfim, né? E as principais recomendações da psicologia, da psiquiatria, enfim, trabalhar pedagogicamente esse aluno (G6).

Desde entender [...] quem são, [e] que conceito que hoje é utilizado para se direcionar para essas pessoas com Altas Habilidades e com Superdotação? (G7).

Ah eu gostaria de ter melhores conceitos, né? (G8).

[...] tudo que vem para aperfeiçoar esses conceitos, esses esclarecimentos teoricamente, inclusive sobre esses conceitos tão importantes sobre Altas Habilidades/Superdotação (G9).

E a socialização dele, desenvolvendo o desenvolvimento e aprendizado integral também (G6).

Eu gostaria de saber, assim, como propor algum tipo [...] de acompanhamento. Eu sei que na sala de recurso, por exemplo, do município eles têm um grupo formado [...] (G2).

Ainda na linha da produção da formação continuada, entende-se aqui a necessidade apontada pela equipe gestora entrevistada de trazer aspectos teóricos, sociais e afetivos da educação de estudantes AHSD. Portanto, optou-se por trazer nessa formação um encontro síntese específico sobre tais aspectos.

No que se refere ao como aprender sobre a temática das AHSD, os gestores G2, G3, G4 e G7 apontam que a formação continuada precisa ser próxima da realidade, numa provável crítica a formações muito teóricas ou longe da realidade institucional. Em complemento, os gestores G1, G3, G4, G7, G8 e G11 trazem a necessidade de formações que contenham elementos da prática com estudantes AHSD, seja por meio de trocas de experiências ou de oficinas.

Eu acho que encontros, uma coisa mais próxima, assim, [...] ter essa ideia de comunidade aprendente, assim estando junto, trocando junto, assim, acho que é uma coisa bem legal (G2).

Ah, eu acho que é muito bom quando a gente tem muitos exemplos de práticas, porque às vezes, tu imaginas na tua cabeça que Altas Habilidades

é uma coisa daquelas coisas de filme, do cara, do cientista e às vezes é algo muito mais próximo da nossa realidade do que a gente imagina (G3).

Eu acho que ficaria mais ... como é que eu vou te dizer, mais agradável se a gente conseguisse trazer para o mundo do IF realmente assim, né? [...] A gente tem um aluno assim, o que a gente pode fazer que pode melhorar, eu acho que nesse sentido assim, fica mais perto da realidade, sabe? (G4).

Então eu gostaria de ter alguém com quem eu pudesse trocar uma ideia e a partir de um caso real, numa situação assim que eu tivesse que atender (G7).

Eu gostaria mesmo, assim, de ter um profissional, que que estruturasse uma palestra, um encontro, uma oficina, um curso de extensão de curta duração. E que pudesse vir falar e que nós tivéssemos espaço, né? para trazer experiências relatos, uma troca (G1).

Eu acho que isso com muitos exemplos, com oficinas, com coisas bem práticas assim (G3).

Pegar o exemplo prático do IF, o que que tem, o que que a gente pode fazer, como deve fazer (G4).

Uma formação que pudesse me aproximar de práticas, assim de intervenção, né? Tendo ali um suporte de pessoas que tivessem essa capacidade de fazer um acompanhamento de um processo, por exemplo, de atendimento ou... onde eu pudesse trocar ideias e ter esse suporte profissional num processo de acompanhamento, por exemplo (G7).

Que tenha esses espaços de troca, assim, uma coisa que eu gosto bastante e que às vezes é possível de fazer no Campus é a gente compartilhar experiência, né? (G8).

Eu acho que trazer exemplos práticos, mobilizar, de repente, essa articulação entre teoria e prática, né? Então, tem esse movimento dentro da formação, faz esse movimento dentro da prática, traz para estudar juntos, sabe? (G11).

Para contemplar elementos da prática com estudantes AHSD, assim como reconhecer as necessidades desses estudantes, entende-se necessário dar voz aos estudantes AHSD. Sendo assim, para ser próxima da realidade, a formação continuada necessita trazer relatos de estudantes AHSD. Portanto, optou-se por trazer nessa formação um encontro com dois estudantes AHSD, tendo em vista entender como foi o processo de identificação e atendimento desses estudantes e as relações desses estudantes com a família, a escola, os colegas e professores.

Ainda relativo ao como aprender a temática das AHSD, os gestores G1, G6 e G10 indicam que a formação continuada pode ser trabalhada por meio de palestras. Em complemento, G5, G6 e G8 apontam a necessidade de um curso de formação sobre a temática. Em especial, G5 aponta a necessidade de uma formação mais ampla para a equipe docente e uma formação mais específica para a equipe gestora, com a concepção de política pública voltada para a área de AHSD e como construir e concretizar tal política na rede do IF.

Eu gostaria mesmo, assim, de ter um profissional, que que estruturasse uma palestra [...] (G1).

Mas acho que um curso seria o ideal, também, talvez palestras, nesse momento de formação elas poderiam ajudar (G6).

E então eu preferia palestras, né? Toda vida palestra que eu possa questionar coisas ... focar nas coisas e que eu seja provocado a pensar em alguma coisa, que eu tenha que procurar alguma coisa, mas que eu tenha um pouco de tempo para absorver aquilo (G10).

Eu acho que a formação, né? Para não fugir das perguntas, a formação, ela tem que trazer o que existe de consolidado nesse campo em termos conceituais e legais (G5).

Um curso direcionado ao assunto tende a ser efetivo (G6).

Aí eu acho que é através de algum curso mesmo de formação (G8).

[...] mas eu acho que tem que trabalhar nesses dois níveis, assim, ou seja, o nível para o público em geral, não necessariamente interessado, mas que ele desperte a consciência sobre isso e o nível aí que pegue aí, gestores e pessoas interessadas, aonde você vai para um debate mais conceitual, onde você vai atrás para exemplo, onde não é só jogar a rede, onde é qualificar porque tem o gestor, né? Ele vai ter que pensar em consequências, ele tem que saber mais [...] (G5).

Já G9 e G11 apontam a importância de espaços de interação na formação continuada. Em complemento, G5, G6, G7 e G11 trazem a importância dos aspectos teóricos em diálogo com a prática educativa, assim como elementos legais e conceituais da área de AHSD.

Eu acho que tem que ter um momento para esses espaços coletivos, sabe? Para esses espaços de interação ... (G9).

Mas já as salas virtuais, como a gente está aqui hoje no *meet*, eu acho que essas perdem pouco em termos de formação presencial, interação, principalmente quando a gente consegue ter grupos não tão grandes ... (G11).

A formação, ela tem que trazer o que existe de consolidado nesse campo em termos conceituais e legais (G5).

Eu me adapto muito bem às exposições teóricas, tanto que quando você me perguntou o que eu gostaria de saber eu quero saber a história né? de como isso aparece na pedagogia, quem levantou, enfim, por que razões, que tipo de compreensão sobre o apoio pedagógico a esse tipo de discente foi modificando ao longo da história (G6).

E de que fosse também uma formação que pudesse me aproximar de práticas, assim de intervenção, né? (G7).

Eu acho que ela precisa, né? oferecer elementos a introdutórios, então a partir de uma exposição, de uma explicação, de um diálogo com a teoria, eu acho que trazer exemplos práticos, mobilizar, de repente, essa articulação entre teoria e prática, né? Então, tem esse movimento dentro da formação, faz esse movimento dentro da prática, traz para estudar juntos, sabe? Eu acho que isso vai dando mais sentido à formação (G11).

Portanto, observa-se que os resultados obtidos apontam a necessidade de um curso de formação continuada. Além disso, ressalta-se a importância de que esse

curso possibilite momentos de interação, pois é uma demanda apresentada pela equipe gestora entrevistada.

7.3 ESCUTAS E ANSEIOS DOS ESTUDANTES AHSD

“Nada sobre nós, sem nós” é uma reivindicação que as pessoas com deficiência fazem a partir do início do século XXI sobre a necessidade de se pensar as questões das deficiências a partir do ponto de vista de quem faz parte desse grupo. Esse lema é formalizado nos registros acadêmicos por Sasaki (2007). Já referente às Altas Habilidades ou Superdotação, essa reivindicação também tem se mostrado cada vez mais presente. Essa subseção procurou levar esse lema em consideração e procurou captar as escutas e anseios de sete estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação do Ensino Médio Integrado, sendo cinco do sexo masculino e duas do sexo feminino, com faixa etária entre 16 e 19 anos. A identificação de AHSD desses estudantes é majoritariamente proveniente do trabalho da rede municipal de ensino, a qual realiza um trabalho em turno inverso com estudantes AHSD há mais de 10 anos.

Para captar essas escutas e anseios dos estudantes AHSD, realizou-se uma entrevista semiestruturada, composta dos seguintes questionamentos:

- 1) O que é, para você, ser uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação?
- 2) Quais atividades e projetos você possui mais interesse em realizar?
- 3) Como aconteceu o seu processo de identificação de AHSD?
- 4) Como você se sente em relação à identificação de AHSD? (apontar aspectos positivos e negativos).
- 5) O que você acha que pode ser feito pela equipe docente para melhorar o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no campus? Participaria de projetos de seu interesse, na área de Ciências e Matemática?
- 6) Comentários, dúvidas e ou sugestões sobre a temática:

As entrevistas com os estudantes AHSD foram realizadas em 2022. Para preservar o anonimato dos alunos entrevistados, eles serão identificados por E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7. Relativo ao primeiro questionamento, E1, E5 e E7 apontam que ser uma pessoa AHSD refere-se a uma facilidade ou rapidez com a aprendizagem. Mais especificamente,

Acho que uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação, é uma pessoa que tem uma maior facilidade de aprendizado e de aplicação. É ... aplicação do conhecimento aprendido. Do que outras, então elas conseguem aprender um pouco mais rápido, entender um pouco mais rápido (E1).

Há, eu acho que é uma pessoa que ela tem um, como eu posso dizer maior facilidade (E5).

Eu Acredito que seja alguém assim que. [...] talvez [...] tenha uma facilidade para aprender (E7).

Os entendimentos trazidos por esses estudantes coadunam com a definição trazida pela resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que traz os componentes *facilidade de aprendizagem e rapidez* na compreensão de *conceitos, procedimentos e atitudes*. No entanto, ressalta-se que embora tais características geralmente estejam presentes em estudantes AHSD, esse público é bastante heterogêneo, podendo existir pessoas AHSD que não necessariamente apresentam tais traços como componentes marcantes de sua identidade.

Ainda referente ao primeiro questionamento, nota-se grande presença da concepção de inteligência como um constructo múltiplo, em diversas áreas do conhecimento humano, concepção esta trazida pelos estudantes E1, E3, E5 e E7:

Então tem a galera que vai para a matemática, até a galera que vai para as artes, têm a galera que vai para para educação física, então é dizer, por exemplo, que o Neymar é uma pessoa com as habilidades, não é? Eu não vejo como algo absurdo que a inteligência cinestésica ali esteja muito bem desenvolvida (E1).

Existem várias características, né? Vários, vários tipos de inteligência e é como se uma dessas suas características fosse a destacada tanto individualmente quanto de uma forma coletiva (E3).

Eu acho uma cabeça mais aberta, uma visão mais ampla sobre os âmbitos escolares, ou às vezes nem escolares, sobre algum assunto específico (E5).

Uma facilidade criativa, dependendo da sua habilidade específica, né? Dos tipos ... Eu acredito que seja alguém que esteja disposto a principalmente, a ter uma comunicação com as pessoas e saber entender as pessoas e ajudar as pessoas naquilo que elas precisam. Por exemplo. A minha habilidade, ela é alta na área lógica-matemática (E7).

A concepção trazida pelos estudantes E1, E3, E5 e E7 em muito se assemelha à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Essa teoria entende a inteligência como a capacidade em diversos domínios do conhecimento humano e subdivide a inteligência em nove componentes, a saber: (1) Linguística; (2) Lógico-Matemática; (3) Espacial; (4) Musical; (5) Corporal-cinestésica; (6) Interpessoal; (7) Intrapessoal; (8) Naturalista e (9) Existencial, sendo a última considerada em fase de testes. Além disso, tais entendimentos estão em sintonia também com as definições trazidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e na resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, ao mencionar potencialidades em diversas áreas, de forma isolada ou combinada.

Por outro lado, E2 e E4 indicam aspectos relativos ao sentimento de inclusão/exclusão por serem estudantes AHSD. Nas palavras de E2 e E4:

Atualmente daqui eu lembro que lá pelo final do meu nono ano já eu fui mandado para ver se eu tinha Altas Habilidades, então eu... eu tinha esse reforço que eu ia lá toda semana... eu ia, eu ia lá no AEE fazer uns testeinhos e lembrar sobre e para trabalhar um pouco nisso também, me conhecer melhor, mas eu acabei até esquecendo um pouco disso a mais recentemente por causa do que não é muito lembrado no IF (E2).

Eu sinto assim que isso de certa forma, é uma coisa que às vezes me fez sentir um pouco deslocada em alguns lugares ou quando eu estou com algumas pessoas... (E4).

As palavras de E2 nos fazem refletir sobre a necessidade de acolhimento inicial desses estudantes e sobre a imprescindibilidade da oferta de formação continuada dos profissionais da Educação (e em específico dos gestores e dos professores de Matemática pesquisados nessa tese) na área de Altas Habilidades, para que esses estudantes não sejam invisibilizados e que seus potenciais sejam devidamente atendidos, assim como suas fragilidades sejam devidamente trabalhadas. Na fala de E4, nota-se uma certa vergonha de ser quem se é, e uma certa introversão por não se sentir à vontade com a exposição com a qual seus potenciais estavam sendo abordados.

Referente ao segundo questionamento, os interesses são bastante diferenciados. E1 possui interesses em diversas áreas como teatro, literatura, música e gramática, assemelhando-se aos interesses de E4. Já E2, E3 e E7 possuem interesses específicos nas áreas de Química, Filosofia e Estatística, especificamente. Já E6, por sua vez, manifestou interesse na área de pesquisa e escrita de trabalho de conclusão de curso (TCC). Nas palavras dos estudantes:

Então o teatro é uma coisa que eu gosto bastante. É aí que eu me envolvi bastante. [...] É, eu me interesso demais por [...] literatura. [...] É, gosto muito de gramática. Acho um assunto, é muito interessante. [...] A música também me interessa muito (E1).

É sempre tive um interesse por algumas partes das ciências, por exemplo, a química [...] (E2).

É para mim é mais em relação a filosofia que eu, uma área que eu gosto bastante[...] (E3).

Eu gosto muito de música. Eu toco violino. Então eu acho que seria interessante um esse espaço assim, sabe, para a gente conversar sobre isso, conhecer outras pessoas também não é? [...] Eu acharia muito interessante uma coisa que agora teve na pandemia que era compartilhando nossas histórias, algo nesse sentido, porque se tem uma coisa que eu gosto muito de fazer a escrever, eu gosto muito de escrever histórias (E4).

Eu sou bem interessada por pesquisas, né? Ham? Pesquisa de campo agora, no momento eu estou bem empolgada com TCC. Que é o contrário do que a maioria da turma (E6).

Olha, agora eu estou meio focando para no vestibular da UFrgs porque justamente, na monitoria de estatística, eu criei uma paixão tão grande pela estatística, né? E aproveitei a minha facilidade e meu gosto de ensinar, porque sempre quis ser professor. E agora eu estou querendo fazer faculdade de estatística para poder dar aulas (E7).

Ressalta-se aqui como se faz necessário observar os interesses dos estudantes AHSD. O olhar deles brilha, como um reconhecimento do que precisam para a sua realização. Trabalhar sobre atividades de seu interesse impulsiona não apenas o crescimento cognitivo desses estudantes, mas também o emocional, o profissional, entre tantos outros componentes de suas vidas. Reconhecer tais interesses vem ao encontro das teorias de Joseph Renzulli, em específico a Teoria dos Três Anéis. Quando se trabalha com o interesse dos estudantes AHSD, percebe-se um maior engajamento e comprometimento com as tarefas propostas, conforme preconiza um de seus anéis. Também vem ao encontro do Modelo Diferencial de Dotação e Talento de Gagné, pois ao reconhecer os objetivos e interesses dos estudantes se define quais serão os processos de desenvolvimento de talentos necessários para levar os estudantes das suas aptidões naturais às metas estabelecidas, chegando-se assim num nível de competência. Tal processo pressupõe habilidades que serão sistematicamente desenvolvidas, o que preconiza planejamento anterior de tempo e recursos, por exemplo.

Referente a como aconteceram os processos de identificação de AHSD dos estudantes entrevistados, E1, E3, E4, E5 e E6 apontaram seus professores da sala comum como os primeiros a sinalizarem a possibilidade de suas identificações como pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação. Nas palavras desses estudantes:

A bibliotecária da escola, eu tinha muito contato com ela, eu não era uma criança que gostava muito de ficar com as outras crianças [...] E ela identificou que eu possivelmente tinha, e ela levou isso à Orientação e a Direção, mas ela não foi ouvida. E aí, depois de 4 anos dela insistindo, é que a Orientação me chamou para fazer um teste de aos meus 10 anos de idade, e eu fui encaminhado para sala de recursos para atendimento educacional especializado para ficar em observação. Para saber se eu de fato tinha ou não, então eu fiquei, acho que. 6 meses.... 5 meses, 6 meses em observação. Quando foi constatado e frequentei a sala de recursos dos de 2012 a 2017 (E1).

Esse processo foi no ensino fundamental ainda, né? Porque é, eu tinha um amigo que ele estava escrevendo uma história e eu ajudava ele. A gente conversava bastante sobre sobre isso e tal. E fazia algumas produções também de de alguns textos. E daí, minha professora de língua portuguesa, ela percebeu que que a gente tinha esse interesse. E ela nos encaminhou

para a sala de recursos. A sala de Atendimento educacional especializado, que era AEE, que tinha na nossa escola de fundamental. E lá na sala de recursos, a gente começou a ter esse acompanhamento e o incentivo para desenvolver essas habilidades que a gente tinha [...] (E3).

Em mim foi quando a minha mãe começou a me ensinar a ler desde novinha, não é? E eu acabei tendo [...] Eu acabei percebendo assim, poxa, ela me ensinou agora a ler, então eu aprendi a ler. É aprender mesmo. A professora me ensinou que, sei lá, 4×0 é zero, então sempre vai dar zero logo. Isso nunca mais vai mudar. Então, na minha cabeça eu tinha esse pensamento de que. Sabe? Eu peguei uma coisa, então eu peguei, e agora é isso, então eu comecei a perceber isso nas aulas mesmo. [...] Quando a professora começou a perceber essas coisas, foi que ela me colocou lá [no AEE] para a gente ver o que que era isso (E4).

E eu acho que foi por conta disso, os professores sempre viram o meu esforço, meu desempenho e dedicação, e acabaram talvez suspeitando de alguma alta habilidade de alguma superdotação em algum ramo específico e acabou me encaminhando para a sala de recursos (E5).

então ... foi no quarto ano. Eu fiquei, acredito que até o sétimo ano nesse projeto, né? E foi através da minha professora, porque eles tinham essa ... tinham começado o projeto porque a gente não tinha muito tempo na minha escola. E daí eles conversaram com os professores e daí ela conversou comigo, conversou com meus pais e eu fui convidada para fazer parte. Eu era líder de turma, daí eu acabava me envolvendo um pouco mais com a turma, enfim. Acredito que ela tenha havido visto um diferencial (E6).

Ressalta-se aqui a importância de professores da sala comum conhecerem indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação, tendo em vista que o principal contato dos estudantes é justamente com esses profissionais. Entre possibilidades de listas de indicadores presentes na área de AHSD, indicam-se o manual de Pérez e Freitas (2016), a lista base de indicadores de Delou (1987; 2001) e a Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação de Nakano (2021a). Note-se também que a principal característica utilizada nas identificações desses estudantes é a observação, seguida de avaliações realizadas pelo AEE do município, numa perspectiva baseada no modelo das portas giratórias de Renzulli.

Já E7 sinalizou que entrou na pré-escola já sabendo ler e escrever e que passou por um processo de aceleração ao longo do primeiro ano. Nas palavras de E7:

Eu já entrei no pré sabendo ler, escrever. [...] Aí então eles começaram lá num processo para eu avançar de ano. Então, em 2011, eu fiz até agosto, o primeiro ano do ensino fundamental. E a partir de agosto o segundo ano do ensino fundamental, né? (E7).

Interessante observar o caso de E7 pois ele representa uma das grandes dificuldades da área de Altas Habilidades ou Superdotação: a aceleração nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no primeiro ano. Embora prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) em seu artigo 59, inciso II, a prática de aceleração não costuma ser bem recebida pela equipe

escolar, seja pela dificuldade de colocar essa prática em funcionamento em termos de registros acadêmicos, seja pela falta de pessoal devidamente capacitado para realizar uma análise substancial desse procedimento, ou seja também pela complexidade de avaliar todos os componentes necessários para um parecer conclusivo. É importante deixar claro que não se defende aqui uma aceleração a qualquer custo, mas uma análise cuidadosa dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais dos educandos, com vistas a uma melhor resolução possível em cada caso. Espera-se assim que os estudantes sejam avaliados multiprofissionalmente antes, durante e depois do processo de aceleração, se esta for a melhor escolha.

Ainda referente ao terceiro questionamento, E4 aponta que recebia atendimentos desde o terceiro ano do fundamental, embora não entendesse direito por qual motivo estava ali. Quando começou a entender os motivos de estar numa sala de recursos/AEE por volta do quinto ano, o atendimento que recebia foi descontinuado. A estudante ainda relata como se sentiu chateada pela não continuidade do atendimento e aponta aspectos relativos ao *bullying* que sofreu por ser AHSD, assim como o quanto tentou encobrir suas potencialidades. Conforme E4:

Quando a professora começou a perceber essas coisas [facilidade e padrões no processo de aprendizagem], foi que ela me colocou lá [no AEE] pra gente ver o que era... não é perceber, tanto que ela me ofereceu uma prova para fazer para eu passar pro quarto ano, né? Do terceiro pro quarto ano. Então eu percebi essas mudanças tanto na escola quanto em mim [...] mas uma coisa que [...] eu fiquei bem chateada é que, como no quinto ano eu parei de ir lá, parei de ter esse atendimento, sabe? Eu parei de exercitar isso. Então, de certa forma, eu sinto que hoje [...] é como se isso estivesse aqui [...] se eu ainda tenho isso, é normal estar [en]coberto [...] mas fiquei muito chateada [de] não ter continuado com isso, porque quando eu comecei a ter idade para entender o que que era, parou, né, que [foi] quando passei para o sexto ano. [...] e a causa disso de sentir que isso está encoberto, é... também faz parte porque eu cresci com as pessoas me chamando de mesquinha[...] mas também foi parte de mim isso ter sido encoberto porque eu não queria mais me sentir distante desse jeito, em que as pessoas me fizessem me sentir distante desse jeito. [...] (E4)

O relato de E4 é o retrato do que acontece quando inexiste falta de planejamento na identificação e atendimento a estudantes AHSD. Embora estejam previstos nos documentos legais o planejamento individual especializado (inciso I do artigo 59 da LDBEN) e o atendimento educacional especializado (parágrafos primeiro e terceiro do artigo 58 da LDBEN), na prática muitas instituições ainda desconhecem a temática das Altas Habilidades ou Superdotação ou a conhecem superficialmente. A invisibilidade ou os estereótipos e mitos que a área carrega (Pérez, 2012) também acabam por dificultar ainda mais o trabalho das instituições com esse público. Vale

ressaltar que o PEI não planeja apenas os aspectos cognitivos e as potencialidades, mas também deve trabalhar em outros aspectos como o social e o emocional, além de dar o devido suporte para outras necessidades que o estudante apresentar, como assincronias, introversão, entre outros fatores. Omitir-se desse trabalho é ser conivente com o bullying que esses estudantes sofrem e com as consequências que podem vir a ocorrer. Em continuidade, a não intervenção pedagógica e docente acaba por produzir o efeito de camaleão em estudantes AHSD, principalmente em meninas, ou seja, para não continuar a se sentir diferente das pessoas ao seu redor e vítima de bullying e violências, a pessoa AHSD acaba por comportar-se de forma semelhante às demais. Assim, ficam prejudicadas não apenas a esfera cognitiva, mas também a comportamental. Além disso, Li *et al.* (2022) e Zawistowska e Sadowski (2019) corroboram na importância de pensar estratégias específicas para o gênero feminino, tendo em vista os estereótipos de gênero presentes na criação dos pais (homens e mulheres) em relação aos filhos e filhas e em relação às disparidades presentes em resultados de testes, os quais revelam que as habilidades verbais presentes nessas avaliações acabam por afastar mais as mulheres do que os homens no estudo da Matemática.

No tocante ao quarto questionamento e referente aos pontos positivos mencionados nas entrevistas, apenas E1, E2 e E4 retrataram aspectos relativos nesse sentido. Mais especificamente, E1 traz a importância da identificação como componente identitário, E2 aponta que se sente especial por isso e E4 indica que a facilidade de aprendizagem a ajudaram em atividades para complementação de renda familiar durante o período pandêmico. Conforme E1, E2 e E4:

Eu acho que o ponto, um dos pontos positivos é o simples fato da gente conseguir dar o nome. [...] saber que é isso faz parte de quem eu sou e que existe uma explicação para isso ... e que eu, sabe, eu não sou... eu não sou anormal, eu não sou maluco ou eu não sou esse excessivamente antissocial. Ajuda, conforta saber assim, que eu pertença a um bando, entendeu? Isso conforta (E1).

Hummmm, no geral, é só senti coisa positiva sobre isso. Eu é ... É legal sentir que eu tenho algo, algo de diferente, algo de especial para eu tenho isso aqui como prova que eu tenho essa essa habilidade (E2).

Acho que um ponto positivo disso é justamente a característica de se eu conseguir reter esse conhecimento e conseguir transformar isso em outras coisas na pandemia não necessariamente na pandemia, mas depois é o foco, não é? Eu precisei, todo mundo deve ficou com problemas financeiros. Eu precisei dar aulas de reforço, então eu comecei a dar aulas de reforço aqui em casa, né? E isso também me ajudou. Então essa coisa de conseguir reter o conhecimento e isso me me facilitou muito (E4).

Conforme Virgolim (2019), uma das principais fontes de estresse em estudantes AHSD é quando eles não possuem a consciência de sua diferença. Assim, identificar um estudante AHSD não significa nem deve ser um rótulo, mas o reconhecimento de que existe ali uma pessoa neurodivergente que pensa, raciocina, executa, planeja e avalia de forma diferente das demais. Quando esse reconhecimento ocorre, a fonte de estresse se reduz, o que acarreta um ponto positivo, conforme a fala de E1, pois se sente pertencente a um grupo de pessoas. Relativo à fala de E4 e sob a luz do Modelo Diferencial de Dotação e Talento de Gagné (2021), observa-se que a estudante se utiliza de suas aptidões naturais e de um ambiente de necessidade para, através de um processo de desenvolvimento de sua facilidade, disponibilidade de tempo e energia, chegar a uma atividade profissional remunerada.

Já referente ao quarto questionamento e no tocante aos pontos negativos mencionados nas entrevistas, E1 e E4 sinalizam que se sentem deslocados e/ou isolados em relação aos outros. Já E3, E5 e E7 indicam a ausência de experiência e/ou continuidade do atendimento educacional especializado em AHSD neste Campus do Instituto Federal. Conforme E1, E4, E3, E5 e E7:

[...] porque tu geralmente é deslocado. É, na maioria dos casos, não são todas, mas fica um pouco deslocado. É tu é muito taxado. Então, ou a pessoa é, sei lá, ela é muito criativa, ela é muito inquieta, então é taxado de ser uma pessoa incomodativa, né? Ou ela é muito mais quieta, é mais na dela e ela é taxada como? Como nerd e tal, isso não é muito legal. E às vezes, tu não querer falar sobre assuntos que são do interesse de pessoas do seu ciclo contribui para que tu te isole (E1).

Seria isso que eu tinha comentado de acabar me sentindo um pouco deslocada, então os aspectos negativos seriam, isso não é de eu não me sentir muito pertencente a algum lugar, tanto que eu eu identifico em mim mesma uma necessidade de pertencer. Né? (E4).

Depois que terminou o ensino fundamental, eu nunca mais voltei a me desenvolver nessas, nessas áreas assim [...] (E3).

Ah, por exemplo, aqui no IF eu não tive muito a experiência disso. A professora até me falou que ia continuar o encaminhamento aqui no IFSul e eu fiquei realmente ansioso e a gente esperou, falo por mim pelo E3, desde o primeiro ano, esse convite de participar da sala de recursos, mas a gente nunca foi convidado para participar de nenhum projeto ou de nenhum acompanhamento ali no campus. Isso me deixou um pouco chateado até (E5).

Olha, faz um tempo que não que eu nem sei, tinha esquecido quase assim, né, velho? Faz muito tempo assim, eu não tenho algo do tipo, algum encontro, alguma coisa assim do tipo. Entendeu? Que? Porque na verdade, a última vez que eu ... que eu fui em alguma em algum desses encontros e as habilidades que em 2018. 2019, não foi. Eu deixei de participar porque eu comecei a estudar. Aliás, 2017 ... 2018 eu parei de ir por causa que eu comecei a estudar para o vestibular do IF (E7).

Vários são os motivos possíveis para estudantes AHSD se sentirem deslocados e/ou isolados e ser uma fonte de estresse tanto para tais estudantes quanto para a escola. Um desses motivos, conforme Virgolim (2019), pode ser o funcionamento cognitivo avançado, o que faz com que tais estudantes não se interessem pelos assuntos de seus colegas de ano escolar. Outro fator possível que vem associado ao primeiro motivo é a tendência desses estudantes a se relacionarem com pessoas mais velhas, justamente devido à maturidade que eles possuem, o que por um lado é positivo porque encontram seus pares de troca e por outro negativo, pois a exposição ao mundo adulto precocemente pode torná-los mais estressados (Virgolim, 2019). Ainda uma terceira possibilidade é que esses estudantes sejam introvertidos, o que os faz necessitarem de privacidade e terem medo de ser humilhados, preferindo ficar quietos em grandes grupos (Silverman, 1997; Virgolim, 2019).

Já referente ao não atendimento educacional especializado em AHSD ou à falta de continuidade de atividades voltadas ao público AHSD neste campus do Instituto Federal, há uma certa falta de profissionalização das equipes gestora e docente referente ao tema, falta esta que este trabalho de tese procura suprir por meio de formação continuada a partir das escutas e anseios dessa comunidade escolar, a saber: gestores, professores de matemática e estudantes AHSD, na perspectiva de Imbernón (2010). Além disso, faz-se necessária uma ampliação dos professores de AEE no campus em questão, tendo em vista que a primeira e única profissional efetiva no campus ingressa em 2022. Em um campus com cerca de 1500 estudantes e aproximadamente 100 estudantes público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação), apenas uma profissional docente efetiva de AEE não comporta as demandas necessárias para a efetiva inclusão dos estudantes AHSD.

Relativo ao quinto questionamento, E1, E2, E4 e E7 apontam que, para melhorar o atendimento aos estudantes com AHSD no campus, os professores poderiam ofertar projetos e/ou oficinas de acordo com os interesses desses estudantes. Nas palavras de E1, E2, E4 e E7:

É, e outra coisa é o Instituto Federal, que é uma coisa que o Instituto Federal já faz, mas daria para incentivar mais e ficar mais explícito é apoiar os, os alunos em projetos que eles tenham interesse de fazer (E1).

Mas se tivesse, por exemplo, uma oficina de ciências, por exemplo, até hoje eu escutei isso de uma ter oficina, por exemplo, química no campus, por

exemplo, a juntar um pessoal no laboratório, fazer algum experimento. Tipo, eu acho que isso seria uma coisa muito legal de fazer (E2).

Sobre os projetos e tudo mais acho que talvez essa ... não digo atenção, porque eu sei que tem, né? Já que a professora veio, me chamou, perguntou se eu era a E4 e tudo mais, então eu acho que seria mais seria mais ou menos essa essa ... não sei, não me fugiu a palavra agora, mas essa atenção, essa coisa de, sabe, essa iniciativa, eu sei que tem, mas eu acho que é basicamente isso (E4).

Eu acredito que deveria ter alguns projetos de ensino, algumas coisas do tipo que identificasse outros alunos que talvez eles não tenham sido identificados no fundamental por ou pela escola ou porque até não, não demonstrava. Então, novas pessoas. E também e juntar de novo as antigas, não é? (E7).

Ofertar projetos e/ou oficinas nas áreas de interesse de estudantes AHSD é algo que aparece tanto nas teorias de Renzulli (2018) quanto na teoria de Gagné (2021). Sob o enfoque de Renzulli, oferecer atividades que sejam de interesse do estudante AHSD promovem um comprometimento com a tarefa, conforme um dos elos da Teoria dos Três Anéis. Além disso, projetos e oficinas são possibilidades dentro de um espectro mais amplo de enriquecimento curricular. Renzulli (2018) aponta os três tipos, sendo o primeiro o responsável por oportunizar o contato com os mais diversos campos e experiências do conhecimento humano; já o tipo II é considerado de treinamento e aprofundamento de técnicas cognitivas, sociais e de pesquisa, por exemplo; e o tipo III aborda questões do mundo real e problemas que ou ainda não possuem respostas ou que possuem diversos caminhos de abordagem. Por outro lado, a teoria de Gagné (2021), por meio de seu Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT), nos coloca a pensar e planejar sobre como transformar as aptidões (habilidades naturais) desses estudantes AHSD em competências (habilidades sistematicamente desenvolvidas). Para tal, é preciso que se passe por um processo de desenvolvimento, no qual esteja garantido a esses estudantes: (1) um rol de atividades, o que compreende o acesso desse jovem a um programa de atividades que conduzam a um objetivo específico, objetos de conhecimento a serem trabalhados nesse programa e qual tipo de ambiente de aprendizagem será utilizado (escola, centro esportivo, estruturado, autodidata, etc); (2) o devido investimento, pensado aqui como quantificador de tempo; isso significa medir o quanto de tempo, dinheiro e energias física e psicológica o estudante irá demandar no processo de desenvolvimento de seu talento; e (3) o devido progresso, aqui pensado como medição do avanço de desempenho do estudante AHSD, desde um estágio inicial até um estágio máximo (exemplo: novato, avançado, proficiente e expert); também significa medir o ritmo de avanço em busca de seu objetivo estipulado.

Ainda relativo ao quinto questionamento sobre como docentes podem melhorar o atendimento aos estudantes AHSD no campus, E1, E3, E5 e E6 apontam aspectos relativos à identificação e/ou rastreio das Altas Habilidades ou Superdotação. Conforme E1, E3, E5 e E6:

Então, o Instituto Federal buscar esses alunos. e não apenas esperar os alunos tomarem a iniciativa de o fazerem porque talvez aquela pessoa não tenha consciência de o quanto aquilo vai ser prazeroso para ela, então que a equipe docente identifique que essas pessoas é podem, se se iriam muito bem numa determinada camada de conhecimento e incentivar essas pessoas a fazer parte a fazer projetos, a fazer trabalhos, é... (E1).

Mas eu acho que já começa uma identificação, porque... Tem muitos casos de alunos ali no IFSul que eles poderiam ser atendidos pela sala de recursos e eles têm Altas Habilidades. Assim, tem habilidades que poderiam ser mais desenvolvidas. Mas acaba que não existe um espaço para isso, então eu acho que o docente tem o trabalho inicial de identificar as pessoas que têm Altas Habilidades e incentivar elas a dar nenhum andamento a desenvolverem mais das habilidades (E3).

Então acho que poderia ter [um encaminhamento feito pelos professores]. Eu sei que é muito difícil ... todos os professores no campus têm muitas turmas e muitos alunos para lembrar, mas sempre tem aquele assim que tu vê que tem uma coisa diferente, então acho que esse encaminhamento, essa conversa com esse professor da sala de recursos específicos, através do professor, da sala de aula pudesse acontecer de uma forma mais clara, mas é evidente, porque eu sinto e vejo que no campus tem muita gente e tem muita gente boa, sabe? (E5).

Eu ia falar sobre uma outra coisa assim, a minha professora [do AEE do ensino fundamental], ela fez no início um teste, era como um teste vocacional sobre a área que tu pertence de fato, [...] Dai, ela separou pelas turmas assim. Eu acredito que isso melhora (E6).

De fato, identificar os estudantes AHSD podem trazer diversos benefícios: desde um atendimento educacional apropriado às suas necessidades até a promoção de um desenvolvimento intelectual, social e emocional equilibrado. Além disso, mapear interesses e estilos de aprendizagem na perspectiva das Inteligências Múltiplas de Gardner auxilia a otimizar o potencial de aprendizagem de estudantes AHSD. Em aspectos práticos de sala de aula, a identificação e o devido ajuste curricular podem prevenir questões relacionadas ao tédio ou ao desinteresse em determinadas disciplinas.

E1 ainda traz a importância de os docentes terem uma boa formação sobre a área, a desmistificação necessária do que seja AHSD e a urgência de uma mudança de dinâmica em classe para esses estudantes, de forma a trabalhar – sempre que possível – com elementos de interesse desses estudantes. Nas palavras de E1:

A primeira coisa é dar uma boa formação para que o docente, deixar a equipe docente com muita clareza do que se trata aquilo. [...] É desmistificar muito

sobre o assunto. Segundo, é ter que o Instituto Federal tenha uma visão especial para a dinâmica em aula, para essas pessoas. Porque, por exemplo, eu já tive momentos em que eu estava tão entediado em uma aula que eu fiquei com falta de ar. Eu tive que sair de dentro e pedir para ir no banheiro e pedir para um, porque era muito complicado aquilo que estava muito maçante, [...] Então, ter uma certa flexibilidade nesse sentido, eu acho que ajudaria. É ... isso não significa a pessoa, não a eu. eu gosto, eu sou extremamente bom em matemática, então para que eu vou? Nas aulas de português? Não é disso que estou falando, mas é de tornar a... de fazer com que o assunto os assuntos convergem para o interesse daquela pessoa, porque, falando por experiência própria, lidar com assuntos que não são de meu interesse causa muito sofrimento. De verdade. É, acho que essa era uma atitude que seria interessante. Outra coisa que seria interessante é não tornar isso algo místico, é mistificado. Entre os alunos também, estão assim é, [...] eu, sugeriria... Sabe? Falas com os alunos da instituição sobre o que que isso é sobre, é como isso funciona, porque se não, isso tudo fica muito mistificado e isso não é legal, não é saudável. As pessoas saberem da existência disso [...] é dar essa consciência ... para inclusive as pessoas se identificarem. Pois é, poxa, eu me reconheço nesse sintoma. Então, tornar isso público também para os alunos seria uma outra atitude interessante (E1).

Nesse sentido, a formação continuada que se desenha e se constrói justamente por meio das escutas e anseios desses estudantes tem por intenção qualificar a equipe não só docente, mas também gestora. A escolha por Imbernón (2010) como suporte teórico dessa formação se dá justamente por entender que diversas formações tomam um caráter muito transmissivo e pouco interativo, não promovendo a mudança necessária nas instituições. Assim, partir das entrevistas com estudantes tem por visão um trabalho que se torne mais significativo e funcional, trazendo o conhecimento necessário para o trabalho com os estudantes AHSD, mitigando assim a invisibilidade, os mitos e estereótipos tão arraigados a essa área de estudo, conforme os estudos de Pérez (2012). É preciso tornar a temática das Altas Habilidades ou Superdotação mais humana e menos heroica, tendo em vista que o trabalho inspirado nos interesses e estilos de aprendizagem desses estudantes beneficia não somente eles próprios, mas também a escola e os demais estudantes como um todo. Como já diria Renzulli (1998, p.105), a maré alta eleva todos os navios.

No que concerne ao último questionamento realizado, referente aos comentários, dúvidas ou sugestões sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação, E1, E2 e E4 apontam a importância de trabalhar o pertencimento. Já E3 indica a necessidade de valorização de atendimento de todas as áreas de inteligência e não apenas a certos domínios. Conforme E1, E2, E4 e E3:

Deixar claro que é algo normal, que é algo que não tem problema nenhum e que a pessoa não está de fato, tão descolada assim., quanto ela acha que está porque ela faz parte ainda de um grupo de pessoas que são diversas e

aquela ali é a peculiaridade dela, mas ela não é a única a ter uma peculiaridade [...] (E1).

Talvez dar uma atenção maior [...] para não deixar as pessoas esquecerem que elas têm (AHSD), que elas fazem parte desse grupo e que elas podem pensar diferente das outras pessoas, isso não é necessariamente algo ruim (E2).

Eu achei muito interessante, porque essa (entrevista) ... tu ter me chamado aquele dia para a gente conversar, eu ter lido (o termo de consentimento livre e esclarecido), eu ter pensado, eu ter falado com a minha psicóloga sobre isso, me fez voltar a sentir que eu tenho uma identidade e sentir orgulho dela. E sentir que ela não faz eu ser um diferente ruim, ela faz eu ser um diferente bom. E que eu sempre pertenci a um lugar. E que eu tendo isso, eu posso pertencer a qualquer lugar. Essa sensação que eu tenho, eu posso, se eu quiser eu consigo, eu vou atrás, eu persisto e isso me fez sentir melhor. Isso fez esse assunto voltar. Esse assunto que tinha sabe? Se fechado há tanto tempo voltou agora, e isso me faz... Isso me faz feliz, isso (E4).

Acho que o atendimento às pessoas que têm Altas Habilidades ele tem que ser pensado para ser mais amplo e atender todos os tipos de inteligência e superdotação, que as pessoas venham a ter, né? E não ser uma coisa restrita a alguns segmentos mais específicos (E3).

Importante perceber como o sentimento de pertencimento é mencionado e como não trabalhar com esses estudantes pode promover processos de exclusão. Nesse sentido, trabalhar o pertencimento começa por: (1) enriquecer as experiências de aprendizagens, seja através do modelo triádico de enriquecimento escolar de Renzulli, seja por meio do modelo de dotação e talento de Gagné, seja por meio de metodologias diferenciadas em sala de aula; (2) ofertar apoio social e emocional, com vistas a melhor trabalhar com questões inerentes a certas pessoas AHSD como perfeccionismo e alienação social (Virgolim, 2019). Iniciando por esses dois aspectos, procura-se assim promover a valorização e integração dos estudantes AHSD na comunidade escolar, produzindo cada vez mais um ambiente de aprendizagem inclusivo e salutar. Por fim, E3 nos lembra que as AHSD devem ser trabalhadas nas mais diversas áreas, conforme preconiza a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995). Proporcionar diversos caminhos é condição fundamental para garantir aos estudantes do Instituto Federal as palavras de seu slogan: “uma educação pública, gratuita e de qualidade”.

Portanto, as entrevistas realizadas com os professores de Matemática (seção 7.1), com a equipe gestora (seção 7.2) e com os estudantes AHSD do campus (seção 7.3) nos mostraram que a temática ainda é pouco refletida dentro da realidade do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Sapucaia do Sul. Percebe-se que os conhecimentos apresentados por docentes e gestores entrevistados possuem semelhanças com as teorias trabalhadas nesta tese, embora careçam de

aprofundamento e profissionalização, assim indicando a necessidade de formação continuada que venha a unir a teoria e a prática sobre o trabalho com estudantes AHSD, mas que também venha a ultrapassar essa lógica dialógica teórico-prática e invista em uma formação integral, omnilateral e calcada em valores éticos, humanos e democráticos. Logo, procurou-se na formação continuada que foi construída trabalhar nesses aspectos, seja por meio de encontro com estudantes altamente habilidosos, seja por meio de encontro com profissionais que trabalham com estudantes superdotados, ou ainda por meio de encontro sobre as principais teorias e legislações vigentes na área de Altas Habilidades ou Superdotação.

Finalizando esta seção, sinaliza-se também a importância que os estudantes AHSD indicaram nas entrevistas no que compete às temáticas de identidade e pertencimento. Na falta de reconhecimento de si e da falta de pertencimento com os grupos que trabalham, diversos estudantes AHSD acabam por se isolar, entrar em depressão, por não se sentirem importantes ou por sentirem que não vale a pena viver. Logo, julgou-se importante que a formação continuada implementada no IFSul, com docentes de Matemática e gestores, tivesse aspectos sociais, afetivos e emocionais relativas às pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, justamente por entender a necessidade de garantir o bem-estar e a autorrealização desses indivíduos.

7.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada que se construiu durante o processo de escutas e anseios da comunidade escolar (a saber, professores de Matemática, gestores e estudantes AHSD entrevistados do IFSul Sapucaia do Sul) e que será apresentada nesta subseção procurou considerar como norteamento teórico os ensinamentos de Francisco Imbernón (2009, 2010, 2011).

Imbernón (2010) aborda o dever da formação continuada agir sobre as situações problemáticas dos professores. O autor problematiza as formações padronizadas aplicadas à formação docente, as quais procuram dar respostas iguais a todos os profissionais da educação mediante a solução de problemas genéricos. Tal generalidade acaba no predomínio de “uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, [...] permanecendo-se à margem da situação [...] educativa concreta do professor” (Imbernón, 2010, p.53). Nesse sentido, as escutas e anseios registrados para a implementação dessa formação procuraram seguir esse dever de agir sobre as situações problemáticas dos professores, atuando no contexto real desses educadores.

Mais especificamente, procurou-se construir

uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista [solução genérica], porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução [genérica], ao menos que esta seja rotineira e mecânica (Imbernón, 2010, p. 55).

Nesse sentido, para agir nessas situações problemáticas educacionais, Imbernón (2010, p. 55) considera que “a formação continuada de professores, na análise dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional [...]”.

Nessa procura de dar voz aos participantes das situações problemáticas, a implementação da formação continuada que foi realizada buscou considerar a comunidade, conforme a prerrogativa teórica de Imbernón (2010). Essa prerrogativa considera aceitar a participação igualitária dos agentes comunitários, assim como posturas de abertura e flexibilidade diante de inovações e modificações. Assim,

procurou-se considerar igualmente os dados obtidos pelas entrevistas com os professores de Matemática, gestores e estudantes AHSD participantes da pesquisa.

Por *e-mail* eletrônico, os docentes e gestores foram convidados a votar em horários disponíveis para realizar a formação continuada. O dia da semana com o maior número de votos foi a terça-feira, motivo pelo qual esse dia foi o escolhido. Essa formação continuada, que se construiu a partir das escutas e anseios, teve um total de quatro encontros, conforme ilustra a figura 30 do convite enviado aos participantes.

Figura 30²⁰ - Estrutura da formação continuada

Formação continuada em Altas Habilidades ou Superdotação Pesquisa de doutorado – Prof. Thiago da Silva e Silva Terças, das 17h15min às 18h45min Link: meet.google.com/tsv-zfme-jbn	
Encontro 1 24/01/23	Com a palavra, os estudantes AHSD Apresentação da formação – 5min Apresentação – Estudante 1 – 20min Apresentação – Estudante 2 – 20min Perguntas/escutas/anseios: até 45min
Encontro 2 31/01/23	As Altas Habilidades ou Superdotação: aspectos legais, teóricos e socioemocionais. Apresentação – 45min Perguntas/escutas/anseios: até 45min
Encontro 3 07/02/23	Com a palavra, os(as) professores(as) de estudantes AHSD Apresentação – 5min Grupo 1 – 20min Apresentação – 5min Grupo 2 – 20min Perguntas/escutas/anseios: até 40min
Encontro 4 14/02/23	Avaliação da formação Escutas e anseios/Perspectivas

Fonte: A pesquisa

A figura 31 nos traz alguns tópicos que gestores e professores de Matemática gostariam de aprender sobre a temática das AHSD e outros tópicos que poderiam ser

²⁰ A figura 29 foi repetida propositalmente na figura 30 para que o leitor não necessite retornar no texto para buscar informações sobre a Formação Continuada, na seção de Metodologia.

melhorados pela equipe docente para o atendimento de estudantes AHSD. Nessa figura foram catalogados os principais trechos que levaram à construção do primeiro encontro: a questão conceitual e de identificação do que é ser uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação.

Figura 31 - Escutas e anseios que levaram ao 1º encontro

Professores de Matemática	O que gostariam de aprender sobre Altas Habilidades ou Superdotação?	Trechos das entrevistas
	M1, M2, M6 e M7 apontam questões relativas à identificação do estudante AHSD, ou seja, desde conhecer qual a definição de Altas Habilidades ou Superdotação, passando por indicadores que indiquem um possível estudante AHSD em sala de aula e se existe diferença entre AH e SD.	<p>Gostaria de saber assim é... o que.. [...] quais são os critérios objetivos, né, que definem um superdotado e se é sinônimo de Altas Habilidades... (M1)</p> <p>Como identificar isso assim, e identificar cedo, como identificar o quanto antes um aluno assim, né? (M2).</p> <p>A primeira coisa é a definição, porque se a gente tem a definição a gente sabe diferenciar a situação quando acontece na nossa frente [...] É importante saber a definição, né? ... de Superdotação e Altas Habilidades e se existe uma diferença entre um e outro e qual é (M6).</p> <p>Eu quero muito aprender sobre o que que é esse conceito. Se existe bases científicas para definir que uma pessoa é ou não superdotada. [...] O que a ciência afirma sobre superdotação? Assim... é um fenômeno? Até que ponto é verificável ou se existe muitos, muita... como é que eu vou dizer... muito juízo de valor por parte da sociedade, né? (M7).</p>
Gestores	O que gostariam de aprender sobre Altas Habilidades ou Superdotação?	Trechos das entrevistas
	G1, G3, G5 e G10 apontam aspectos referentes à identificação das AHSD: mecanismos, aprender a identificar ou ter no mínimo um olhar, como fazer um mapeamento e localizar tais estudantes.	<p>O que eu gostaria de aprender, eu gostaria de aprender sobre os mecanismos de identificação da superdotação, né? (G1).</p> <p>Assim, eu não sei se é nosso papel aprender a identificar, né? Porque eu acredito que existe uma equipe que vai fazer isso, psicólogo, sei lá, uma equipe, a gente pensa muito na área médica, mas acho que o professor tem essa... tem que ter no mínimo um olhar, né? (G3).</p> <p>Então a primeira coisa é identificar alguém com Altas Habilidades, para além do que a gente acha (G5).</p> <p>Mas eu queria saber se a minha percepção é correta em relação a como que identifica, né? Alguém que tem Altas Habilidades ou superdotação. Porque é o mais importante de tudo é isso, né? É saber identificar isso, né? (G10).</p>

Estudantes AHSD	O que pode ser feito pela equipe docente para melhorar o atendimento a estudantes AHSD no campus?	Trechos das entrevistas
	E1, E3, E5 e E6 apontam aspectos relativos à identificação e/ou rastreio das Altas Habilidades ou Superdotação.	<p>Então, o Instituto Federal buscar esses alunos. e não apenas esperar os alunos tomarem a iniciativa de o fazerem porque talvez aquela pessoa não tenha consciência de o quanto aquilo vai ser prazeroso para ela, então que a equipe docente identifique que essas pessoas é podem, se se iriam muito bem numa determinada camada de conhecimento e incentivar essas pessoas a fazer parte a fazer projetos, a fazer trabalhos, é... (E1).</p> <p>Mas eu acho que já começa uma identificação, porque... Tem muitos casos de alunos ali no IFSul que eles poderiam ser atendidos pela sala de recursos e eles têm Altas Habilidades. Assim, tem habilidades que poderiam ser mais desenvolvidas. Mas acaba que não existe um espaço para isso, então eu acho que o docente tem o trabalho inicial de identificar as pessoas que têm Altas Habilidades e incentivar elas a dar nenhum andamento a desenvolverem mais das habilidades (E3).</p> <p>Então acho que poderia ter [um encaminhamento feito pelos professores]. Eu sei que é muito difícil ... todos os professores no campus têm muitas turmas e muitos alunos para lembrar, mas sempre tem aquele assim que tu vê que tem uma coisa diferente, então acho que esse encaminhamento, essa conversa com esse professor da sala de recursos específicos, através do professor, da sala de aula pudesse acontecer de uma forma mais clara, mas é evidente, porque eu sinto e vejo que no campus tem muita gente e tem muita gente boa, sabe? (E5).</p> <p>Eu ia falar sobre uma outra coisa assim, a minha professora [do AEE do ensino fundamental], ela fez no início um teste, era como um teste vocacional sobre a área que tu pertence de fato, [...] Dai, ela separou pelas turmas assim. Eu acredito que isso melhora (E6).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota-se, na figura 31, um grande enfoque na temática conceitual de entender o que é um estudante com Altas Habilidades ou Superdotação e como identificá-lo. Com o intuito de não estereotipar tais estudantes nem de trazer de forma imediata teorias conceituais, o primeiro encontro procurou responder à pergunta “o que é ser altamente habilidoso ou superdotado” na voz de quem é e vivencia esse fenômeno. Assim, esse encontro foi planejado com objetivo não apenas de responder aos gestores, professores de Matemática e estudantes AHSD do campus sobre o que é

ser superdotado ou sobre fatores importantes no processo de identificação, mas também de proporcionar a oportunidade e abertura de fala às pessoas AHSD e suas vivências, realidades que tiveram que enfrentar no ambiente escolar, assim como os impactos positivos e negativos que a identificação de AHSD lhes trouxe.

Dito de outra forma, o **primeiro encontro** foi destinado a dar a palavra a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, utilizando-se assim do lema “Nada sobre nós, sem nós” formalizado por Sasaki (2007), com o intuito de apresentar à equipe docente de Matemática e gestores exemplos concretos de pessoas AHSD e suas vivências. Foram convidados, assim, por intermédio com a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD), dois estudantes AHSD: um estudante de graduação em Engenharia Bioquímica e um egresso do nosso campus na área de Informática. Esses estudantes foram convidados a falar, em torno de 20 minutos cada um, sobre suas histórias de vida, sobre seus processos de identificação, sobre sua relação e problemáticas com o ambiente escolar, fatores estes que apareceram durante as entrevistas e que se julgou importante que fossem abordados na formação. Tais estudantes serão denominados aqui, de forma fictícia, de Alberto e Bruno.

Alberto começa a sua apresentação falando das diferenças que o caracteriza(va)m: comportamentos diferenciados, interesses mais complexos, dificuldade em fazer amizades. Também relata que os professores não sabiam lidar com ele, justificando-se em parte por conta de se considerar chato e de ser muito questionador.

Aos oito anos de idade, Alberto relata que recebe o documento de identificação de Altas Habilidades ou Superdotação. No entanto, reconhece que esse documento nunca foi de grande uso pelas escolas. Comenta inclusive que nunca recebeu enriquecimento.

Relativo à Educação Básica, Alberto ressalta que teve muitos problemas relativos ao bullying que sofria dos professores. Relata ainda que esse *bullying* tinha conexões com o fato de ter uma facilidade e entendimento maior dos conteúdos programáticos desenvolvidos nas disciplinas em comparação com os docentes, assim causando incômodos nos profissionais que trabalhavam com ele.

Ainda sobre a Educação Básica e relativo ao Ensino Médio, Alberto ressalta que foi nessa etapa onde o parecer de identificação de AHSD teve um papel importante. Por meio dele, conseguiu a possibilidade de avançar de série. Alberto

relata que essa aceleração aconteceu muito em função da abertura da escola para colocar em prática esse direito. Primeiramente, foram realizadas conversas entre a família e a escola sobre a possibilidade; em um segundo momento, foram planejados os conteúdos programáticos para aplicação de avaliações, no formato de provas, e disponibilizado o tempo de uma semana para estudos; e em um terceiro momento foram aplicadas, em dois dias, as avaliações para poder efetuar a aceleração: uma relativa à área de Ciências Humanas e outra relativa à área de Matemática e Ciências da Natureza. Alberto comenta que o processo foi extremamente cansativo, assim como o tempo disponibilizado bastante curto.

Relativo à universidade, Alberto comenta que passou por uma situação delicada: uma professora que não aceitava que ele lesse livros na aula, mesmo já tendo finalizado as atividades. Alberto ainda relata que sua professora lhe jogava giz para chamar a sua atenção, lhe causando grande desconforto e aborrecimento.

Quanto a seu processo de identificação, Alberto relata que saber de sua condição o ajudou a se sentir em paz e a saber os motivos pelos quais as pessoas o evitavam. No entanto, ressalta que grande parte das escolas não reconhece essa identificação. Nesse sentido, Alberto adverte para a importância de docentes possuírem uma visão diferenciada e ampliada das Altas Habilidades ou Superdotação; além disso, comenta que a temática precisa estar mais em pauta nos ambientes educativos e que faltam informações e orientações relativas à identificação e atendimento de estudantes AHSD, terminando assim a sua apresentação.

Bruno, o segundo estudante AHSD a fazer a sua apresentação, começa se apresentando e comentando que terminou o Ensino Médio pelo Encceja (Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos). Complementa dizendo que, se pudesse, não seria uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação, pois as AHSD trouxeram diversos estresses. Sobre suas características, comenta que sempre teve uma velocidade de aprendizagem muito boa. Começou a ler e escrever aos dois anos de idade, apresentando sempre uma boa dicção. Além disso, gostava de assuntos não comuns, como mitologia grega na pré-história. Segundo Bruno, tais características o levaram a ganhar o apelido de alienígena aos cinco anos de idade. Ressalta que sempre teve gostos peculiares e que acabou estudando aos dez anos sobre Freud e Psicanálise. Por outro lado, não estava fazendo o que costumeiramente é previsto para crianças dessa idade, como jogar bola, por exemplo.

Respectivo à identificação de AHSD, Bruno comenta que essa identificação demorou a acontecer, vindo apenas aos 10 anos. Ressalta que a demora foi devido à direção e coordenação pedagógica não darem a devida importância para o fato.

Relativo ao acompanhamento recebido no Atendimento Educacional Especializado no município de Sapucaia do Sul, relembra que a identificação e AEE auxiliaram muito na sua identidade. Relembra que a falta de socialização teve um impacto bastante intenso, o que desencadeou um período de cerca de cinco anos bastante problemático, resultando em ideias de suicídio aos 10 anos.

Retomando o aspecto da identificação de AHSD, Bruno rememora a barreira atitudinal que encontrou com seus professores que desprezavam essa identificação. Desde então, o estudante relembra que seus docentes o tratavam como um “macaco adestrado” (palavras do Bruno), no sentido de que ele precisava atender às expectativas criadas pela equipe de professores. Nesse sentido, Bruno ressalta que ele deixa de ser tratado como um ser humano, culpabilizando não os professores, mas as mídias que criam essa imagem de super-herói nas pessoas em geral.

Referente ao quesito socialização, Bruno relata que os colegas só se aproximavam dele por necessidade de nota. Bruno viu nessa situação, por um lado, uma relação de poder, investindo nisso para se aproximar das pessoas. Por outro, ele passou a acreditar que de fato era um “macaco adestrado” e que tinha a obrigação de atender às expectativas dos outros. Isso acabou por gerar frustrações quando não conseguia atingir tais expectativas. Ressalta também que agarrou essa ideia de que pode e consegue atender as expectativas alheias para a sua personalidade e confessa que isso perdura até os dias de hoje.

Referente ao Ensino Médio, Bruno comenta que houve uma troca de cultura muito grande, passando a estudar em um internato. Relembra que lá nesse internato a identificação de AHSD não valeu de nada para a maioria dos docentes. Foi inclusive chamado de “asno matemático” por sua professora. Nesse ambiente nada saudável, relata que começou a adoecer, teve fortes crises de enxaqueca, o que o levaram inclusive a ter que tomar morfina. Também relata que a escola continuava tentando prová-lo, testá-lo, de que realmente tinha AHSD. Tais fatores o levaram a tentar se matar pela primeira vez.

Com a tentativa de suicídio, Bruno volta a Sapucaia do Sul e realiza a prova de ingresso do Instituto Federal. Relata que o IFSul foi o local onde começou a se socializar e que passou de “asno matemático” a se interessar e gostar de Matemática,

inclusive indo em busca de temas extracurriculares, como grafos, por exemplo. No entanto, comenta que muitos dos professores não se importaram com a identificação de AHSD e que passou por uma tentativa frustrada de aceleração. Relata ainda que alguns professores duvidaram de que ele realmente fosse uma pessoa AHSD.

Como sugestões e indicações, Bruno ressalta que uma pessoa AHSD apenas tem uma forma diferente de aprender. Ele, por exemplo, gosta de se comunicar e detesta provas. Então ele questiona: “Por que não posso expressar que sei de outra forma?”. Além disso, reforça que ser uma pessoa com AHSD não é ser bom em tudo. Por causa de muitas dúvidas no processo de aceleração, acabou por abandonar o Instituto Federal e fez o Encceja. Relata que não tinha encaixe, que o sofrimento para uma pessoa AHSD é absurdo. Complementa dizendo que por diversas vezes teve que sair da sala de aula por falta de ar; nas palavras de Bruno, é uma ansiedade, um vácuo, uma agonia grande que dói. Considera também que as AHSD trazem problemas até hoje para a saúde dele, pois se cobra muito.

Ao concluir sua apresentação, Bruno solicita para que as pessoas enxerguem os estudantes AHSD como alguém que enxerga e aprende de forma diferente, que tem gostos muito específicos. Por fim, um ser humano normal e não um mico adestrado.

Ao terminar as apresentações dos estudantes AHSD Alberto e Bruno, os gestores e professores de Matemática foram convidados a trazer questionamentos e interagir com os apresentadores. O primeiro a fazer o questionamento foi o professor de Matemática M4, que perguntou a Alberto se tem como ajustar o que se pede para a aceleração. Alberto responde que o processo de aceleração requer o trabalho do professor para ajustar ao interesse do estudante e do estudante em estudar o material. Ainda aborda a importância de diversificar e fazer a transição entre diversos assuntos. Comenta que gostou muito de participar da feira de ciências, do 7º ao 9º ano no Ensino Fundamental. Ressalta a importância de fazer coisas diferentes e deixar mais rico esse currículo.

O professor M4 perguntou à Bruno se ele acha que em sua vida acadêmica futura os fatores apontados por ele (de *bullying* a ideias de suicídio) não vão aparecer novamente. Bruno responde que não só acha que vão aparecer, como acha que podem ser aumentados. Considera que tais fatores podem ser mais difíceis, mas também terá maior conhecimento para lidar com eles.

Após as perguntas de M4, a gestora G11 pergunta a ambos os estudantes o que eles esperariam que a escola tivesse feito por eles, passando desde ideias e sonhos até ações que consideraram interessantes em instituições anteriores. Alberto responde que gostou muito da professora de inglês dele, que apresentou a ele literatura avançada em inglês. Também ressalta a importância da compreensão e respeito de professores com estudantes AHSD; que o mínimo a ser feito é conhecer o que são as AHSD, respeitar e saber lidar com as pessoas AHSD. Relata também que o ensino por muitas vezes é precário e sem recursos. Além disso, cita que a professora de Ciências dele, ao ser questionada sobre a inexistência de semente na banana que é um fruto, a docente respondeu “porque Deus quis”. Alberto finaliza sua resposta pedindo por respeito, compreensão e iniciativa das escolas. Já Bruno relata que possui três pontos a serem abordados: (1) gostaria que os professores não tivessem me tratado como “mico adestrado”; Bruno cita um exemplo de como gostaria de ser tratado:

Por exemplo: eu estava curioso sobre o tema grafos e falei pro Thiago. O Thiago marcou toda semana um encontro, baixou a apostila e sentou comigo pra me ensinar aquele assunto de uma forma, sem me cobrar, sem tá ali me exigindo como se eu fosse olhar e saber tudo. Me ensinou como um aluno normal, sem mistério nenhum. Hoje trabalho com isso, estou com um problemão nessa área, sou engenheiro de dados e o Thiago tem relação com isso.

O ponto (2) que Bruno aborda é a importância de um olhar mais humano e não de “mico adestrado”; E o terceiro ponto que Bruno gostaria de abordar é que o (3) tivessem incentivado à socialização sem o jogá-lo “aos leões”. Frases como “Bruno, você precisa ter amigos” ou “Bruno, você precisa socializar...” não ajudavam nesse processo. Reforça ainda a importância do incentivo aos estudantes AHSD no desenvolvimento de amizades, na prática de esportes e em atividades que envolvam trabalho em equipe, de um modo não mecânico. Gostaria que o vissem como alguém normal, que talvez precise mais apoio do que os outros.

Após a pergunta de G11, o professor M6 pergunta aos estudantes se eles já assistiram o filme Gênio Indomável. Os estudantes respondem que não e o professor complementa que a apresentação das histórias de vida deles tem muita semelhança com o filme. Especifica ainda dizendo que o ator principal tem uma facilidade em Matemática, mas dificuldade em outros pontos. Acaba por perguntar se eles conseguiam desenvolver trabalhos em grupo. Alberto relata que achava um sacrifício, pois tinha dificuldade de ter paciência com as pessoas, principalmente quando ele

achava que tinha a melhor solução. Comenta ainda que prefere trabalhar sozinho, mas que aprendeu a lidar com as pessoas e as suas diferenças. Entende que cresceu como pessoa, por mais que seja difícil, e que trabalha em grupo quando necessário. Já Bruno relata que o trabalho em grupo o ajudava pois, a partir disso, ninguém mais o agredia. Quando percebeu isso, começou a gostar pois lhe dava *status* e salvava a sua pele. Comenta ainda que trabalhar em grupo nunca foi um problema para ele. Ressalta que quando o assunto é acadêmico, ele trabalha em grupo tranquilamente. No entanto, quando vira qualquer outra temática, o negócio desanda e acaba por ficar quieto, retraído, sem saber como desenvolver a conversa.

Após o questionamento de M6, é perguntado aos participantes do primeiro encontro se há mais perguntas a serem feitas. Ninguém mais se manifesta e se encaminha para a finalização desse primeiro dia de formação. Antes de terminar, Alberto pede a palavra para dar um depoimento. Nas palavras de Alberto:

É pesado tratar sobre a situação emocional do aluno. Também pensei em suicídio, também pensei em matar pessoas, muito fruto dessa tristeza. É importante ofertar apoio. Não só familiar, mas também escolar e dos professores. Sou grato, sou feliz; me identifiquei [...]. Parabéns Thiago por trazer esse assunto e que as trocas continuem.

Antes de finalizar o primeiro dia de formação, a gestora G1 agradece pelo momento de aprendizado. Ressalta a importância dessa oportunidade de ouvir os relatos dos estudantes, que tocam e sensibilizam para uma pauta por vezes desconhecida de muitos de nós. Logo, após esse momento, é encerrado o primeiro encontro.

A figura 32 nos traz alguns tópicos que gestores e professores de Matemática entendem sobre o conceito de AHSD e que características atribuem a essas pessoas e outros tópicos trazidos por estudantes referentes as suas falas do que é ser uma pessoa AHSD. Nessa figura foram catalogados os principais trechos que levaram à construção do segundo encontro sobre aspectos teóricos, legais e socioafetivos das Altas Habilidades ou Superdotação.

Figura 32 - Elementos que levaram ao 2º encontro

Professores de Matemática	Como você definiria uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação?	Trechos das entrevistas
	M1, M4, M5, M6 e M7 apontam uma habilidade (bem) acima da média.	É o famoso inteligente. É aquela pessoa que tem... uma... um comportamento, uma área do conhecimento, uma habilidade acima, bem acima da

		<p>média, acima dos melhores que são considerados, né (M1).</p> <p>Pessoa com capacidade acima da média em alguma área do seu desenvolvimento, seja intelectual, seja de expressões artísticas, esportivas, mas uma habilidade acima da média (M4).</p> <p>Eu acho que devem ter mais ou menos a mesma característica, que... que vai desembocar para alguma das áreas, mas é alguma... alguma habilidade diferenciada em relação a uma média, né? [...] Mas eu tenho impressão de que com a relação com a Matemática uma alta habilidade, essa diferenciação [...] teria que ser uma diferenciação muito grande mesmo (M5).</p> <p>Eu imagino que eu definiria um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação se fosse um aluno com desempenho acima da média do desempenho que eu já tenho dos meus estudantes em Matemática, né? (M6)</p> <p>Eu acho que Altas Habilidades é um termo que pelo menos deveria ser incorporado no campo educacional para qualquer pessoa que tem algum talento específico de um modo geral acima da média, consideravelmente acima da média (M7).</p>
Gestores	Como você definiria uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação?	Trechos das entrevistas
	G1, G3, G5, G7 e G10 apontam que essa pessoa tem uma habilidade acima da média, de forma geral ou em área específica.	<p>Como que eu defino, assim, essa... a superdotação... para mim são estudantes, né que tem aí uma inteligência, as suas habilidades, digamos, acima da média do que é identificado como normalidade digamos, assim, né? Então para mim é uma inteligência acima da normalidade (G1).</p> <p>Eu acho que é uma pessoa que tem uma habilidade acima da média em alguma área do desenvolvimento, eu acho (G3).</p> <p>Como definir uma pessoa com alta habilidade, bom, eu não tenho conceito formal sobre isso, né? [...] Então eu acho que quando alguém consegue se sobressair, em pelo menos um campo para além da média do seu meio né? Aí eu acho que ela tem alguma habilidade, não sei se é um superdotado, mas ela se destaca, né? Então, para mim é um pouco isso (G5).</p> <p>Então... de fato, eu acho que eu tenho pouquíssima aproximação com o tema, mas do que eu vi, um conceito que eu poderia formular, que eu consigo formular é que são pessoas com habilidades acima da média. [...] Acima da média em uma área ou mais de uma área, assim, que não necessariamente é uma pessoa com uma habilidade apenas em uma determinada área. Que pode ser, mas também pode</p>

		<p>ser em outras dimensões também da vida cotidiana dessa pessoa (G7).</p> <p>Eu acredito que seja uma pessoa que tem a facilidade para entender um texto, vídeo e desenvolver uma habilidade ... que tem uma capacidade superior à média. Bem superior, eu imagino bem superior (G10).</p>
Estudantes AHSD	O que é, para você, ser uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação?	Trechos das entrevistas
	E1, E5 e E7 apontam que ser uma pessoa AHSD refere-se a uma facilidade ou rapidez com a aprendizagem.	<p>Acho que uma pessoa com com, com Altas Habilidades ou Superdotação, é uma pessoa que tem uma maior facilidade de aprendizado e de aplicação. É ... aplicação do conhecimento aprendido. Do que outras, então elas conseguem aprender um pouco mais rápido, entender um pouco mais rápido (E1).</p> <p>Ah, eu acho que é uma pessoa que ela tem um, como eu posso dizer maior facilidade (E5).</p> <p>Eu Acredito que seja alguém assim que. [...] talvez [...] tenha uma facilidade para aprender (E7).</p>
	Comentários, dúvidas e sugestões sobre a temática.	Trechos das entrevistas
	E1, E2 e E4 apontam a importância de trabalhar o pertencimento.	<p>Deixar claro que é algo normal, que é algo que não tem problema nenhum e que a pessoa não está de fato, tão descolada assim., quanto ela acha que está porque ela faz parte ainda de um grupo de pessoas que são diversas e aquela ali é a peculiaridade dela, mas ela não é a única a ter uma peculiaridade [...] (E1).</p> <p>Talvez dar uma atenção maior [...] para não deixar as pessoas esquecerem que elas têm (AHSD), que elas fazem parte desse grupo e que elas podem pensar diferente das outras pessoas, isso não é necessariamente algo ruim (E2).</p> <p>Eu achei muito interessante, porque essa (entrevista) ... tu ter me chamado aquele dia para a gente conversar, eu ter lido (o termo de consentimento livre e esclarecido), eu ter pensado, eu ter falado com a minha psicóloga sobre isso, me fez voltar a sentir que eu tenho uma identidade e sentir orgulho dela. E sentir que ela não faz eu ser um diferente ruim, ela faz eu ser um diferente bom. E que eu sempre pertenci a um lugar. E que eu tendo isso, eu posso pertencer a qualquer lugar. Essa sensação que eu tenho, eu posso, se eu quiser eu consigo, eu vou atrás, eu persisto e isso me fez sentir melhor. Isso fez esse assunto voltar. Esse assunto que tinha sabe? Se fechado há tanto tempo voltou agora, e isso me faz... Isso me faz feliz, isso (E4).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota-se na figura 32 que, enquanto docentes e gestores trazem uma concepção de Altas Habilidades ou Superdotação mais conectada com a Teoria dos três anéis de Renzulli (2018), devido à habilidade acima da média, os estudantes citados trazem uma definição mais parecida com a presente na resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que aborda aspectos como rapidez e facilidade de aprendizagem. O fato que se apresenta aqui é que os gestores e docentes de Matemática possuem conceitos, em geral, muito baseados em senso comum e permeados por mitos e estereótipos. Assim, o **segundo encontro** foi construído com o intuito de proporcionar, por um lado, o aprofundamento em aspectos teóricos e legais da área de Altas Habilidades ou Superdotação. Por outro, tendo em vista a necessidade demonstrada pelos estudantes sobre a questão de pertencimento, sentiu-se a necessidade de trabalhar também sobre aspectos socioemocionais.

Portanto, o **segundo encontro** é então destinado a apresentar os aspectos legais, teóricos e socioemocionais da área de Altas Habilidades ou Superdotação. Antes de iniciar a falar sobre esse tema em específico, o autor dessa tese inicia sua fala apresentando a sua temática de pesquisa no doutorado, o problema de pesquisa e os objetivos da tese, assim retomando aos gestores e professores de Matemática participantes da pesquisa a sua importância na participação dessa formação continuada. Com o impacto inicial do primeiro encontro já ser diretamente uma interação com estudantes AHSD, também deixo para os profissionais educativos pensarem sobre o que são pessoas AHSD e que exemplos temos de pessoas com esse perfil.

Inicia-se, assim, o **segundo encontro da formação continuada** sobre o que são estudantes AHSD sob a visão das Políticas Nacionais de Educação Especial de 1994, 2008 (vigente) e 2020 (revogada). Conforme a figura 33, temos que:

Figura 33 - Definições de AHSD das PNEEs

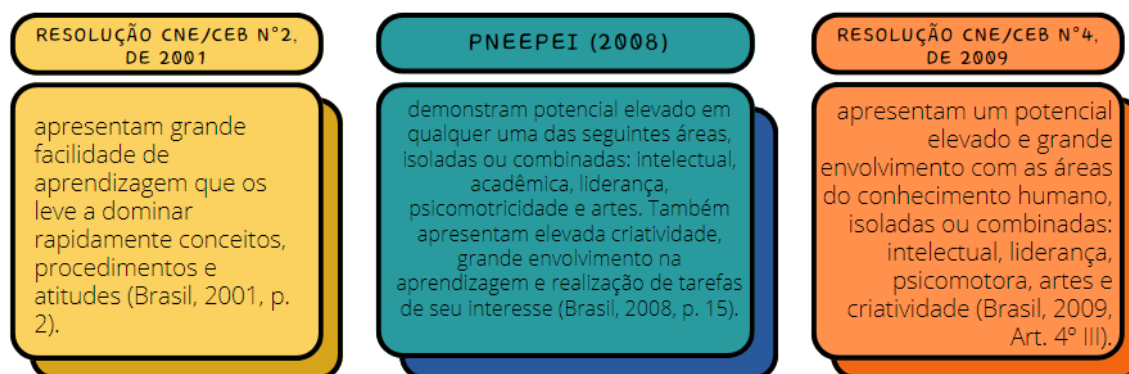
Afinal, qual o conceito de AHSD?

Ano da PNEE	Definições de pessoas com altas habilidades/superdotação
1994	Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram "notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora". (BRASIL, 1994, p.13)
2008	"Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse". (BRASIL, 2008, p. 15)
2020 (Decreto revogado)	"Educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares". (BRASIL, 2020)

Fonte: Adaptado de Brasil, 1994; 2008; 2020.

Ressalta-se na apresentação que enquanto em 1994 era obrigatório o aparecimento conjunto de notável desempenho e elevada potencialidade, a PNEE de 2008 traz apenas a questão do potencial elevado, assim evidenciando os estudantes AHSD que nem sempre apresentam níveis notáveis de desempenho. Comenta-se também sobre a PNEE de 2020, já revogada, que volta a questão do notável desempenho, mas agora com a ligação do vocábulo "ou", indicando a não necessidade de aparecer ambos os fatores ao mesmo tempo. No entanto, não se especifica mais a questão das áreas, o que pode ser positivo no sentido de que amplia as possibilidades, ou negativo, no sentido de não prever justamente as possibilidades de identificação de áreas de conhecimento. Após esse comparativo, ressalta-se que estão vigentes no Brasil três conceitos de estudantes com AHSD, conforme a figura 34.

Figura 34 - Conceitos vigentes sobre estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação



Fonte: Adaptado de Brasil, 2001; 2008; 2009.


Ressalta-se para os participantes da formação a distinção entre a definição de 2001 e as definições de 2008 e 2009. Enquanto a primeira (Brasil, 2001) enfatiza

conceitos como facilidade e rapidez de aprendizagem, as duas últimas (Brasil, 2008; 2009) enfatizam as questões relacionadas com o potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano.

Para entender melhor a temática das Altas Habilidades ou Superdotação, inicia-se uma breve caminhada pela história da inteligência, a partir dos testes de Galton, conforme o capítulo 4, seção 4.1. Assim, aborda-se desde os testes de Galton e Binet, passando pelas contribuições de Stern, Goddard e Terman, resultando nos testes de Quociente de Inteligência (testes de QI). Embora não seja a ênfase principal dessa tese, julga-se importante que os participantes da formação saibam o formato dos principais testes de QI utilizados no Brasil e quais conhecimentos um teste de QI pode avaliar, conforme a figura 35.

Figura 35 - O que medem os testes de QI

Mas afinal, o que medem os testes de QI?



Testes de QI podem vir a medir capacidades de **raciocínio, julgamento e compreensão**, porém não analisam aspectos como liderança e criatividade.

Exemplos:
 WAIS = Wechsler Adult Intelligence Scale – para maiores de 16 anos;
 WISC = Wechsler Intelligence Scale for Children – para crianças de 6 a 11 anos.

Fonte: Adaptado de Virgolim, 2019.

Foram especificados também como costumam ser os subtestes verbais e de desempenho, conforme já descrito na seção 4.1 dessa tese. Na sequência, foram apresentados os estudos de Terman, os quais analisaram 2500 crianças na faixa dos 12 anos de idade, indicadas por meio do teste de Stanford-Binet. Dessas, 1528 foram identificadas com QI 140 ou mais (perceba-se aqui a importância dada à época aos testes de QI como única ferramenta para medição da inteligência, isto é, uma visão unimodular da inteligência). Foram encontrados como resultados a superioridade das crianças em termos como saúde, ajustamento social, atitudes morais e domínio de disciplinas escolares. No entanto, diversas críticas foram feitas aos estudos de

Terman: (1) estudantes avaliados eram de classe média alta branca; (2) os pais dos educandos tinham grande nível de instrução formal e cargos de alto nível, criando assim um ambiente favorável; e (3) indicações apenas por altas notas, sem considerar liderança e criatividade, por exemplo (Virgolim, 2019).

Já os estudos de Leta Hollingworth mostram aos professores e gestores participantes da pesquisa os motivos pelos quais um currículo diferenciado é benéfico para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Conforme a figura 36:

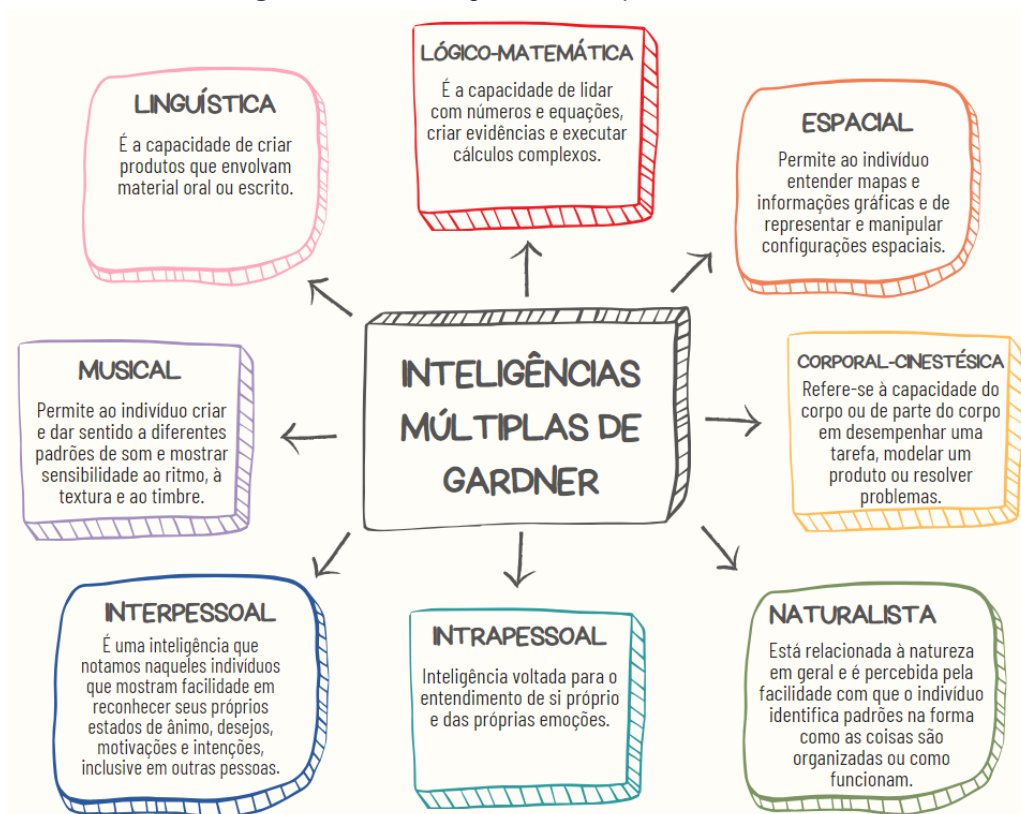


Continuando a trajetória sobre a história da inteligência, em meados do século XX chega-se aos apontamentos de Guilford, à época presidente da Associação de Psicologia Americana (APA), sobre o pouco estudo da criatividade. Guilford também aponta que discorda da visão unimodular da inteligência, sendo assim um dos precursores na indicação da existência de inteligências múltiplas. Também indica que originalidade, fluência e flexibilidade seriam fatores componentes da inteligência criativa. Já em 1966 é criado o Teste de pensamento criativo de Torrance, o qual aponta quatro dimensões cognitivas da criatividade, a saber: (1) Fluência; (2) Flexibilidade; (3) Originalidade e (4) Elaboração. Ainda se ressalta as diversas habilidades presentes na base da criatividade segundo Torrance, tais como emoções, perspectivas incomuns, espontaneidade, uso de contextos e combinação de ideias (Virgolim, 2019).

Assim, os professores de Matemática e gestores chegaram ao estudo da segunda metade do século XX e a novas visões de inteligência, multimodulares. Uma delas é a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), que foca nos potenciais humanos e que entende as Altas Habilidades ou Superdotação como capacidades em

domínios específicos ao invés de uma capacidade geral. Essa teoria entende a inteligência como explanação de oito habilidades universais, conforme a figura 37.

Figura 37 - As Inteligências Múltiplas de Gardner



Fonte: Gardner, 1995; Adaptado de Virgolim, 2019, pp. 75-77.

Outra visão na linha de múltiplas inteligências que foi apresentada nesse segundo encontro da formação continuada é a Teoria de Sternberg. O autor propõe a divisão da inteligência em habilidades analíticas, sintéticas e práticas. A primeira aborda a parte lógica e acadêmica; já a segunda trabalha capacidades criativas e inventivas; a terceira, por sua vez, trabalha habilidades de ajustamento social, tais como sucesso nos ambientes em que atua (Virgolim, 2019).

Dando sequência à formação continuada, foi apresentada à equipe docente e gestora presente no segundo encontro uma das teorias de Altas Habilidades ou Superdotação mais utilizada nas políticas públicas brasileiras: a teoria de Joseph Renzulli, psicólogo norte-americano e professor na Universidade de Connecticut, nos EUA. Sua teoria subdivide-se em quatro partes, a saber: (1) a teoria dos três anéis, (2) o modelo triádico de enriquecimento escolar; (3) a operação Houdstooth e (4) funções executivas, conforme explicitado na seção 4.2.1 dessa tese.

A primeira de suas teorias – a teoria dos três anéis – busca reconhecer quem são as pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação. Em pesquisas com

profissionais famosos, atores e outras personalidades, o autor chegou a um conjunto de três características presentes: (1) uma habilidade acima da média, em área geral ou específica; (2) um comprometimento com a tarefa, reconhecido como perseverança e persistência em atividades de seu interesse e (3) criatividade. A descrição imagética dessa teoria encontra-se na figura 38.



Fonte: Adaptado de Renzulli (2018)

A segunda teoria de Renzulli, que foi apresentada durante esse segundo encontro da formação continuada, trata-se do modelo triádico de enriquecimento escolar. Conforme o próprio nome diz, o autor subdivide os tipos de enriquecimento em três categorias, conforme mencionado na seção 4.2.1 e ilustrado na figura 39.

Figura 39 - Modelo triádico de enriquecimento escolar

Enriquecimento do tipo I = atividades gerais e exploratórias;



Enriquecimento do tipo II = atividades de treinamento e pesquisa em grupo;



Enriquecimento do tipo III = investigações individuais ou em pequenos grupos acerca de problemas do mundo real.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A terceira teoria, Operação Houndstooth, refere-se à educação dos estudantes altamente habilidosos ou superdotados e à produção de capital social. Mais

especificamente, equivale a identificar fatores presentes na superdotação e como estimular esses fatores nos estudantes, com vistas à produtividade do país. Tais fatores incluem características como otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, sensibilidade para as questões humanas, energias física e mental e visão/sentido de destino (Renzulli, 2018; Virgolim, 2019), conforme mostra a figura 40.

Figura 40 - Operação Houndstooth

OTIMISMO	CORAGEM	ROMANCE COM UM TÓPICO OU DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • Esperança; • Sentimentos positivos com o trabalho árduo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Independência: psicológica/ intelectual • Convicção moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Absorção; • Paixão
SENSIBILIDADE PARA AS QUESTÕES HUMANAS	ENERGIA FÍSICA/ MENTAL	VISÃO/ SENTIDO DE DESTINO
<ul style="list-style-type: none"> • Insight; • Empatia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carisma; • Curiosidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de poder para mudar as coisas; • Sentido de direção; • Busca de objetivos.

Fonte: Adaptado de Renzulli (2018) e Virgolim (2019).

Finalizando a apresentação das teorias de Renzulli, a quarta teoria denomina-se Funções Executivas e busca fomentar aspectos não cognitivos como inteligência emocional, liderança e estilos de personalidade. O autor subdivide os aspectos relacionados às funções executivas em cinco categorias, a saber: (1) Orientação para a Ação; (2) Interações Sociais; (3) Liderança Altruísta; (4) Autoavaliação Realista e (5) Consciência das necessidades dos outros.

Relativo aos aspectos gerais e socioafetivos da superdotação, foram apresentados aos professores e gestores os principais conceitos da seção 4.3 dessa tese, dentre os quais os conceitos de precoce, prodígio e gênio, assim desmistificando um pouco a ideia de que alunos AHSD precisam ser necessariamente pessoas do nível de Einstein ou de Marie Curie. Além disso, foram abordadas questões relativas à heterogeneidade e multipotencialidade desse grupo, assim como as influências genéticas e do ambiente sobre esse grupo e o nosso papel enquanto educadores de fornecer um ambiente enriquecido e estimulador. Já referente aos serviços disponíveis para estudantes AHSD, foram ressaltadas as possibilidades de compactação do currículo, agrupamento de estudantes, aceleração (inclusive prevista da Lei de Diretrizes e Bases) e Enriquecimento.

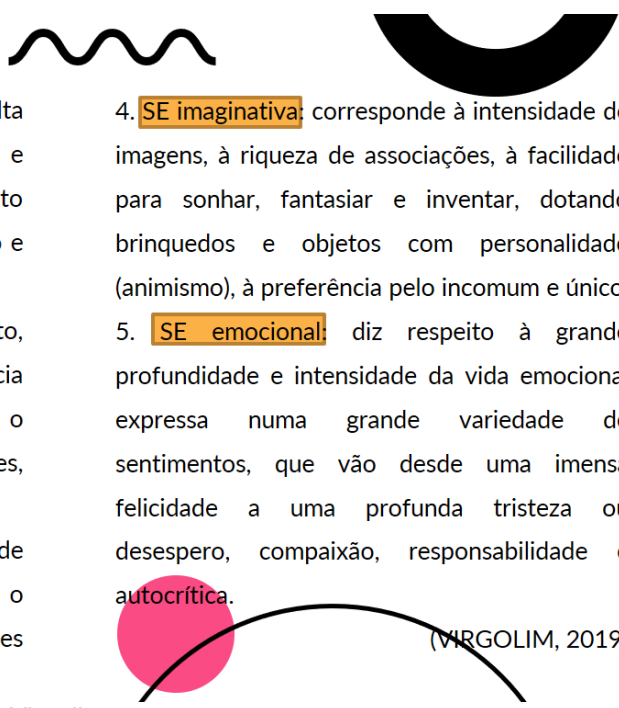
Quanto ao processo de identificação de estudantes AHSD, apresenta-se aos professores e gestores a dificuldade encontrada nesse quesito, pois em geral tal processo deve ser efetuado por uma equipe multidisciplinar e deve contar com a contribuição da família e da escola, levando de quatro meses a um ano (Virgolim, 2007). Como alternativa possível, indica-se aos professores de Matemática e gestores a identificação escolar de Renzulli, que propõe a criação de um “Pool de Talentos” para o modelo de enriquecimento escolar e que subdivide o processo de identificação em seis etapas (conforme exposto na seção 4.3), modelo esse chamado de Modelo das Portas Giratórias, a saber: (1) Indicação por meio de testes; (2) Indicações de professores; (3) Caminhos alternativos; (4) Indicações especiais; (5) Indicação por meio da Informação da Ação e (6) Notificação e Orientação aos Pais.

Relativo aos aspectos socioafetivos, foram apontadas na formação as principais características de estudantes AHSD conforme Virgolim (2019): o perfeccionismo, a perceptividade, o lócus de controle interno, a introversão, o pensamento divergente e o senso de destino. Também foram abordadas as possíveis principais fontes de estresse do público AHSD, tais como o funcionamento cognitivo avançado, a tendência a se relacionar com pessoas mais velhas, a competência linguística precoce, o início precoce e o rápido progresso pelos estágios desenvolvimentais, assim como a consciência de ser diferente (Virgolim, 2019).

Ainda no campo socioafetivo, foram trabalhadas questões relativas às sobre-excitabilidades (SEs), do autor Kazimierz Dabrowski. Trata-se de um fenômeno orgânico e neurológico que gera uma reação biológica mais intensa que a normalmente esperada em situações cotidianas, reação esta que amplifica a atividade mental e leva a comportamentos que podem soar desproporcionais ou exagerados (Tillier, 2018; Neumann, 2020). Dito de outra forma, trata-se de uma sensibilidade mais refinada aos estímulos e se mostra presente nas áreas psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional, conforme mostra a figura 41.

Figura 41 - Sobre-excitabilidades de Dabrowski

Sobre-excitabilidades (SE)

- 
1. **SE psicomotora:** se refere a uma alta excitabilidade no sistema neuromuscular e inclui movimentos, inquietude, direcionamento e uma capacidade aumentada para ser ativo e cheio de energia.
 2. **SE sensorial:** se relaciona a refinamento, vivacidade e presença da experiência sensorial, que engloba todos os sentidos; o indivíduo percebe coisas com mais detalhes, texturas e contrastes.
 3. **SE intelectual:** significa a sede de conhecimento, à descoberta, o questionamento, o amor pelas ideias e análises teóricas, a busca da verdade.
 4. **SE imaginativa:** corresponde à intensidade de imagens, à riqueza de associações, à facilidade para sonhar, fantasiar e inventar, dotando brinquedos e objetos com personalidade (animismo), à preferência pelo incomum e único.
 5. **SE emocional:** diz respeito à grande profundidade e intensidade da vida emocional expressa numa grande variedade de sentimentos, que vão desde uma imensa felicidade a uma profunda tristeza ou desespero, compaixão, responsabilidade e autocrítica.

Fonte: Adaptado de Virgolim, 2019, pp. 200-202.

Por fim, para finalizar o segundo encontro de formação continuada, é apresentado o modelo de dotação e talento de Gagné como forma de pensar o processo de desenvolvimento de talento, o que envolve as necessidades de dinheiro, espaço e possibilidades para a transformação das aptidões naturais de nossos estudantes em habilidades sistematicamente desenvolvidas (competências). Também foram apresentadas as legislações que garantem os direitos dos estudantes AHSD tais como o Atendimento Educacional Especializado (LDB, Art. 4, III), o plano de AEE (Resolução CNE/CEB nº 4, 2009, Art 9), o Cadastro Nacional (LDB, Art. 59ª – Parágrafo único), o Enriquecimento (Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009) e a Aceleração (LDB, Art. 59).

Aberto o momento para as escutas, perguntas e anseios da comunidade escolar participante da formação, o professor de Matemática M4 expõe a situação hipotética de uma estudante AHSD em dança e pergunta se o enriquecimento é na área de dança ou há uma readequação nas outras áreas. Respondo que o decreto 7611, de 2011, trabalha na perspectiva de suplementar a formação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. No entanto, nada impede que essa estudante necessite em outra área de complementação ou de ajustes para melhorar o aprendizado dessa estudante. Essa perspectiva também se encontra nesse decreto, no artigo 1º, nos incisos V e VI, sobre oferta de apoio necessário e adoção de medidas

de apoio individualizadas e efetivas. O professor de Matemática M4 faz um pedido de tréplica e apresenta outro exemplo: o de um estudante com desempenho abaixo da média na maioria das disciplinas, mas com parecer de AHSD em artes e liderança, apresentando sintomas de depressão. Nesse caso, respondo que é sempre preciso analisar as potencialidades e fragilidades de cada estudante, assim como suas áreas de interesse, com o intuito de fazer uma melhor oferta de ensino para tal estudante, voltada para seus interesses sempre que viável e que reconheça as suas particularidades, complementando onde for preciso e suplementando seus interesses.

Respondida a primeira pergunta, o gestor G5 comenta que as políticas públicas (do IFSul) precisam avançar no entendimento (do que sejam Altas Habilidades ou Superdotação). Complementa dizendo que não temos estatísticas da Educação Especial na rede federal e que é estratégico ter registros. Também indica a necessidade de estabelecer até que ponto alguém tem AHSD ou não; ressalta a vantagem que a Educação Profissional tem de trabalhar com a prática, com projetos e atividades. Sobre pessoas altamente habilidosas ou com superdotação, indica o exemplo da série “Jovem Sheldon”, na qual em um dos episódios o irmão mais velho de Sheldon apresenta um “dom incomum” de consertar pneus, mas é só o próprio Sheldon que é visto como uma pessoa AHSD. Como resposta, comento que podemos “suspeitar” de AHSD em cada componente curricular. Não somente suspeitar, mas também se utilizar de formas de rastreio existentes. Além disso, complemento dizendo que tanto a família quanto a escola anterior trazem informações valiosas sobre os estudantes.

Respondido o segundo comentário, a terceira escuta é realizada pela gestora G2. Ela comenta o caso de M4 (sobre AHSD em artes) ressaltando a frase de Renzulli: “quando a maré sobe, todos os barcos se elevam”. Assim, ressalta o trabalho realizado por meio de um projeto de ensino com esse estudante por meio da produção de desenhos para um livro de literatura acessível, atividade esta que aumentou a vontade e engajamento do estudante, a qual classifica-se como uma atividade enriquecedora e proposta como acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado, assim demonstrando que há possibilidades devidamente individualizadas caso a caso. Complemento através de exemplos existentes na área de Matemática, em que um dos estudantes é o típico estudante de olimpíadas, competitivo e com pensamento convergente. Já o outro estudante tinha um pensamento bastante divergente, sempre apresentando raciocínios diferentes da norma comum; além disso, bastante

questionador e curioso, querendo saber questões relacionadas ao infinito e as diferenças entre diferentes tamanhos de infinitos. Finalizada a resposta, abre-se novamente a possibilidade de perguntas e, não havendo mais, encerra-se o segundo encontro da formação. Informa-se aos presentes que o terceiro encontro contará com a presença de membros externos.

A figura 42 apresenta os fatores que levaram à construção do **terceiro encontro** da formação. Assim, baseado nos fatos de que: (1) os docentes citados na figura 42 gostariam de aprender por meio de estudos de caso e discussões; (2) os gestores citados mencionaram querer aprender por meio de exemplos práticos, com troca de experiências e (3) os estudantes AHSD desejam que seus professores ofereçam oficinas e projetos em áreas de seu interesse, o **terceiro encontro** foi construído de forma a considerar os profissionais que costumam atuar com estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, isto é, docentes de estudantes AHSD, pela sua experiência consolidada e por poder proporcionar exemplos práticos de identificação e atendimento desses estudantes. Nesse sentido, foram escolhidos dois grupos de professores de estudantes AHSD para participar da formação continuada: o primeiro formado por um professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que atua junto à sala de recursos de Altas Habilidades ou Superdotação, e um grupo de professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades ou Superdotação do município de Sapucaia do Sul.

Figura 42 - Fatores que levaram à construção do 3º encontro

Professores de Matemática	Como gostariam de aprender sobre a temática?	Trechos das entrevistas
	<p>M3, M5 e M7 indicam que gostariam de aprender por meio de estudos de caso e discussões.</p> <p>Relatam interesse em fazer um comparativo entre a literatura da área e as práticas de professores em sala de aula, assim como desejam criar um grupo de diálogo sobre a temática.</p>	<p>Eu acho que para mim seria uma mistura de análises de casos, discussão, seria um seminário de análise de casos e demonstração de resultados de análises, por exemplo: pega um grupo de cinco professores que estejam fazendo essa formação e aí discutir alguns casos que sejam recorrentes da literatura, que sejam clássicos da literatura de Altas Habilidades (M3).</p> <p>Eu acho que para ter uma formação nessa área, a gente tem que estudar um caso, a gente tem que ter um exemplo para trabalhar e entender mesmo, como é que funciona num caso que seja, assim... (M5).</p> <p>Então, eu gostaria muito de discutir isso em grupos interdisciplinares. Eu, por exemplo [...] (em) todas as (vezes) que eu já ouvi falar em qualquer coisa parecida com superdotação, era sempre no</p>

		ambiente de professores de Matemática. Então, se por um acaso algum dia a gente no IF fosse ter algum grupo de discussão, eu queria que ele fosse interdisciplinar, porque senão ele vai ficar enviesado e isso é tudo que eu gostaria de fugir agora que eu estou trabalhando no ambiente que me parece muito mais acolhedor do que o que a gente tinha no colégio anterior ²¹ , por exemplo (M7).
Gestores	Como gostariam de aprender sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação?	Trechos das entrevistas
	<p>Os gestores G2, G3, G4 e G7 apontam que a formação continuada precisa ser próxima da realidade, numa provável crítica a formações muito teóricas ou longe da realidade institucional.</p> <p>Em complemento, os gestores G1, G3, G4, G7, G8 e G11 trazem a necessidade de formações que contenham elementos da prática com estudantes AHSD, seja por meio de trocas de experiências ou de oficinas</p>	<p>Eu acho que encontros, uma coisa mais próxima, assim, [...] ter essa ideia de comunidade aprendente, assim estando junto, trocando junto, assim, acho que é uma coisa bem legal (G2).</p> <p>Ah, eu acho que é muito bom quando a gente tem muitos exemplos de práticas, porque às vezes, tu imaginas na tua cabeça que Altas Habilidades é uma coisa daquelas coisas de filme, do cara, do cientista e às vezes é algo muito mais próximo da nossa realidade do que a gente imagina (G3).</p> <p>Eu acho que ficaria mais ... como é que eu vou te dizer, mais agradável se a gente conseguisse trazer para o mundo do IF realmente assim, né? [...] A gente tem um aluno assim, o que a gente pode fazer que pode melhorar, eu acho que nesse sentido assim, fica mais perto da realidade, sabe? (G4).</p> <p>Então eu gostaria de ter alguém com quem eu pudesse trocar uma ideia e a partir de um caso real, numa situação assim que eu tivesse que atender (G7).</p> <p>Eu gostaria mesmo, assim, de ter um profissional, que que estruturasse uma palestra, um encontro, uma oficina, um curso de extensão de curta duração. E que pudesse vir falar e que nós tivéssemos espaço, né? para trazer experiências relatos, uma troca (G1).</p> <p>Eu acho que isso com muitos exemplos, com oficinas, com coisas bem práticas assim (G3).</p> <p>Pegar o exemplo prático do IF, o que que tem, o que que a gente pode fazer, como deve fazer (G4).</p> <p>Uma formação que pudesse me aproximar de práticas, assim de intervenção, né? Tendo ali um suporte de pessoas que tivessem essa capacidade de fazer um acompanhamento de um processo, por exemplo, de atendimento ou... onde eu pudesse trocar ideias e ter esse suporte profissional num processo de acompanhamento, por exemplo (G7).</p> <p>Que tenha esses espaços de troca, assim, uma coisa que eu gosto bastante e que às vezes é</p>

²¹ Nome omitido, para fins de proteção de sigilo do entrevistado.

		<p>possível de fazer no Campus é a gente compartilhar experiência, né? (G8).</p> <p>Eu acho que trazer exemplos práticos, mobilizar, de repente, essa articulação entre teoria e prática, né? Então, tem esse movimento dentro da formação, faz esse movimento dentro da prática, traz para estudar juntos, sabe? (G11).</p>
Estudantes AHSD	O que a equipe docente pode fazer para melhorar o atendimento a estudantes AHSD?	Trechos das entrevistas
	E1, E2, E4 e E7 apontam que, para melhorar o atendimento aos estudantes com AHSD no campus, os professores poderiam ofertar projetos e/ou oficinas de acordo com os interesses desses estudantes.	<p>É, e outra coisa é o Instituto Federal, que é uma coisa que o Instituto Federal já faz, mas daria para incentivar mais e ficar mais explícito é apoiar os, os alunos em projetos que eles tenham interesse de fazer (E1).</p> <p>Mas se tivesse, por exemplo, uma oficina de ciências, por exemplo, até hoje eu escutei isso de uma ter oficina, por exemplo, química no campus, por exemplo, a juntar um pessoal no laboratório, fazer algum experimento. Tipo, eu acho que isso seria uma coisa muito legal de fazer (E2).</p> <p>Sobre os projetos e tudo mais acho que talvez essa ... não digo atenção, porque eu sei que tem, né? Já que a professora veio, me chamou, perguntou se eu era a E4 e tudo mais, então eu acho que seria mais seria mais ou menos essa essa ... não sei, não me fugiu a palavra agora, mas essa atenção, essa coisa de, sabe, essa iniciativa, eu sei que tem, mas eu acho que é basicamente isso (E4).</p> <p>Eu acredito que deveria ter alguns projetos de ensino, algumas coisas do tipo que identificasse outros alunos que talvez eles não tenham sido identificados no fundamental por ou pela escola ou porque até não, não demonstrava. Então, novas pessoas. E também e juntar de novo as antigas, não é? (E7).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Mais especificamente, o **terceiro encontro** começa com a apresentação dos professores de estudantes AHSD aos gestores e professores de Matemática presentes. O primeiro professor a fazer sua apresentação é professor da sala de recursos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e atua com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Para fins de preservar o anonimato do apresentador, o chamaremos de forma fictícia de Carlos.

Carlos começa sua fala agradecendo a oportunidade e ressaltando a importância de escutar sobre a prática com os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Em seguida, inicia sua apresentação tecendo uma crítica ao nosso modelo educacional brasileiro, no que chama de “modelo de engrenagem” e que

expõe como sendo um modelo repetitivo e conteudista. Assim, frisa a importância de um fazer diferente e com embasamento teórico. Cita Jean Piaget e atribui a ele a seguinte frase: “O principal objetivo da Educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações disseram”.

Dando sequência a sua apresentação, Carlos problematiza e questiona aos professores de Matemática e gestores: “Por que a escola tem que ser tão ruim?”. Para dar continuidade à problematização, se utiliza das tirinhas de Calvin para problematizar a estrutura escolar proveniente de séculos anteriores, assim como os estereótipos de aula e de superdotação. Também aborda a temática de como as mulheres, as pessoas negras e as pessoas criativas produtivas superdotadas são completamente invisibilizadas.

Carlos também trabalha com a questão da origem das Altas Habilidades ou Superdotação de forma teórica, ressaltando que antigamente o foco educacional era mais financeiro e acadêmico devido aos fatores sociais da época (revolução industrial, I e II guerras mundiais, entre outros) e com pouco ou nenhum enfoque em temas como liderança e criatividade. Também analisa o fato de que em termos de contexto histórico, há um vício ainda persistente de identificação e percepção das AHSD sobre aqueles estudantes que demonstram rapidez e desempenho, esquecendo-se dos estudantes que demonstram potencialidade e motivação.

Nesse sentido, ressalta a importância de se pensar em teorias para o atendimento desses estudantes e cita as principais teorias utilizadas no Brasil: a teoria de Renzulli e a teoria de Gagné. Carlos enfatiza a importância da escolha de uma teoria tendo em vista que tal teoria vai trazer mecanismos tanto para a identificação como para o atendimento do estudante com Altas Habilidades ou Superdotação. No entanto, complementa dizendo que sempre haverá pontos positivos e negativos; que umas serão mais acadêmicas e mais fechadas, enquanto outras serão mais inclusivas e abertas; sintetiza a sua fala dizendo que a teoria é uma ideia, um norte de como se deve identificar e atender um estudante AHSD, mas que não deve ser simplesmente um “copia e cola” da teoria.

No que diz respeito a quem são os estudantes AHSD, Carlos comenta que são indivíduos completamente diferentes e com a presença de uma grande intensidade emocional. Referente aos atendimentos, ressalta o fato de que somos nós professores que estamos no atendimento para o estudante e não o estudante que está ali para a gente, ou seja, de que o estudante é o elemento-chave no processo de atendimento,

pois é ele que apresenta os seus interesses, as suas angústias, medos, entre tantos outros fatores. Carlos também aborda a necessidade de atualização constante e muita pesquisa, corroborando com a perspectiva de formação permanente do professorado de Imbernón (2009). Ou seja, que uma formação não pode permanecer

dentro de um processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de um ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados implementados por experts, nos quais os professores são considerados ignorantes que participam de sessões formativas com experts que os “culturalizam e iluminam” profissionalmente; nem tanto o que vem sendo pregado há tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos unidos ao contexto, participação ativa do professorado, partir de sua prática, potencializar sua autonomia, aplicação de heterodoxia didática, modelos variados de professorado, planos integrais, criatividade didática na metodologia, etc. Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar (Imbernón, 2009, p.9)

Carlos ainda complementa dizendo que atividades que funcionam bem para um grupo de estudantes AHSD não funcionam bem para o outro. Como exemplo, cita a sua atuação na Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde 70% dos estudantes são da rede pública e 30% da rede privada. O professor relata que atua com estudantes desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, mostrando a grande variabilidade de níveis existentes. Além disso, comenta que o trabalho realizado lá é em pequenos grupos bastante heterogêneos, chegando estudantes que já possuem um grande conhecimento até aqueles que são iniciantes em determinado assunto; complementa a questão da heterogeneidade falando que existem desde estudantes que sabem muito bem trabalhar em grupos até aqueles que não sabem de forma alguma.

Ainda sobre o trabalho na Secretaria do Distrito Federal, relata que o trabalho acontece em escolas pólos; que cada grupo é composto de seis estudantes completamente distintos, o que dificulta por vezes o encontrar de pontos em comum. No entanto, acaba por mediar essa dificuldade por meio de desenvolvimento de projetos. Nesse instante, Carlos relata que se utiliza dos enriquecimentos do tipo I, II e III de Renzulli e que trabalha muito com games e card games, tanto na parte de habilidades intra e interpessoais quanto na parte de habilidades cognitivas. Explica para os gestores e professores de Matemática presentes na formação que enquanto o tipo I é mais voltado a atividades gerais e exploratórias, os tipos II e III são voltados para a resolução de problemas, sejam eles pessoais, profissionais, comunitários, etc.

Ao encaminhar-se para o final de sua apresentação, Carlos aborda o que considera importante sobre jovens com comportamentos de AHSD e atendimento: relata a importância de suporte, apoio e estrutura tanto familiar quanto escolar. Também relata a importância do atendimento levar em conta as intenções e o lado pessoal do estudante, com vistas a um desenvolvimento saudável, ético e democrático para o mundo. Nesse sentido, demonstra a importância de ensinar o jovem a olhar para o seu “ambiente interno” e ensinar o professor a ir além do cognitivo e perceber aspectos de comportamentos emocionais e ambientais, buscando auxiliar o estudante na sua inserção social. Também problematiza as motivações da utilização de determinada habilidade para o mundo e o que leva certas pessoas a tomarem caminhos de valores não aceitáveis, como Hitler por exemplo, enfatizando assim a necessidade de uma educação ética, de valores humanos e pautada na gestão democrática.

Carlos ainda complementa a necessidade de escuta ativa e respeito, e para tal se utiliza de atividades sobre temas polêmicos justamente para colocar em debate e refletir sobre esses tópicos. Também aborda que estudantes AHSD precisam ser desafiados, pois justamente muitos se desmotivam porque se vêem acima dos demais e eles precisam saber que em certos momentos (não só da aula como da vida) haverá a necessidade de se esforçar. Por fim, ressalta que é sempre importante pensar que os grupos de atendimento em geral serão sempre heterogêneos e diversos; que tais estudantes costumam apresentar rapidez e facilidade para a desmotivação; e que a socialização traz estímulos rapidamente, justamente pois querem se sentirem únicos, valorizados e respeitados por serem quem são, na sua identidade. Assim, frisa a importância do olho no olho, da escuta ativa e da real conexão do educador com seus educandos.

Finalizada a apresentação do professor Carlos, é então solicitado aos gestores e professores de Matemática que guardem seus questionamentos para o final da segunda apresentação. Sendo assim, inicia-se a segunda apresentação com as professoras de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Sapucaia do Sul. Para preservar o anonimato das professoras, elas serão chamadas de forma fictícia de Débora, Elis e Fabiana.

A professora Débora começa a apresentação trazendo um pouco da trajetória de atendimento de Altas Habilidades ou Superdotação no município de Sapucaia. Débora comenta que trabalha na rede municipal há 23 anos e que trabalhou durante

11 anos com estudantes AHSD, encerrando esse ciclo em 2022. De forma mais específica, as professoras trazem o seu tempo de trabalho com estudantes AHSD: (1) Débora, de 2011 a 2022; Elis, de 2011 até o presente momento e (3) Fabiana, de 2022 até o presente momento. Elas três são responsáveis pelo atendimento de toda a rede municipal, composta por 30 escolas.

Debora traz o relato de que até 2007 os estudantes com deficiência eram segregados na rede. A partir de 2008 é que a rede regular de ensino, por influência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cria uma coordenadoria de Educação Especial. Em 2009 são regulamentadas as salas de recursos multifuncionais (SRMs) junto ao Ministério da Educação (MEC), assim ampliando o Atendimento Educacional Especializado na rede contratando professores de apoio. Além disso, são disponibilizadas formação continuada para a rede municipal. Sobre a dinâmica de AEE, Débora ressalta a importância das reuniões de apoio junto às escolas, os atendimentos na SRM institucional, as visitas interconsultas (e aqui explica que se trata de conversas com outros profissionais) e os planejamentos, conforme ilustra a figura 43.

Figura 43 - Dinâmica do AEE de Sapucaia do Sul



Fonte: elaborada pelas professoras.

Sobre as formações específicas de Altas Habilidades ou Superdotação, foram ofertadas à rede municipal de Sapucaia do Sul duas formações. Em 2009, um ciclo de debates proposto pelas professoras doutoras Marilene Cardoso, Suzana Pérez e mestra Romy Britt Hernández. Já em 2010 foram ofertadas oficinas mesclando temas de saúde e educação, as quais foram propostas pelas professoras doutoras Marilene Cardoso, Suzana Pérez, Eva Chagas, pela doutoranda Roberta Acorsi e pelo estudante Yves Levy Dupont. Tais formações aconteciam no turno da noite no plenário do IFSul – Campus Sapucaia do Sul e visavam uma preparação das equipes docentes

da rede municipal por meio de experiências, pesquisas e práticas. Em 2010, Débora comenta que houve também formação mais específica na área de AHSD, com enfoque na identificação desses estudantes, assim como na realização de instrumentos e na divulgação de proposta às famílias. Também contou com a parceria do IFSul Sapucaia do Sul, na pessoa do professor Leonardo Koppe. Portanto, os anos de 2009 e 2010 foram preparativos para que em 2011 se iniciasse o atendimento aos estudantes AHSD da rede, conforme ilustra a figura 44.

Figura 44 - Formações da rede municipal



Fonte: elaborada pelas professoras.

Do ano de 2011 ao ano de 2016, os atendimentos aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação da rede municipal de Sapucaia do Sul aconteceram em duas escolas pólos: a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEI) Hugo Gerdau e a EMEI Júlio Ströher. A cidade se destaca por oportunizar aos estudantes AHSD o vale transporte escolar gratuito tanto para os estudantes AHSD quanto para seus responsáveis.

Relativo à identificação dos estudantes AHSD do município, Débora cita o Plano Nacional de Educação de 2001 (Brasil, 2001, p. 54-55), por via da lei 10.172, para dizer que a identificação em Sapucaia do Sul ocorre por meio da observação e do contexto, principalmente por meio da escuta ativa e sem a realização de testes, conforme mostra a figura 45.

Figura 45 - Sobre a identificação de estudantes AHSD

Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/01

Em relação as crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio da observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo do seu desenvolvimento.

Fonte: elaborada pelas professoras.

No que compete ao atendimento dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação da rede municipal, Débora ressalta que o objetivo do Enriquecimento extracurricular desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais é oferecer “aos alunos com indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação oportunidades educacionais diferenciadas que contemplem suas necessidades, estimulem suas potencialidades e favoreçam a autorealização, colocando em prática seus talentos”.

Quanto às atividades desenvolvidas no atendimento a estudantes AHSD no município, Débora apresenta uma grande diversidade de trabalhos divididos em quatro tipos, embasados teoricamente no modelo triádico de enriquecimento escolar de Renzulli e no quarto tipo de enriquecimento proposto por Freitas e Pérez (2012), os quais serão apresentados a seguir.

De acordo com o relato de Débora, as atividades desenvolvidas de tipo I tratam sobre “o que fazer” e são baseadas nos interesses dos estudantes. A partir disso, a equipe de professoras do AEE traz o suporte necessário. A figura 46 mostra algumas atividades de tipo I realizadas, tais como uma saída de campo ao museu de história geológica do Rio Grande do Sul da Unisinos, uma visita técnica à Ulbra, uma saída de campo ao museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS e um encontro semestral para a interação e compartilhamento de experiências com os estudantes AHSD.

Figura 46 - Atividades de tipo I realizadas



Fonte: elaborada pelas professoras.

Débora relata que as atividades do tipo II se referem ao “como fazer”. Entre as atividades desenvolvidas, encontram-se uma oficina de jogos matemáticos e uma saída de campo para análise de plantas, atividades com stencil e projetos com robótica, conforme ilustra a figura 47.

Figura 47 - Atividades do tipo II desenvolvidas



Fonte: elaborada pelas professoras.

Debora ainda ressalta que muitas vezes há a rejeição dos professores regulares em aceitar que determinado estudante é altamente habilidoso (ou superdotado), por tais estudantes não terem um bom rendimento em disciplinas como Português e Matemática. Mas Débora frisa e enfatiza junto a esses professores que essas não são as únicas áreas ou disciplinas em que se pode ser uma pessoa AHSD. Cita as inteligências múltiplas de Gardner (1995) para frisar que um determinado estudante possui uma inteligência naturalista muito apurada, sendo quase um especialista em analisar e catalogar plantas, por exemplo.

Já relativo ao enriquecimento de tipo III, Débora comenta que esse tipo de enriquecimento corresponde ao fazer propriamente dito. Como exemplos de trabalhos desenvolvidos, a professora de AEE cita a “centrífuga de meias”, a explanação sobre planetas, a defesa de causas ambientais e a criação de croquis de moda, conforme ilustra a figura 48.

Figura 48 - Exemplos de enriquecimento do tipo III



Fonte: elaborada pelas professoras.

Débora também frisa a necessidade das atividades de todos os tipos serem direcionadas para o bem e pautadas em valores éticos e democráticos. A professora

apresenta na sequência as atividades de tipo IV, relativas ao “fazer mais”, conceito esse proposto por Freitas e Pérez (2012) em complementação à teoria triádica de enriquecimento escolar proposta por Renzulli. Nesse tipo de enriquecimento, propõe-se a continuidade do fazer a partir das realizações feitas no enriquecimento de tipo III. Na figura 49 podemos observar algumas ações realizadas pelos estudantes da rede municipal.

Figura 49 - Atividades de Enriquecimento do tipo IV



Fonte: elaborada pelas professoras.

Nesse momento, a professora Débora passa a fala para a docente Elis que começa apresentando sobre o VIII Encontro Estadual Repensando a Inteligência e o IV Congresso Mercosul sobre Altas Habilidades ou Superdotação realizados em 2014, sediados em Sapucaia do Sul e organizados em parceria entre a rede municipal e a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades (AGAAHSD). Entre os participantes palestrantes, ressaltam-se a presença de Elizabeth Veiga (Paraná), Larice Bonato (Faders), Soraia Napoleão (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), Suzana Pérez (pelo Conselho Brasileiro de Superdotação – ConBraSD), Hélio Leão (Paraná) e Karen Beldelman (Argentina).

Em 2017, Elis comenta que há uma mudança de local de atendimento, passando a acontecer na EMEF Vanessa Ceconet. Também ocorre uma remodelagem da proposta, com a presença de um professor específico na área de Matemática e outro professor específico na área de Teatro. Complementa dizendo que os projetos desenvolvidos na escola passam a contar com a inclusão dos demais estudantes, a saber: pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e estudantes neurotípicos. Entre os projetos desenvolvidos, encontram-se jogos e oficinas, atendimentos em grupo, visita técnica ao 18º batalhão de infantaria, mostra

de teatro itinerante, aulas de teatro, oficinas de matemática e de horta escolar, conforme ilustra a figura 50.

Figura 50 - Projetos desenvolvidos



Fonte: elaborado pelas professoras.

A partir de 2022, Elis relata que os atendimentos passam a acontecer na EMEF Júlio Ströher, em sala específica para atendimento a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, com duas professoras referências: a própria Elis e a Fabiana. Elis também comenta que os recursos (financeiros, materiais, entre outros) são escassos, mas que o recurso humano continua sendo mantido. E reforça a sua fala dizendo que “mesmo com a simplicidade, a magia acontece”, demonstrando que muitos dos projetos e atividades desenvolvidas acontecem como fruto do empenho, dedicação e trabalho dos recursos humanos presentes e das parcerias construídas.

Dando continuidade à apresentação, Elis passa a fala para a professora Fabiana, que iniciou os atendimentos aos estudantes AHSD em 2022. Fabiana começa sua fala falando sobre a lei municipal 4049, de 1º de novembro de 2020, que instituiu o dia 10 de agosto como o “dia da pessoa com Altas Habilidades e Superdotação no Município de Sapucaia do Sul e o mês de agosto como sendo “Agosto Laranja”, para conscientização e informação sobre Altas Habilidades e Superdotação” (Sapucaia do Sul, 2020, p.1).

Referente às atividades desenvolvidas no AEE durante o ano de 2022, Fabiana aponta diversas ações, conforme ilustra a figura 51.

Figura 51 - Atividades do AEE municipal em 2022

ENSINANDO XADREZ NO RECREIO

Estudantes do AEE partilham seus saberes na hora do recreio dos turnos da manhã e da tarde na EMEF Júlio Ströher ensinando xadrez a todos que desejam aprender.





VIOLÕES PARA A GALERA DA ARTE

A Coordenação da Educação Especial - CEES em parceria com as EMEF Hugo Gerdau e EMEF Prefeito Walmir dos Santos Martins viabilizou a doação de quatro violões para a SRM das AH SD, valorizando e contemplando assim as diversas áreas do conhecimento.



PARTICIPAÇÃO NA ABERTURA DA XI FEICON

No dia 10 de agosto de 2022 marcamos presença neste evento para divulgarmos a data, bem como o mês de Agosto Laranja. A estudante Rafaela Vielmo de Quadros da Silva e o estudante Gustavo Niches Rossau foram os representantes do grupo. Contamos com a presença da Coordenação da Educação Especial - CEES e da vice-diretora da EMEF Júlio Ströher.



ABERTURA DA CAIXA DO TEMPO

UM PROJETO DE 2015

Nossa programação oportunizou um reencontro para lá de especial. No dia 04 de agosto de 2022 realizamos a abertura da caixa do tempo, um projeto realizado no final do ano de 2015 com um grupo de estudantes do AEE AH SD. Na caixa foram guardadas fotos, livros, cartas e objetos que na época eram muito significativos. Foi emocionante o momento de reencontrar esta galeria.

AQUISIÇÃO DE JOGOS E DIFERENTES RECURSOS EXPRESSIVOS PARA O AEE AH SD

Investimento realizado pela equipe gestora da EMEF Júlio Ströher.



Fonte: elaborada pelas professoras.

Fabiana e Elis finalizam a fala de suas apresentações falando sobre uma frase que utilizaram em uma camiseta elaborada pelos estudantes e que utilizam com frequência em seus atendimentos: “Você tem habilidades únicas. Use-as para melhorar o mundo”. Sendo assim, agradeço aos dois grupos que apresentaram suas atividades enquanto docentes de estudantes AHSD para os gestores e professores de Matemática presentes na formação e abro o momento para perguntas, escutas e anseios.

O professor de Matemática M4 faz o primeiro questionamento:

Eu tenho dificuldade em entender quem é altamente habilidoso ou superdotado. Para mim AHSD é gênio. Não necessariamente uma pessoa inteligente é AHSD. Se eu explorar um inteligente ele vira AHSD? E AHSD tem características próprias... então assim vem meu questionamento: dentro das AHSD, não há um preconceito com aquelas que não são acadêmicas?

O professor Carlos inicia sua resposta dizendo que existem diversos critérios para a identificação de AHSD e que por vezes as AHSD não estão à mostra, mas como sementinhas, como potencialidades que aparecem mediante certas circunstâncias. Complementa dizendo que gênios são aqueles que formam um grupo muito acima da curva. Na continuidade de sua resposta, aborda a questão de quantos estudantes ficaram perdidos porque não foram devidamente incentivados. Assim, no processo de identificação, Carlos indica que se procuram estudantes que apresentem potencial; não necessariamente desempenho, mas que mostrem um diferencial e que demonstrem interesse, que tenham possibilidade de aprender. Para finalizar sua resposta, Carlos indica que de fato existe muito preconceito com quem não é AHSD acadêmico, tendo em vista que em geral se tem uma ideia de que não vai ter um retorno financeiro imediato.

Na sequência, Débora começa sua resposta dizendo que de fato um estudante pode fazer várias coisas e não ser altamente habilidoso ou superdotado. Ressalta que de fato os professores da sala de aula comum dão muito valor ao lado acadêmico e, por isso, a importância das professoras de AEE estarem nos conselhos de classe, pois primeiramente nem sempre a habilidade do estudante está em evidência e, por isso, a importância de se observar o contexto histórico e social desse estudante. De acordo com Débora, é quando nem sempre a habilidade está evidente, mas há ali um diferencial em determinada área e, nesse sentido, reforça a importância do AEE no diálogo com a escola e os professores em questões que a equipe docente não percebe.

Mais uma vez aberta a possibilidade de perguntas, escutas e anseios, a gestora G11 comenta que todos os encontros foram muito valiosos e que aprendeu muito com os trabalhos desenvolvidos. Indica que na sua realidade nunca trabalhou com estudantes AHSD e que as novas demandas nos convocam para aprender sobre o tema. A pergunta que a gestora G11 faz é: “por onde deveríamos começar?”

A professora Débora começa a sua resposta dizendo que a primeira coisa a ser feita é o acolhimento e a escuta dessa pessoa AHSD, entender a ansiedade dela. A partir desse momento inicial é que aparecem os interesses e as possibilidades a serem construídas. Em sequência, o professor Carlos concorda com a professora Débora sobre a necessidade de escuta, ressalta a importância desse momento e aborda que por diversas vezes a pressão social existente sobre o rendimento e desempenho acaba por levar ao esquecimento das equipes docentes de olhar para o

que aquela pessoa AHSD apresenta. Reforça assim a importância do que chama de “conectar-se”, no sentido de que a presença desse(a) estudante importa e estar atento ao que a pessoa tem a dizer. Além disso, reforça a importância de planos de atendimento e de como será a condução desses atendimentos, assim finalizando o terceiro encontro.

O **quarto** e último **encontro** foi destinado para o momento dos gestores e professores de Matemática avaliarem a formação continuada fornecida e para sugestões e críticas para novas formações nessa área. Para procurar captar tais elementos, foram realizados dois questionamentos, a saber: (1) Considerando conceitos, ideias e exemplos práticos vistos sobre AHSD, no que a formação continuada contribuiu na tua compreensão sobre Altas Habilidades ou Superdotação? e (2) Indique pontos positivos e pontos a melhorar na formação continuada de AHSD.

A primeira pessoa a contribuir foi o gestor G5. Ele começa sua fala dizendo que “é muito difícil fazer uma capacitação quando se está na gestão, no sentido de conseguir se concentrar direito e acompanhar”. Comenta dizendo que, de maneira geral, gostou muito de ouvir os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Complementa dizendo que já “pegou” o encontro em andamento, mas que foi interessante e impactante ver alguém falando de sua situação, do seu contexto. Também comenta que lhe marcou bastante a fala de um deles, mas que também é necessário se desafiar. Relativo à continuidade da formação, quando foi trazida a parte mais teórica, G5 fala que os conceitos foram fundamentais, pois em suas palavras “ligam as duas coisas: o depoimento e os conceitos. Para mim foi a primeira conversa sobre o assunto que não foi superficial” (G5).

Relativo às experiências apresentadas pelos docentes de estudantes AHSD, G5 considera que tais experiências não foram tão práticas, embora complementemente dizendo que foi interessante observar como funcionam os atendimentos. Em suma, G5 considera:

Muito importante a gente ter algum entendimento do conceito, né? Para poder pensar ações enquanto estratégia institucional e acho que, de maneira geral, a forma de contato (da formação) foi muito educativa, depois tu conceitua e busca alguns exemplos do que fazer. Bom, daí eu acho que os exemplos do que fazer, que eu saí mais cedo, para mim ainda não é claro. E eu, pessoalmente, não consegui dar toda a atenção para a formação. Ou cheguei mais tarde, ou saí mais cedo, ou algum pepino para resolver... o que atrapalhou o desenvolvimento desse estudante (eu) no processo. A proposta [de formação continuada] está bem montada e indico exemplos mais práticos como ponto a melhorar (G5).

A segunda participação nesse momento de avaliação foi do professor de Matemática M6. O docente começa comentando que, durante a sua época de graduação, teve colegas que ele denomina como pessoas inatingíveis no sentido de ideias que uma pessoa pode ter em Matemática. M6 se explica melhor dizendo:

Tem um grupo de pessoas que atingem um certo ponto de ideias, assim, comuns. E tem pessoas que tem ideias surpreendentes. Surpreendentes mesmo, assim... surpreendentes de surpreender o próprio professor que tá dando aula, assim. E quando você questiona a pessoa, a pessoa diz: 'eu não sei, eu só pensei assim, é só uma ideia' (M6).

O professor M6 complementa dizendo que estudou em Curitiba e não fez amizades por lá, exceto dois colegas que considera que sejam realmente altamente habilidosos ou superdotados em Matemática, pelas características surpreendentes descritas acima. Além disso, M6 complementa dizendo que os colegas eram bem parecidos com o que os estudantes AHSD relataram no primeiro encontro da formação, isto é, que tiveram alguns problemas na escola e observando melhor nas conversas mais em particular “você já vendo que eles têm os mesmos anseios, as mesmas dificuldades de fazer algumas coisas, de ter relacionamentos com outros colegas” (M6).

Relativo às contribuições que a formação proporcionou ao docente, M6 comenta que

Só o fato de poder ter essas lembranças de novo, do tempo de graduação, já achei muito legais; já achei super legal poder reviver coisas assim, sabe? Achei muito bacana; e ouvir dos meninos [estudantes AHSD] que falaram. Eu sempre gosto de ouvir os alunos. O quê que eles têm para falar. Poucos falam assim, se abrem, realmente, sobre problemas que passam dentro da sala de aula. E quando eles falam, eu tento dar algumas sugestões, algumas dicas. Mas eu achei muito bacana poder ouvir os meninos; uma das partes que eu considere assim mais importante talvez seja realmente a fala dos meninos (M6).

M6 ainda sugere que, para novas formações, talvez fosse interessante proporcionar um encontro para cada estudante AHSD, ou ter o tempo mais estendido para a fala de cada um, pois considerou esse momento bastante relevante. Relativo à bibliografia de AHSD, relata que nunca tinha ido atrás do tema, pois entende que as pessoas têm ideias como quaisquer outras, sendo algumas inatingíveis e que isso compete à natureza de cada pessoa. No entanto, comenta que gostou de saber que existem autores que estudam sobre isso e relata que nem sabia da existência. Agradece ao autor dessa tese por ter lhe proporcionado um pouco de teóricos que trabalham sobre a temática das AHSD.

Relativo aos pontos positivos e negativos, M6 considera que:

Não teve ponto negativo porque tudo foi meio que novidade para mim. Muita coisa eu não sabia nem que existia. Então, para mim, um ponto positivo realmente é de saber que tem pessoas que estudam isso, que querem tentar entender como que as pessoas têm, digamos assim, esses pensamentos. Eu, no começo, até pensava com os meus colegas [de graduação], eu juro que eu tentava me colocar no lugar deles para pensar como eles, mas é um caminho... assim... que não dá, sabe? A gente não consegue pensar como alguém que tem uma alta habilidade assim. Para ele, resolver um problema difícil é tão fácil quanto... sei lá... quanto fazer um chimarrão, sabe? É uma coisa assim que, para ele, é muito natural, sabe... e a gente faz assim a duras penas... como se tivesse realmente carregando peso, assim cada vez um peso maior e tu fica feliz quando consegue dar dois passos com aquele baita peso e tu olha o cara e ele tá lá na frente... Então as ideias deles andam em progressão geométrica de razão maior que um e as nossas são uma progressão aritmética, né? Tu podes até partir do mesmo ponto, tu podes iniciar com ele em Cálculo, mas na segunda aula tu já não alcança mais ele. E a partir dali ele só vai (M6).

M6 ainda complementa relatando a dificuldade de preparar uma aula para um público assim, pois tais estudantes possuem “muita fome de respostas” (M6). Comenta da dificuldade de conciliar o ritmo de aprendizagem desses estudantes com o restante da turma, relatando que os demais acabam por ficar “muito para trás”. Por fim, finaliza sua resposta agradecendo a formação e por ter conseguido reviver seus momentos de graduação, ativando uma boa memória afetiva que ele possui.

O professor de matemática M4 foi o próximo a participar do momento avaliativo. M4 começa a sua resposta pelo segundo questionamento, dizendo que o ponto positivo

Foi sem dúvida a participação dos estudantes [AHSD] com as histórias de vida, com as percepções dele da sala de aula na história escolar, no futuro como estudante, como profissionais... então esses pontos e contrapontos que eles trouxeram foi o caminho mais significativo assim. Escutar deles o que é sobre eles, mesmo; do alto habilidoso o que é sobre o alto habilidoso. A gente não conjecturar e de verdade escutar o relato da fonte original. Então isso foi muito impactante assim. Então tu estás de parabéns assim por ter feito essa intermediação e pensado nessa estratégia (M4).

Além disso, M4 revela preocupação quanto ao fato de uma pessoa inteligente seja alçada a altamente habilidosa. Confessa que essa preocupação ainda é persistente e terá dificuldades para perceber essa transição. No entanto, relata que o professor Carlos lhe trouxe uma luz, assim. Relata que começa a entender as AHSD como uma característica que está presente na pessoa e que ela não precisa fazer força para algo ocorrer. Complementa dizendo que:

O que melhorou na minha compreensão [sobre AHSD] é principalmente essa sementinha que existe dentro do sujeito que é altamente habilidoso que não precisa fazer força para mostrar a habilidade. Ele precisa apenas desabrochar, que a alta habilidade está permanentemente com ele. Foi o ponto que mais contribuiu assim no apanhado que tu fez aí e eu não encontro ponto a melhorar, Thiago, de verdade assim. [...] Tu fez um trabalho muito

bom mesmo de pensar e trazer outros profissionais do campo das AHSD, estudantes do campo das AHSD e a tua costura no meio de tudo isso. Então acho que ficou uma capacitação muito interessante, muito boa (M4).

Depois de M4, foi a vez da gestora G1 dar a sua contribuição. A gestora inicia sua fala parabenizando a formação e a oportunidade de aprendizado. Confessa que sabia pouco sobre o assunto e, portanto, a formação continuada foi uma grande contribuição. E relata como foi importante ouvir os estudantes, aprender com seus relatos e vivências, associando ao mesmo tempo com o que os professores [da formação] vieram trazendo de suas experiências. Complementa também como esses fatores nos auxiliam a conseguir identificar o que temos no dia a dia, na nossa prática e que muitas vezes não se conseguia fazer essa associação.

A partir dessa formação, G1 comenta que vai ficar bem mais atenta a esses aspectos, incluindo o sentido de como vai lidar com essa nova realidade, de como vai conduzir isso. Relata também que

Foi muito, muito intenso... digamos assim... foi quando um dos estudantes trouxe que é importante a gente ouvir... quais são os anseios deles também... porque muitas vezes a gente acaba como professor... enfim, né?... ali trazendo as nossas atividades sem muitas vezes ouvir, né, o estudante. Nesse caso, assim, acho que um ponto de partida são eles, para que a gente consiga então, juntos, poder trabalhar e avançar dentro dessa questão das Altas Habilidades.

G1 faz um gancho com G5 no sentido de apontar quais seriam as ações práticas no campus num próximo momento, apontando assim melhorias e indicações para o avanço dessa pesquisa. Nas palavras de G1:

O que que podemos e eu sempre utilizo muito a palavra materializar, né? De que maneira nós colocamos todos esses conceitos e muitas práticas que já vieram aqui nas falas no nosso campus. Então aqui já é um desafio, um apontamento, uma sequência Thiago para a tua formação. Eu acho que nós, assim, como professores, precisamos muito ouvir, nos dar conta do que fazemos, do que praticamos para então partir de um outro ponto, talvez, para que a gente consiga avançar nesse assunto.

G1 ainda ressalta como a fala do 2º encontro sobre aspectos teóricos, legais e socioafetivos das AHSD foi de extrema relevância e reconhece que ainda tem muito a aprender sobre a temática. A gestora também se surpreendeu com a quantidade de conceitos e de autores que estudam sobre AHSD. Reconhece a necessidade de sair de uma postura de inocência e de se aprofundar um pouco mais, conforme a formação continuada realizada.

Na sequência, a gestora G2 faz a sua fala. G2 comenta que a temática lhe é muito pessoal. Relata que nas antigas formações que fazia, algumas inclusive junto à Faders, ela não dava muita importância para a temática (em comparativo às

formações para as deficiências). E hoje em dia ela fica pensando envergonhadamente sobre o que deve ter respondido na entrevista, no início de 2021, para essa tese. No final desse mesmo ano, o marido da gestora G2 começou a suspeitar que talvez tivesse AHSD e começou a fazer os contatos devidos para ver alguém que pudesse fazer a sua identificação. G2 comenta que por meados de 2022 ele recebeu a identificação de AHSD e, a partir disso, G2 foi muito provocada a iniciar a sua.

G2 comenta que hesitou muito em fazer a sua identificação e, nessa hesitação, procurou primeiro estudar sobre o tema para ver se fazia algum sentido ela começar um processo de identificação. G2 relata que:

E aí a tua formação agora, Thiago, para mim ela é uma grande síntese do que venho lendo, pesquisando, estudando nos cursos que eu estou fazendo. Eu tinha comentado contigo, né, daquele segundo encontro. Meu Deus, preciso desses slides, porque tá muito bem resumido, né? Fica claro, assim. Gostei muito da forma como tu apresentou o conteúdo. Também imersa na temática, assim, e pra mim fez muito sentido assim. Foi excelente te acompanhar (G2).

G2 complementa dizendo que concorda com o docente M4 sobre o ponto superpositivo da formação: o fato dela poder trazer a fala dos estudantes. Relata que todo mundo saiu meio impactado com as apresentações. G2 ainda indica que levou os relatos dos estudantes para a sua psicóloga, dizendo que ela não poderia ser AHSD porque não se vê presente naqueles relatos, ao que sua psicóloga responde que as pessoas AHSD não são todas formatadas na mesma caixa e que cada pessoa tem as suas características e habilidades. Além disso, G2 fala que ainda está nesse processo de identificação e que relata junto a sua psicóloga que não tem esse sentimento de exclusão que os estudantes AHSD relataram, ao que sua psicóloga a provoca que possivelmente no Instituto Federal estamos entre pares e que, de alguma forma, podemos estar compartilhando um certo grau de Altas Habilidades. Assim, acaba por existir uma certa proximidade de diálogo que não a faz se sentir tão diferente assim.

Referente ao trabalho no Instituto Federal, G2 relata que:

Quanto mais eu tenho contato com o tema, eu fico com uma angústia enorme de poder saber quem são os nossos estudantes... parece que vem em nossa mente 'nossa, mas então a gente precisa ofertar, a gente precisa acompanhar, a gente precisa auxiliar, fazer valer os direitos' e eu fico pensando 'eu preciso encontrar essas pessoas'. E hoje conversando com [uma colega], ela disse: 'tu precisa do Thiago aqui' e eu 'preciso mesmo'. Eu acho que a gente vai conseguir fazer algumas parcerias bem interessantes (G2).

Relativo às suas angústias, G2 ressalta que talvez um ponto a melhorar seja poder trazer a questão dos instrumentos que temos disponíveis hoje para identificação pelos docentes, pelos pares, entre outros. Relata a importância de poder saber que tais documentos existem e o que de fato precisa ser observado. Reforça questionamentos como “como é que eu observo?” e “o que conta nessa observação?”. Entende que a formação continuada trazida nesse momento se trata de uma aproximação com o tema e revela as angústias ainda persistentes sobre “como encontrar esses estudantes?” ou “como iniciar os processos de identificação e atendimento?”. Sua fala aproxima-se do que G1 trouxe sobre como iniciar propostas que, de fato, aproximem as pessoas AHSD, para que possamos conhecê-las de fato e ajudá-las em suas necessidades.

A próxima pessoa a fazer sua avaliação é a gestora G11. Ela começa deixando registrado o quão importante foi a formação trazer essas discussões à tona e em campos específicos, o que segundo G11 evidencia um ponto muito estratégico dessa pesquisa. Nas palavras de G11:

Então discutir [as Altas Habilidades] com a gestão, discutir isso com a educação especial, com o napne, discutir isso com os professores de Matemática por causa de um nicho aí da pesquisa [...] acho que tu foi muito estratégico na construção, na pesquisa, em articular, né, as coordenações de curso para poder mobilizar ações posteriores à finalização da tese, né? Então acho que a formação ela é estratégica quando ela se dirige a esse público que pode se articular para fazer essas ações (G11).

G11 também relata, acompanhando outros colegas, que o primeiro relato foi muito impactante e que poder acompanhar e escutar a trajetória dos estudantes foi pedagógico. Comenta que pesquisa dentro do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) justamente o “como produzir o engajamento dos estudantes no tema” e que, com respeito à formação, “não chegar apresentando os conceitos, mas as histórias de vida, certamente nos engajou dentro da temática, porque acionou a nossa rede afetiva que mobiliza nosso desejo pela aprendizagem” (G11).

Referente ao relato dos professores de Educação Especial dentro do AEE, G11 destaca que

certamente foi bastante inspirador, para pensar algumas ações e registrar o que eu já tenho também dialogado com o Thiago... que eu penso que o nosso trabalho dentro dos Institutos Federais com conjuntos de projetos de pesquisa, projetos de ensino, eles já são, né, um prato cheio para a gente poder trabalhar com os nossos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. A gente tem muitos espaços para eles atuarem.

Além disso, complementa dizendo que não considera uma coincidência que o gestor G5 reconheça o seu aluno monitor envolvido em projeto; relata ainda que os estudantes, quando bem direcionados, conseguem se encaixar nesses projetos. Nesse sentido, G11 pensa que um serviço de Educação Especial no Instituto Federal e no nosso campus, de forma mais específica, com o conjunto de projetos que temos, precisa auxiliar os estudantes AHSD a propor essas ações e projetos, mas também precisa ajudar tais estudantes a se vincularem. G11 também acredita que por vezes os estudantes tenham dificuldade de se achar e de se organizar dentro desse campo de possibilidades existente e que a gente, enquanto servidores, poderíamos auxiliá-los a se achar, se encontrar, dentro dos seus interesses e de projetos e núcleos que já existem, para poder fomentar essa participação. De acordo com G11, “então eles vêm para o Instituto Federal buscando isso e às vezes eles não conseguem se encontrar. Então poder auxiliar eles nessa organização, pode ser um caminho interessante, nessas futuras propostas [de formação]” (G11).

G11 finaliza seu relato e avaliação agradecendo a oportunidade de participar da formação, reconhecendo o aprendizado na área e na expectativa de ações conjuntas no retorno do autor da tese às atividades docentes. Conforme G11:

Mas te agradecer, Thiago, foi realmente dentro da área de Educação Especial, eu sou do time que acabou indo muito para uma área mais específica da deficiência intelectual, do transtorno do espectro autista e a questão das Altas Habilidades ou Superdotação acabei deixando um pouco de lado, né [...] enfim, porque não é um público que a gente acaba trabalhando tanto nas escolas municipais, que eram as redes nas quais eu atuava. Então foi muito importante poder fazer essa formação, quero te agradecer porque foi um grande aprendizado, um grande start pra poder pensar algumas ações. Estamos te aguardando no campus, Thiago, com muitas ideias (G11).

Finalizando as avaliações, G9 comenta que não conseguiu participar do primeiro encontro, pois se perdeu nas datas, justamente na formação que teve o depoimento dos estudantes com AHSD. Relata que deseja deixar um registro para o material da formação, o qual gostou muito tanto da organização, da qualidade e do texto. G9 comenta que fez print de todos, pois não sabia se os slides seriam disponibilizados. No terceiro encontro, G9 comenta que teve problemas de conexão, mas retoma a importância do contato com a Débora, grande parceira do município de Sapucaia do Sul. A gestora ainda relembra os tempos em que estava na rede municipal e que ficou sabendo quando a filha de Débora, Fabiana, assumiu a continuidade do trabalho nas AHSD do município junto com a professora Elis. Complementa dizendo que foi uma satisfação poder escutar os colegas do município

e que a rede municipal tem muito a nos ensinar, pois a rede já vem de uma caminhada muito significativa.

Relativo à temática, comenta que não podemos banalizar o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação. Complementa dizendo que é preciso ter cuidado e buscar um certo equilíbrio, no intuito de “poder realmente auxiliar esses estudantes que, assim como um estudante com deficiência, o que tem aí uma superdotação ele também precisa ter conteúdos adaptados, precisa ter um currículo adaptado, precisa de um olhar diferenciado” (G9). Termina sua fala agradecendo a oportunidade de poder escutar o autor dessa tese, assim como outros colegas e reforça a necessidade de discutirmos mais sobre as Altas Habilidades ou Superdotação.

Portanto, conforme os relatos dos integrantes da pesquisa, analisa-se que a formação foi produtiva, promovendo nos gestores e docentes de Matemática participantes uma melhor compreensão da temática e mitigando alguns estereótipos da área. Relativo às limitações, penso que a realização dessa pesquisa em período pandêmico de Covid-19 e a realização da formação continuada via google meet acabaram por limitar a participação da equipe docente e gestora, no que se refere ao quesito interação com os integrantes da formação.

Relativo às impressões de cada encontro, indica-se a relevância que docentes e gestores sinalizaram relativo ao primeiro encontro com estudantes. Diversos relatos apontaram o quanto foi impactante começar uma formação com a presença de estudantes AHSD relatando suas histórias de vida, sua trajetória escolar e as dificuldades de reconhecimento identitário de uma pessoa AHSD e da falta de pertencimento a um grupo ou comunidade. Os docentes de Matemática e gestores também sinalizaram a importância que o terceiro encontro teve de trazer para dentro da formação continuada a presença de profissionais que trabalham com estudantes AHSD, pois assim conseguiram conhecer a realidade do trabalho com estudantes altamente habilidosos e entender que o trabalho com esses estudantes vai além da questão cognitiva, mas também comportamental, contextual, emocional, social e afetiva. Por fim, os momentos do segundo e quarto encontro foram fundamentais para realizar o aprofundamento da temática com as equipes docente e gestora, além de avaliar os pontos positivos e os pontos a melhorar para uma próxima implementação de uma formação continuada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese procurou (1) analisar e refletir as escutas e anseios de sete professores de Matemática, onze gestores e sete estudantes AHSD do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Sapucaia do Sul - sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação; e (2) utilizar essas análises e reflexões para a implementação de uma formação continuada atenta e respondente a essas escutas e anseios.

As escutas e anseios foram fundamentais para identificar as impressões dos participantes da pesquisa sobre o conceito que possuem sobre Altas Habilidades ou Superdotação, pensando nos professores de Matemática e gestores, e sobre como é ser uma pessoa altamente habilidosa ou superdotada, na perspectiva dos estudantes AHSD. Logo, o momento de entender sobre a temática das AHSD vista “de fora” e “de dentro”, isto é, vista por quem percebe e por quem se reconhece. Essas escutas e anseios também proporcionaram enxergar as percepções que professores de Matemática possuem sobre as características que atribuem a pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, os tipos de estratégias que adotam em classe, o que gostariam de aprender sobre a temática, além de comentários e dúvidas sobre a temática, assim proporcionando um material informativo relevante não somente para a construção da formação continuada, como também caminhos e possibilidades para a promoção e efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) do campus.

Já na perspectiva dos gestores, foi possível analisar as características que atribuem a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, o tipo de apoio institucional que oferecem e como (e se) acontecem processos de rastreio e identificação de Altas Habilidades ou Superdotação na instituição em análise. Também foram identificados os assuntos que os gestores gostariam de aprender sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação. Logo, as escutas e anseios dos gestores também constituíram material informativo significativo para a implementação da formação continuada e potencialidades e fragilidades para a promoção e efetivação da PNEEPEI para estudantes AHSD no campus.

Referente aos estudantes AHSD, foi possível ter a visão “de dentro” sobre o que é ser uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação, assim como identificar

seus interesses. Provavelmente o fator mais significativo nas percepções dos estudantes foi poder analisar questões relativas aos seus processos de identificação de Altas Habilidades ou Superdotação, assim como pontos positivos e negativos provenientes dessa identificação. Perceber também que o acolhimento e o pertencimento foram pontos-chave indicados pelos estudantes AHSD nas entrevistas, no sentido de que o enriquecimento é sim fator importante e fundamental na educação de pessoas superdotadas, mas não deve vir sem o acompanhamento das questões sociais e emocionais desses estudantes. Outro fator importante foi analisar as impressões desses estudantes sobre as possibilidades de melhorias nas ações docentes e perceber que muito do que se indica já se realiza em parte na instituição.

Sempre que se realiza uma pesquisa de tese de doutorado, procura-se responder porque essa pesquisa representa uma tese. Aponta-se aqui alguns argumentos que levam a considerar esse trabalho enquanto uma tese de doutorado: (1) uma das inovações presentes nessa pesquisa é o fato de que é o único trabalho de tese, em contexto brasileiro e na área de Ensino de Ciências e Matemática até 2023, que trabalha na interseção entre “Altas Habilidades ou Superdotação”, “Educação Profissional”, “Educação Matemática” e “Formação Continuada”; (2) dentro dessa interseção, no contexto brasileiro e na área de Ensino de Ciências e Matemática até 2023, é a única tese que constrói uma formação continuada em Altas Habilidades ou Superdotação baseada nas escutas e anseios de sete professores de Matemática, onze gestores e sete estudantes AHSD do Ensino Médio Integrado da educação profissional e tecnológica do IFSul campus Sapucaia do Sul, assim sendo um contexto específico; formação esta que traz a voz de dois estudantes AHSD e de duas equipes de professores de estudantes AHSD como elementos resultantes das escutas e anseios e que procura promover o olhar “de dentro” das “Altas Habilidades ou Superdotação”, sem a criação de mitos, estereótipos e expectativas; (3) O diferencial existente nas escutas e anseios sobre Altas Habilidades ou Superdotação promovidos na instituição foi não apenas considerar as percepções de professores de Matemática, mas também dos gestores que fazem o gerenciamento das atividades acadêmicas da instituição e possuem funções administrativas próprias de promoção e efetivação de políticas para AHSD, como principalmente dos estudantes AHSD e a sua voz como elemento importante como guia para as ações pedagógicas. Como já diria o lema institucionalizado por Sasaki (2007), “nada sobre nós, sem nós”.

Referentes às escutas e anseios, as entrevistas apontaram que o conceito de AHSD apresentado pelos professores de Matemática possui conexões com a teoria dos três anéis de Renzulli (2018) no que se refere ao conhecimento acima da média. Já relativo aos gestores, as entrevistas indicaram que os gestores entendem AHSD como: (1) uma habilidade acima da média; (2) rapidez e facilidade de aprendizagem e (3) desempenho ou potencialidade elevados. Embora certas respostas se aproximem do senso comum e carreguem certos mitos e estereótipos, elas estão em conformidade com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2018), com a resolução CNE/CEB nº 2, de 2001 e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2001; 2008).

Também relativo às entrevistas, a interpretação dos estudantes AHSD sobre ser uma pessoa AHSD trouxe aspectos relativos à facilidade e rapidez de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, aproximando-se das definições legais da resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, da PNEEPEI (2008) e da resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, assim como da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Surgiram ainda aspectos referentes ao sentimento de não se sentirem incluídos em atividades ou de se sentirem deslocados em certos lugares, o que demonstrou em parte um não acolhimento ideal da instituição e demandou formação continuada para que a equipe docente e gestora venha a ter um olhar atento a essas demandas.

Relativo aos processos de identificação de AHSD, os estudantes AHSD indicaram os professores da sala de aula comum como os primeiros a sinalizarem a possibilidade de suas identificações como pessoas AHSD. Há também a importante menção ao Atendimento Educacional Especializado durante os anos iniciais do Ensino Fundamental e a não continuidade de atendimento nos anos finais da mesma etapa, acarretando diversas ações como *bullying* e sentimento de não pertencimento. Esses resultados demonstraram a importância de que professores regulares tenham a formação adequada para rastrear as Altas Habilidades ou Superdotação, assim como reconhecer quando for necessário o processo de aceleração para esses estudantes. É necessário um olhar atento das equipes de docentes e gestores para a efetivação dos direitos dos estudantes AHSD, tais como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), o enriquecimento curricular, a inclusão no Cadastro Nacional de estudantes AHSD e o processo de aceleração, quando for o caso.

No que concerne às características de estudantes AHSD que chama(ria)m a atenção da equipe de professores de Matemática, as entrevistas indicaram fatores como: (1) rapidez e facilidade de aprendizagem; (2) foco em temas de seu interesse; (3) criatividade e curiosidade; (4) voracidade em aprender conteúdos; (5) capacidade acima da média, a ponto de ultrapassar os conhecimentos do professor; e (6) desempenho notável em avaliações escritas, tais como provas, olimpíadas e competições acadêmicas. Note-se aqui que os fatores (1) e (6) encontram respaldo nas definições brasileiras de AHSD (Brasil, 2001; 2020), enquanto os demais fazem parte da teoria dos três anéis de Renzulli (2018), a saber: (2) e (4) fazem parte do elo “comprometimento com a tarefa”, (3) faz parte do elo “criatividade” e (5) faz parte do elo “habilidade acima da média”.

Relativo ao apoio institucional oferecido aos estudantes AHSD no campus, seis gestores indicaram nas entrevistas a possibilidade de desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, embora relatem a dificuldade de tais estudantes chegarem a esses projetos. Além disso, encontrou-se discrepância sobre a existência de apoio institucional: enquanto G2, G3, G5, G6 e G10 apontam que não há olhar, preocupação ou política para os estudantes AHSD, G2 e G9 detalham que esse apoio acontece pela identificação advinda do município, por meio de entrevistas com o estudante e a família, pela elaboração de resumo individualizado das características desse estudante, pelo compartilhamento desse resumo com a equipe docente, pelo acompanhamento desses estudantes durante o semestre e por meio de conselho de classe diferenciado. Percebe-se, assim, uma possível falta de interlocução setorial e certo desconhecimento de como ocorrem os processos profissionais da instituição relativos às AHSD. Nesse sentido, ressalta-se a importância de profissionalizar os processos relativos às AHSD no campus com vistas a promoção da PNEEPEI, conforme o objetivo dessa tese. Quanto à identificação e atendimento a estudantes AHSD no campus, também se encontra discrepância similar.

Referente aos tipos de estratégias que os professores de Matemática adota(ria)m ao saber que há um estudante AHSD em classe, as entrevistas apontaram: (1) utilização de exercícios e questões de prova mais difíceis e aprofundadas; e (2) atividades extraclasse. Ressalta-se aqui a importância da elaboração de um plano educacional individualizado (PEI), previsto em lei, para mapear os estilos de aprendizagem e os interesses desses estudantes AHSD.

No tocante aos interesses dos estudantes AHSD, percebe-se interesses distintos em diversas áreas, como música, teatro, escrita, Química, Filosofia, Estatística. Salienta-se a importância do trabalho nos interesses dos estudantes AHSD como sendo fundamental, em concordância com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli. Quando se utiliza o interesse do estudante, se aumenta a probabilidade de vir acompanhado os outros dois anéis da teoria: o comprometimento com as atividades e a criatividade. Já sob o olhar do Modelo de Dotação e Talento de Gagné, o fato de reconhecer os interesses dos estudantes auxilia na proposição de objetivos e metas pessoais para que se definam quais serão os processos necessários de desenvolvimento de talento para que os estudantes saiam de uma habilidade natural (aptidão) para uma habilidade sistematicamente desenvolvida (competência).

Quanto aos assuntos que os docentes de Matemática gostariam de aprender sobre AHSD, as entrevistas mostraram como resultados os seguintes tópicos: (1) o conceito de AHSD; (2) indicadores de rastreio de AHSD; (3) estratégias de atendimento na sala regular e extraclasse; e (4) como ocorre o desenvolvimento e aprendizado do estudante AHSD. Tais tópicos demonstraram uma clara preocupação da equipe docente em como identificar e atender esses estudantes. Já os gestores apontaram que gostariam de aprender aspectos relacionados ao conceito de AHSD, à identificação das AHSD e aos indicadores de rastreio das AHSD, a ações referentes ao atendimento de estudantes e teorias e bases teóricas da área no campo da Pedagogia e da Psicologia. Tais apontamentos resultaram no segundo encontro da formação continuada com aspectos legais, teóricos, socioemocionais e afetivos das AHSD.

Sobre ações que poderiam ser feitas por docentes para melhorar o atendimento a estudantes AHSD no campus do Instituto Federal em análise, os estudantes AHSD indicaram a oferta de projetos e/ou oficinas de acordo com os interesses deles, além da sugestão dos docentes terem formação sobre a área de Altas Habilidades ou Superdotação, com ênfase na desmistificação necessária do que seja AHSD e na urgência de uma mudança de dinâmica de trabalho em classe.

Considerando sobre como gostariam de aprender sobre AHSD, os gestores indicaram uma formação prática que fosse próxima da realidade e que contemplasse exemplos, oficinas, palestras e que tudo isso culminasse num curso de formação continuada que prime pela interação. Buscando contemplar tais demandas, os

apontamentos obtidos resultaram em dois encontros da formação continuada: um com estudantes AHSD, no qual contamos com suas trajetórias de vida, processos de identificação e atendimento e aspectos socioemocionais e afetivos; e outro com professores de estudantes AHSD do Distrito Federal e da rede municipal de Sapucaia do Sul, no qual contamos com diversos exemplos práticos de como atender estudantes AHSD.

Também se enfatiza aqui a necessidade de ampliação dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) neste campus. Em um campus com cerca de 1500 estudantes e aproximadamente 100 estudantes público-alvo da Educação Especial, apenas uma profissional docente efetiva de AEE não comporta as demandas necessárias para a efetiva inclusão dos estudantes AHSD.

Os estudantes sinalizam ainda a importância de trabalhar sobre pertencimento e indicam a necessidade de valorização de todas as áreas de inteligência e não apenas certos domínios. Entende-se que o sentimento de não pertencimento pode promover processos de exclusão, o que nos faz refletir sobre a importância de trabalhar o acolhimento e pertencimento de estudantes AHSD. Nesse sentido, trabalhar o acolhimento e pertencimento passa por processos como: enriquecer as experiências de aprendizagens e ofertar apoio social e emocional. Iniciando por esses dois aspectos, procura-se assim promover a valorização e inclusão dos estudantes AHSD no ambiente escolar, em direção a um ambiente de aprendizagem cada vez mais salutar. Por fim, observa-se que as AHSD podem ser trabalhadas nas mais diversas áreas. Enfatiza-se que proporcionar diversos caminhos é condição fundamental para garantir, não somente aos estudantes AHSD mas a todos os estudantes do campus do Instituto Federal em análise, as palavras de seu slogan: “uma educação pública, gratuita e de qualidade”.

Portanto, relativo às percepções registradas nas entrevistas sobre os professores de Matemática, gestores e estudantes AHSD, considera-se que embora os gestores e docentes de Matemática entrevistados possuam ideias que se aproximam das teorias apresentadas e das legislações vigentes, algumas dessas ideias sinalizaram a falta de aprofundamento teórico. Percebeu-se, assim, necessária a profissionalização dos processos de identificação e atendimento a estudantes AHSD, a qual ocorreu por meio da implementação de formação continuada respondente às escutas e anseios da comunidade escolar.

Referente à implementação da formação continuada, o primeiro encontro realizado foi baseado nas escutas sobre as dúvidas dos sete professores e onze gestores pesquisados sobre o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação e sobre o entendimento dos sete estudantes AHSD entrevistados sobre a necessidade de melhorias na identificação e atendimento de estudantes AHSD no campus. Procurando sanar as dúvidas de professores e gestores sobre o conceito de AHSD e melhorar o reconhecimento de estudantes AHSD no campus, assim como com o objetivo de não estereotipar o que é ser uma pessoa AHSD nem de trazer no primeiro encontro conceitos teóricos, decidiu-se por dar voz às pessoas da comunidade AHSD. Portanto, foram convidados dois estudantes AHSD, em parceria com a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades ou Superdotação: um do Ensino Superior e outro recentemente egresso do Ensino Médio, para falarem sobre suas vivências, experiências, processos de identificação e problemáticas que aconteceram dentro e fora do ambiente escolar. Os relatos dos estudantes foram marcados por grandes dificuldades no ambiente escolar, passando pelo não reconhecimento de professores e gestores sobre a temática, a situações de bullying e de processos de exclusão. Mas também de exemplos de sucesso onde o acolhimento e pertencimento, assim como trabalhos na linha de interesse dos estudantes, se fizeram presentes. Percebeu-se, nesse primeiro encontro, um grande impacto emocional na equipe docente e gestora participante.

Dando continuidade à formação continuada, a base de escutas para a implementação do segundo encontro foram os entendimentos dos professores de Matemática e gestores à respeito das características de estudantes AHSD, assim como os comentários, dúvidas e sugestões sobre a temática das AHSD proporcionados pelos estudantes AHSD. O entendimento dos professores e gestores demonstrou sintonia com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, embora careça de aprofundamento teórico e sejam embasados em senso comum, justificando assim a necessidade de um encontro de formação continuada com aspectos teóricos e legais da área de Altas Habilidades ou Superdotação. Já os estudantes sugerem a importância dos professores trabalharem aspectos relacionados ao acolhimento e pertencimento, motivo pelo qual os aspectos socioafetivos foram incluídos na formação do segundo encontro. Portanto, esse encontro constituiu-se de uma base teórica para o trabalho com estudantes AHSD, apontando aspectos teóricos, legais e socioafetivos das Altas Habilidades ou Superdotação. Uma vez finalizado o encontro,

o gestor G5 aponta a necessidade de que as políticas públicas do IFSul precisam avançar no entendimento do que sejam as Altas Habilidades ou Superdotação. Nesse sentido, existe a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul (2016), incipiente em termos de abordagem das Altas Habilidades ou Superdotação, e a cartilha lançada em 2023 do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que aborda conceitos iniciais sobre o que é Altas Habilidades ou Superdotação, mas não avança na abordagem dessa temática. Já a Resolução CONSUP/IFSUL nº 366, de 11 de dezembro de 2023, aborda o regulamento dos processos inclusivos no IFSul e trata-se de documento garantidor das legislações e documentos federais vigentes, no âmbito do IFSul. É um avanço considerável que, já no início de 2024, prevê alterações nos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso e nas ações realizadas nos campi do IFSul. Assim, nota-se que a instituição caminha em direção a uma Educação Inclusiva também para os estudantes altamente habilidosos ou superdotados.

Ainda relativo à formação continuada, o terceiro encontro proposto contou com as apresentações de dois grupos de docentes de estudantes AHSD: um composto por um professor da sala de recursos da Secretaria Estadual do Distrito Federal e outro composto por três professoras de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Sapucaia do Sul. Esse encontro foi pensado no sentido de responder às escutas e anseios das equipes docente e gestora que gostariam de ter uma formação com exemplos práticos e com trocas de experiências e de responder aos estudantes AHSD do campus que desejam que seus professores ofertem projetos e oficinas de acordo com seus interesses. O professor Carlos problematizou a estrutura escolar advinda de séculos anteriores e utiliza em seus atendimentos a metodologia de desenvolvimento de projetos. Carlos ressalta também a importância de se observar nos estudantes as potencialidades e motivações ao invés de somente rendimento e rapidez. Aborda a importância de se utilizar uma teoria para o trabalho com estudantes AHSD. Aborda o trabalho com estudantes no Distrito Federal, relatando as dificuldades de trabalho devido a heterogeneidade dos estudantes. Logo, enfatiza a importância de suporte, apoio e estrutura tanto familiar quanto escolar, frisando a necessidade de consideração do lado pessoal do estudante com vistas a um desenvolvimento saudável, pautado em valores éticos, democráticos e humanos. Na sequência, as professoras Débora, Elis e Fabiana apresentaram a realidade da rede municipal de Sapucaia do Sul, trazendo desde as formações iniciais para as implementações do AEE em 2009 e 2010 até as atividades desenvolvidas durante

esse período. Ao fim das duas apresentações, mesmo com a formação teórica sobre a temática no segundo encontro, M4 ainda possui dificuldades no entendimento do que seja uma pessoa AHSD e questiona as equipes apresentadoras sobre o que é uma pessoa AHSD e se existe preconceito com quem não é AHSD acadêmico. Carlos responde sobre a questão da potencialidade e que nem sempre as AHSD estarão visíveis. Já Débora ressalta que o preconceito existe, e por isso a importância das professoras de AEE em conselhos de classe para intervir e colaborar com os professores regulares. Já a gestora G11 pergunta que recentemente tem chegado demandas de AHSD no campus e questiona “por onde deveríamos começar?”. Débora frisa a importância do acolhimento e escuta da pessoa AHSD e do entendimento de sua ansiedade como primeiro ponto, a partir do qual aparecem os interesses e as possibilidades de trabalho a serem construídas. Já Carlos concorda com Débora e enfatiza que muitas vezes a pressão social por rendimento acaba por levar ao esquecimento dos docentes de olhar para a pessoa AHSD que está em sua frente. Reforça a importância do que chama de “conectar-se”, no sentido de que a presença de todo estudante importa e que é preciso estar atento ao que as pessoas têm a dizer.

No tocante ao quarto e último encontro da formação continuada, temos a avaliação dos docentes de Matemática e dos gestores pesquisados referente à formação que participaram. G5 comentou que o ponto alto da formação foram os relatos dos estudantes e que foi a primeira vez que recebeu uma formação não superficial da área em termos teóricos. Indica como ponto a ser melhorado a questão de exemplos práticos fornecidos por professores e pesquisadores da área. Já M6 indicou que a formação lembrou sua memória afetiva relativo a colegas AHSD que teve na graduação. Sinaliza como possibilidade de melhoria a oferta de mais de um encontro para as apresentações dos estudantes AHSD, tendo em vista a importância de seus relatos e histórias de vida. Por sua vez, M4 considerou como ponto positivo a participação dos estudantes AHSD e considera que ainda tem medo de uma pessoa apenas inteligente ser considerada altamente habilidosa ou superdotada, embora sinalize que começou a entender, com o auxílio do professor Carlos, que as AHSD podem ser consideradas como “sementinhas” que desabrocham, no sentido de potencialidades que estão ali presentes e que aparecem em determinado momento. Já G1 relata a importância de ouvir os estudantes AHSD e seus anseios, o que considerou muito impactante, e frisa o desafio de materializarmos os conceitos e

práticas das falas presentes na formação. Por outro lado, G2 comentou como a temática lhe é uma problemática familiar e que desde 2022 se aprofunda no tema. Como pontos positivos, ressalta a qualidade do material teórico apresentado, com slides muito bem resumidos e estruturados (afirmação também indicada por G9), além das apresentações dos estudantes AHSD e o impacto gerado no grupo presente como um todo. Relativo a pontos a melhorar, indicou a possibilidade de trazer e analisar instrumentos de identificação de AHSD e apresentou sua angústia relativa a como iniciar os processos de identificação e atendimento no campus. Por fim, G11 sinalizou como ponto positivo a formação ter sido pensada de forma estratégica, não iniciando pelos conceitos, mas pelas histórias de vida dos estudantes AHSD. Complementou ainda dizendo que esse fator acabou por acionar nossa rede afetiva, a qual mobiliza nosso desejo pela aprendizagem. Indicou, ainda, a nossa estrutura de Instituto Federal como um prato cheio para trabalhar com nossos estudantes, necessitando talvez um melhor direcionamento e vínculo desses estudantes e de seus interesses com as propostas e professores de nosso campus, assim finalizando o quarto encontro.

Para além das considerações sobre as entrevistas e a formação continuada e considerando os objetivos específicos dessa tese, trabalhou-se nos capítulos três, quatro e cinco sobre os processos teóricos utilizados na identificação e atendimento a estudantes AHSD. Mais especificamente, o capítulo 3 sobre a revisão de literatura levantou pontos relevantes como (1) a importância de construção de documento normatizador de AEE na rede do Instituto Federal Catarinense para estudantes AHSD (Zago e Ribeiro, 2018) e (2) a necessidade de se ofertar formações continuadas que superem a dicotomia entre formação teórica versus prática, e que levem em consideração o contexto estudantil e docente (Soares e Anjos, 2022), entre tantos outros pontos como possibilidades de ofertas educativas (Kronborg e Cornejo-Araya, 2018), investigação de diretrizes curriculares do MEC para Altas Habilidades nos cursos de Pedagogia (Nakano, 2021b), não universalidade de serviços como barreira atitudinal para o desenvolvimento de talentos matemáticos (Peters e Carter, 2023), estereótipos de gênero (Li *et al.*, 2022; Zawistowska e Sadowski, 2019) e de raça (Davis *et al.*, 2019) nas AHSD, parcerias entre universidade e secretarias estaduais (Jesus *et al.*, 2015), efeitos de formação continuada por meio de consultoria colaborativa (Arantes-Brero e Capellini, 2022), dupla-excepcionalidade (Martins, 2016) e parâmetros para a elaboração de uma formação continuada (Pereira, C., 2021). Já o capítulo 4 procurou, em sua seção 4.1, fazer um paralelo entre a história

da inteligência a partir do século XIX e a evolução do conceito de Altas Habilidades ou Superdotação, mostrando que a inteligência passa de um conceito unimodular a um constructo de múltiplas inteligências e possibilidades. Na seção 4.2, apresentaram-se as principais teorias conceituais utilizadas no contexto brasileiro: as teorias de Joseph Renzulli e François Gagné, apresentando aspectos relevantes de cada uma das teorias, como possibilidades de embasamento teórico para o trabalho com estudantes AHSD no Instituto Federal. Além disso, sentiu-se a necessidade de apresentar alguns conceitos da área, como gênio, precoce e prodígio, como forma de desmistificar um pouco das ideias criadas sobre os estudantes AHSD, a identificação pelo Modelo das Portas Giratórias como possibilidade de rastreio das AHSD e também aspectos sociais, afetivos e emocionais dos estudantes AHSD, como necessidade sentida pelo pesquisador dessa tese em suas aulas e também como indicação apontada pelos estudantes AHSD nas entrevistas e professores de estudantes AHSD participantes do terceiro encontro de formação continuada. Encerrando a questão teórica, o capítulo 5 proporciona informações sobre as políticas públicas e legislações vigentes no contexto brasileiro e a sua evolução ao decorrer dos séculos XX e XXI, assim mostrando a importância da busca e da luta pelos direitos das pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação.

Ainda sobre o primeiro objetivo específico e referente aos processos práticos utilizados na identificação e atendimento a estudantes AHSD, a implementação da formação continuada forneceu, em seu terceiro encontro, por meio dos professores de estudantes AHSD convidados para a formação, possibilidades de identificação, seja pelo contexto, pela observação ou por meio de testes. Também ofertou diversidade de atendimento em salas de recursos multifuncionais, com uma ampla gama de exemplos de atividades desenvolvidas, como oficinas de teatro, jogos de xadrez, pesquisas sobre plantas, visitas a museus, visitas técnicas, construção de centrífuga de meias, entre tantas outras variedades.

Já referente ao segundo objetivo específico - investigar as impressões dos participantes da pesquisa sobre Altas Habilidades ou Superdotação - o capítulo 7 (em suas seções 7.1, 7.2 e 7.3) procurou captar, por meio de entrevistas semiestruturadas, as escutas e anseios da comunidade escolar, aqui entendida como sete docentes de Matemática, onze gestores e sete estudantes AHSD do IFSul Campus Sapucaia do Sul. Procurou-se saber dos professores de Matemática como eles definiriam um estudante AHSD, quais características eles atribuem a uma pessoa AHSD, que tipos

de estratégia adotam em classe, o que gostariam de aprender sobre a temática das AHSD e comentários, dúvidas e sugestões, cujos resultados das entrevistas já foram explicitados acima nessas considerações finais. Já referente aos gestores, para além do entendimento sobre o conceito de AHSD e características, foram questionados também sobre o apoio institucional que oferecem e o tipo de identificação que realizam na instituição. Quanto aos estudantes, foram realizadas perguntas referentes ao como é ser uma pessoa AHSD, que tipos de interesse possuem, como aconteceram seus processos de identificação e que pontos positivos e negativos atribuem a esse parecer, além de fornecer sugestões de melhorias para a equipe docente, cujas respostas das entrevistas também já foram analisadas acima nessas considerações finais.

Quanto ao último objetivo específico – implementar encontros de formação continuada no Ensino de Ciências e Matemática, embasadas em aspectos teóricos e práticos, que contribuam para a promoção da Política Nacional de Educação Especial para o público com Altas Habilidades ou Superdotação no IFSul Sapucaia do Sul – os resultados acima considerados nessas considerações finais apontam que os participantes se sentiram impactados com a participação de estudantes AHSD no primeiro encontro da formação e chamados à responsabilidade necessária em suas atribuições, levando a um segundo encontro muito rico de aspectos teóricos, legais e socioafetivos que foi bastante elogiado pelas equipes pela qualidade e organização; já o terceiro encontro foi bastante rico e cheio de exemplos de atividades práticas baseadas nos tipos de enriquecimento escolar de Renzulli (2018) e Freitas e Pérez (2012), suscitando também muitas perguntas que foram desde diferenciar um estudante inteligente do altamente habilidoso, passando a questões sobre como iniciar a identificação e atendimento em uma escola, momento este que ficou muito marcado pela importância registrada dos professores de estudantes AHSD de trabalhar o acolhimento e o pertencimento desses estudantes e de sempre escutá-los em seus anseios e interesses. Por fim, o quarto encontro procurou fechar o processo de implementação (planejar, desenvolver e avaliar) da formação continuada, por meio da avaliação dos participantes. Diversas foram as dicas do que manter e do que pode ser melhorado, conforme já explicitado nessas considerações finais.

No encaminhamento para a finalização dessa tese e não menos importante, chegamos ao objetivo geral: investigar os processos de escuta e implementação de uma formação continuada, junto à comunidade escolar, que possam promover a

Política Nacional de Educação Especial para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no IFSul – campus Sapucaia do Sul. Tais processos, embora somente explicitados em detalhe no capítulo 7, necessitaram dos demais capítulos para fornecer a base teórica necessária para a escuta da comunidade escolar e a implementação da formação continuada. As análises das entrevistas realizadas com os sete professores de Matemática, os onze gestores e os sete estudantes AHSD foram fundamentais para a implementação da formação continuada respondente às escutas e anseios dessa comunidade. O primeiro encontro dessa formação veio justamente da necessidade que gestores e professores tinham de entender o que é Altas Habilidades ou Superdotação e das sugestões de melhoria apontadas pelos estudantes AHSD entrevistados sobre a identificação de pessoas AHSD no campus. Com o intuito de não estereotipar as pessoas AHSD nem trazer conceitos teóricos no primeiro encontro, optou-se por trazer o “conceito de dentro”, isto é, trazer dois estudantes AHSD para falarem de suas histórias de vida, de como aconteceram seus processos de identificação, de como foi sua vida escolar e do que é, pra si, Altas Habilidades. Como formalizou Sasaki (2007), “Nada sobre nós, sem nós”. O segundo encontro provém das diferentes concepções de Altas Habilidades trazidas por docentes, gestores e estudantes AHSD participantes da pesquisa, que abordam aspectos desde habilidade acima da média, à rapidez e facilidade de aprendizagem, ilustrando assim a necessidade de ampliar os horizontes de conhecimento e entender que não existe uma definição única que aborde um fenômeno complexo como as Altas Habilidades ou Superdotação. Nesse sentido, foram abordados no segundo encontro da formação continuada os aspectos teóricos e legais da área das AHSD. Também foram abordados aspectos socioafetivos, em virtude de sugestões de melhorias dos estudantes AHSD participantes da pesquisa sobre a importância de trabalhar o pertencimento e acolhimento junto à equipe docente. Já o terceiro encontro advém dos anseios dos docentes de aprender por meio de estudos de caso e discussão, das escutas dos gestores sobre querer aprender por meios de exemplos práticos e trocas de experiências e pelas falas dos estudantes AHSD entrevistados sobre melhorar a atividade docente por meio de projetos e oficinas em áreas de seu interesse. Procurando levar em consideração essas análises advindas das entrevistas, procurou-se novamente trazer o olhar de quem “é de dentro”, o que significa neste caso o olhar e a experiência de professores que já atuam com estudantes AHSD. Portanto, o terceiro encontro dessa formação trouxe dois grupos de professores de

estudantes AHSD, sendo um da rede estadual do Distrito Federal e outro grupo da rede municipal de Sapucaia do Sul, os quais proporcionaram exemplos práticos de atividades desenvolvidas em seus atendimentos e a importância da escuta, acolhimento e pertencimento de seus estudantes. Por fim, o quarto encontro finaliza a implementação da formação continuada, trazendo aspectos positivos como a estrutura da formação e a oportunidade de dar voz aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e aos professores de estudantes AHSD, assim como ponto a melhorar, como exemplos práticos de como identificar estudantes AHSD e como trabalhar com instrumentos de identificação.

Encaminhando-se para a finalização das considerações finais, julga-se importante pontuar alguns posicionamentos. O primeiro deles é de que nosso campus ainda precisará de mais formações continuadas, não somente com os professores de Matemática e gestores, mas também com os demais docentes, com os técnicos administrativos e também com toda a comunidade estudantil, além das famílias e do entorno escolar. Só se modifica uma realidade, uma cultura, uma instituição quando diversas frentes se encontram envolvidas. O segundo posicionamento é parecido com a fala produzida por G11, no sentido de que os Institutos Federais já têm uma caminhada consolidada na oferta de projetos nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão. No entanto, falta fazer com que todos(as) os(as) estudantes acessem tais atividades. Nesse sentido, é importante apontar dois fatores a serem executados: (1) divulgar em diversas mídias as múltiplas atividades existentes; e (2) ofertar projetos, atividades, oficinas e outras ações que possuam por origem os interesses dos(as) estudantes. Para a efetivação do fator (2), julga-se importante a elaboração do Plano Educacional Individualizado dos estudantes AHSD, justamente para identificar tais interesses.

Dando continuidade aos posicionamentos, a terceira posição desse pesquisador refere-se a uma fala proposta por G5 da necessidade de uma política interna para esses estudantes. Nesse sentido, em 2023 a reitoria aprovou a Resolução CONSUP/IFSUL nº 366 no final de dezembro sobre o regulamento dos processos inclusivos no IFSul, sendo um documento norteador das legislações já existentes em nível federal, considerado como um avanço para a garantia da inclusão de estudantes AHSD. No entanto, pontua-se aqui a necessidade tanto de fazer efetivamente valer na prática esse documento, como também melhorá-lo e aprimorá-lo em termos de práticas no campus. Ressalta-se também a importância da

necessidade de melhor integração entre as equipes diretivas, de ensino, de coordenações de curso e pedagógicas, e do NAPNE. Acompanhamentos em documentos eletrônicos compartilhados sobre estudantes podem ser uma forma de integrar as informações e todos possuírem fácil acesso, auxiliando nesta integração.

Relativo aos desafios encontrados ao longo da presente pesquisa, afirma-se que realiza-la de forma completamente virtual, em virtude da pandemia de Coronavírus, talvez tenha sido o maior deles. No entanto, como essa pesquisa já iniciou durante a pandemia, ela já foi planejada em termos virtuais, o que não significa não ter sido desafiadora. Outra questão que foi bastante trabalhosa refere-se ao grande número de transcrições realizadas. Ao total, foram 25 entrevistas semiestruturadas, cada uma com a duração de 30 minutos aproximadamente, além dos quatro encontros da formação continuada de 1h30min cada, o que levou um tempo maior do que o inicialmente previsto. Além disso, outro desafio existente foi conciliar um horário para que todos(as) docentes e gestores(as) pudessem participar da formação. Nesse sentido, encaminharam-se quatro possibilidades de horários e a mais votada foi a eleita para os encontros realizados.

Por fim, pontua-se que as escutas e os anseios, assim como a implementação da formação continuada, vieram ao encontro da promoção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao comprometer-se com orientações aos docentes de Matemática e gestores sobre a oferta de atendimento educacional especializado, ao ofertar formação continuada não somente aos professores de Matemática mas também aos gestores que são os principais articuladores para a ação docente com estudantes AHSD, assim como ao articular diversos setores do campus (dentre os gestores) para a promoção de ações e políticas públicas em nossa comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M., SILVA, R.; ALVES, J. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: Um estudo com gestores públicos de educação especial. **Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 1098-1118, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, D.; CORDEIRO, T.; COSTA, E. Um novo olhar para as Altas Habilidades/Superdotação no Município de São José dos Pinhais – PR. **Revista Expressão Católica**, v. 7, n. 1, p. 62-68, Jan-Jun 2018.

ARANTES-BRERO, D.; CAPELLINI, V. Possibilidades da Consultoria Colaborativa para a Formação de Educadores que Atuam junto a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, n. 1, p. 1-17 2022.

BIGELI, M. C. F. Projetos de trabalho na educação: para quê? Para quem? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 320-340, 2015. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/572/628>. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em 19 set. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. [revogado]. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 19 set. 2021.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011. [Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em 19 set. 2021.

BRUNO, G.S.N. **Desafio Escolar na EPT: Estratégias de atuação com os alunos AH/SD'**. 14/12/2020 125 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Vitória Biblioteca Depositária: IFRS - Campus Porto Alegre

CABRERA, P. ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 37, n. 2, p. 43-59, 2011 . Disponível em <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200002>. Acesso em 16 ago. 2023.

CLYNES, T. How to raise a genius: lessons from a 45-year study of super-smart children. **Nature** 537, p. 152–155, 2016. <https://doi.org/10.1038/537152a>

COLEMAN, M. R. B. Commentary—Sorting It Out: Thoughts on “Does Sorting Students Improve Scores? An Analysis of Class Composition” by Courtney A. Collins and Li Gan. **Journal of Advanced Academics**, v. 27, n. 2, p. 117–123, 2016. <https://doi.org/10.1177/1932202X16634143>

DAVIS, J.; ANDERSON, C.; PARKER, W. Identifying and Supporting Black Male Students in Advanced Mathematics Courses Throughout the K-12 Pipeline. **Gifted Child Today**, v. 42, n. 3, p. 140–149, 2019. <https://doi.org/10.1177/1076217519842234>

DELOU, C. Educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação – Volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU, C. M. C. **Identificação de Superdotados: Uma Alternativa para a Sistematização da Observação de Professores em Sala de Aula**. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1987.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino**. [Tese de doutorado]. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DELOU, C. Painel 1 CONBRASD: Políticas Públicas e Legislação nas Altas Habilidades ou Superdotação. Youtube, 07/01/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bbs83j3wj3M>

DIAMOND, M. C.; HOPSON, J. **Árvores maravilhosas da mente: como cuidar da inteligência, da criatividade e das emoções de seu filho do nascimento até a adolescência.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

DIEL RAMBO, M.C.; FERNANDES, S.H.A.A. A proposal of enriching activities for students with indicative of high skills/giftedness in mathematics. **Revista Acta Scientiae**, v. 21, n. 5, p. 128-144, 2019. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.4959>

DIEL RAMBO, M.; FERNANDES, S. Uma revisão bibliográfica sobre as altas habilidades/superdotação com enfoque na matemática. **Revista brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 2, p. 78-105, 2020.

FERNANDEZ, B.O. **Formação continuada de educadores para a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica** ' 24/11/2022 141 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias. Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville Biblioteca Depositária: <https://www.udesc.br/cct/biblioteca>

FERREIRA, W.; MOREIRA, G. E. Astronomia e matemática: Oficinas como atividades de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação = Astronomy and mathematics: Workshops as curricular enrichment activities for gifted/high abilities students. **Educação por Escrito**, v. 12, n. 1, p. 1-14, jan.-dez. 2021.

FERREIRA, W.C. **Altas Habilidades/Superdotação em Matemática e Inclusão: um estudo com professores no Distrito Federal** 18/02/2020 159 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S.G. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado.** 2. Ed. Marília, SP: ABPEE, 2012.

GAGNÉ, F. **Construindo o talento a partir da dotação: Breve visão do DMGT 2.0.** Fev. 2009. Disponível em: <https://gagnefrancoys.wixsite.com/dmgt-mddt/portuguese>. Acesso em: 24 out. 2020.

GAGNÉ, F. **Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT.** Out. 2020. Disponível em: <https://gagnefrancoys.wixsite.com/dmgt-mddt/the-dmgt-in-english>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GAGNÉ, F. **Differentiating Giftedness from Talent: The DMGT Perspective on Talent Development.** New York: Routledge, 2021.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. **Sobredotação: Anéis**, v. 11, p. 7-23, 2010. Disponível em: <https://gagnefrancoys.wixsite.com/dmgt-mddt/the-dmgt-international>. Acesso em 19 set. 2023.

GARDNER, H. **Estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GAVIN, M. K.; CASA, T. M. Nurturing young student mathematicians. **Gifted Education International**, v. 29, n. 2, p. 140–153, 2013. <https://doi.org/10.1177/0261429412447711>

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GOTLIEB, R.; HYDE, E.; IMMORDINO-YANG, M.H.; KAUFMAN, S.B. Cultivating the social–emotional imagination in gifted education: insights from educational neuroscience. **Ann. N.Y. Acad. Sci.**, v. 1377, p. 22-31, 2016. <https://doi.org/10.1111/nyas.13165>

GUENTHER, Z. C. Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento. **Revista Polyphonia**, v. 22, n. 1, 29 nov. 2012a.

GUENTHER, Z. **Identificação de alunos dotados e talentosos**: metodologia CEDET, versão 2012. Lavras: ASPAT, 2012b.

GUTIÉRREZ, Á.; JAIME, A. Desafíos actuales para la Didáctica de las Matemáticas. **Innovaciones Educativas**, v. 23, n. 34, p. 198–203, 2021. DOI: 10.22458/ie.v23i34.3515.

HYMER, B. Constructing and deconstructing giftedness: A reflective conversation between Tim Dracup, architect of England’s National Gifted and Talented Education Programme from 1996 to 2009, and Barry Hymer, Professor of Psychology in Education, University of Cumbria, UK. **Gifted Education International**, v. 30, n. 1, p. 5–23, 2014. <https://doi.org/10.1177/0261429413480418>

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática EaD**. Sapucaia do Sul, 2023. Disponível em: <https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/download/projeto/760>

JAWABREH, R.; DANJU, Í.; SALHA, S. Exploring the Characteristics of Gifted Pre-School Children: Teachers’ Perceptions. **Sustainability**, v. 14, n. 5, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su14052514>

JESUS, D. M. de; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. de. Continuing Education for Public Administrators in Special Education: Local Policy for School Inclusion. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 29, p. 1-23, 2015. DOI: 10.14507/epaa.v23.1648.

JUNG, J. Y.; LEE, J. After the International Mathematical Olympiad: The Educational/Career Decisions and the Development of Mathematical Talent of Former Australian Olympians. **Gifted Child Quarterly**, v. 65, n. 3, p. 235–261, 2021. <https://doi.org/10.1177/0016986221991160>

KIRYAKOVA, A. V.; KARGAPOLTSEV, S. M.; KARGAPOLTSEVA, N. A. Educational integration in the regional university cluster. **Higher Education in Russia**. v. 27, n. 10, p. 115-124, 2018. <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1502>

KRONBORG L., CORNEJO-ARAYA C.A. Gifted educational provisions for gifted and highly able students in Victorian schools, Australia [Ofertas educativas para estudiantes dotados y altamente capaces en escuelas de Victoria, Australia]. **Universitas Psychologica**, v. 17, n. 5, p. 1 – 14, 2018. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy17-5.gepg

LAKIN, J. M., STAMBAUGH, T., IHRIG, L. M., MAHATMYA, D., ASSOULINE, S. G. Nurturing STEM talent in rural setting. **Phi Delta Kappan**, v. 103, n. 4, p. 24–30, 2021. <https://doi.org/10.1177/00317217211065823>

LI, J., FAISAL, E. AI HARIRI, A. Numbers for Boys and Words for Girls? Academic Gender Stereotypes among Chinese Parents. **Sex Roles**, v. 87, p. 306–326, 2022. <https://doi.org/10.1007/s11199-022-01317-x>

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e elaboração de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, C.dos R.; ALMEIDA, M.A. Localização de programas de atendimento em Altas Habilidades/Superdotação com foco nas regiões Do Brasil. In: ANPED Sudeste, 11., 2014, Dom Bosco. **Anais [...]**. Dom Bosco: Universidade Federal de São João del Rei, 2014. p. 1-13. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/clayton-dos-reis-marques-maria-amc3a9lia-almeida.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MARTINS, L.de O.G. **Dupla Excepcionalidade em foco: Divulgação Científica e Formação Continuada**' 12/07/2016 89 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Valonguinho (BCV).

MATOS, B.C.; MACIEL, C.E. Políticas Educacionais do Brasil e dos Estados Unidos para o Atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 175-188, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200003>

MATSKO, V.; THOMAS, J. The Problem Is the Solution: Creating Original Problems in Gifted Mathematics Classes. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 37, n. 2, p. 153–170, 2014. <https://doi.org/10.1177/0162353214529043>

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MULLET, D. R.; KETTLER, T.; SABATINI, A. Gifted Students' Conceptions of Their High School STEM Education. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 41, n. 1, p. 60–92, 2018. <https://doi.org/10.1177/0162353217745156>

NAKANO, T. C. **Triagem de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S)**. Vol.1. São Paulo: Vetor Editora, 2021a.

NAKANO, T. Diretrizes curriculares de Pedagogia para formação em educação especial e altas habilidades/superdotação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 7, n. 1, p. 117-132, 2021b.

OLENCHAK, F. R. Pondering the term “Gifted” through a Romeo and Juliet lens. **Gifted Education International**, v. 38, n. 3, p. 412–419, 2022. <https://doi.org/10.1177/02614294211070352>

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. Front-loading STEM enrichment to prepare learners for STEM pathways. **Ann NY Acad Sci.**, v. 1520, p. 161–169, 2023. <https://doi.org/10.1111/nyas.14948>

OZORIO, F.J.D.G. **Formação continuada de professores: elaboração de uma cartilha educacional para Educação no campo das Altas Habilidades /Superdotação**. 210 f. Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2021. Redenção Biblioteca Depositária: biblioteca.ifce.edu.br

PATERNO, H.G.; LUIZ, K.F.; HANG, L.; CIVIERO, P. A educação de superdotados na educação matemática crítica. **Prometeica (Mar Del Plata)**, v. 27, p. 731-740, 2023.

PEREIRA, C.M.R.N. **Parâmetros para Formação Continuada de professores em Altas Habilidades/ Superdotação'** 26/03/2021 122 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Valonguinho (BCV)

PEREIRA, V. L. P. P. Painel 1 CONBRASD: Políticas Públicas e Legislação nas Altas Habilidades ou Superdotação. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bbs83j3wj3M>. Acesso em 07 jan. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 45-59, 2012. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Guarapuava Apprehendere, 2016.

PETERS, S. J.; CARTER, J. A. The Where and Why of Accelerated Middle-School Mathematics. **Gifted Child Quarterly**, v. 67, n. 3, p. 235–243, 2023. <https://doi.org/10.1177/00169862231168472>

PRECKEL, F.; SCHMIDT, I.; STUMPF, E.; MOTSCHENBACHER, M.; VOGL, K., SCHERRER, V.; SCHNEIDER, W. High-Ability Grouping: Benefits for Gifted Students' Achievement Development Without Costs in Academic Self-Concept. **Child Dev**, v. 90, p. 1185-1201, 2019. <https://doi.org/10.1111/cdev.12996>

RAMALHO, J. V. DE A. *et al.* A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da ufpe: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 235–248, abr. 2014.

RAMBO, M.C.D. **Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em Matemática em um programa de enriquecimento'** 27/02/2018 271 f. Doutorado em Educação Matemática. Instituição de Ensino: Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN.

RENZULLI, J. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Ângela (org.). **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J. S. *et al.* **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students**. Manual. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1976.

RENZULLI, J. S; REIS, S. M.; SMITH, L. H. **The revolving door identification model**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1981.

RENZULLI, J. A Rising Tide Lifts All Ships Developing the Gifts and Talents of All Students. **Phi Delta Kappan**, 80, p. 105-111, 1998.

RENZULLI, J. The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014.

- RENZULLI, J.; REIS, S. M.; TOURÓN, J. **El modelo de enriquecimiento para toda la escuela**: una guía práctica para el desarrollo del talento. Logroño: Unir Editorial, 2021.
- ROCHA, A.; GARCÍA-PERALES, R.; FLORIANO VISEU, F.; ALMEIDA, L. S. Resolución de problemas matemáticos en alumnado con y sin superdotación intelectual. **Revista de Psicología**, v. 39, n. 2, p. 1031-1066, 22 jul. 2021.
- RONDINI, C. Adolescente no contexto das altas habilidades/superdotação: avaliação psicopedagógica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 77, p. 496-518, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v31i77.7051>
- ROSENTHAL, G. **Pesquisa Social Interpretativa**: uma introdução. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.
- ROTHBART, M. K. Advances in temperament: History, concepts, and measures. In: ZENTNER, M. e SHINER, R. L. (org.). **Handbook of temperament**. New York: Guilford Press, 2012. p. 3-20.
- SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Ibpex, 2005.
- SALLAS-GUADIANA, E.; GALLARDO-CÓRDOVA, K. Revisión de la Literatura sobre el Tema de la Influencia del Género en la Identificación y Desarrollo de Alumnas Talentosas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, e0025, p. 365-377, 2022.
- SALGADO, P.S.B. **Avaliação Educacional Diagnóstica do Talento de Liderança: Estudo De Caso em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará**. 278 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Repositório Institucional/Universidade Federal do Ceará, 2018.
- SANTOS, K. V. G.dos. **Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de altas habilidades/superdotação do Distrito Federal segundo a Teoria de Joseph Renzulli**. 152 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Brasília, 2020.
- SHIBKOVA, D. Z.; BAIGUZHIN, P. A.; ERLIKH, V. V.; BATUEVA, A. E.; SABIRYANOVA, E. S. Selection and biomedical support for gifted children simultaneously involved in education and sports. **Science for Education Today**, v. 10, n. 5, p. 196–210, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2005.11>
- SILVA, A. S. **A identificação dos educandos com notáveis desempenhos na Educação Básica sob a perspectiva de trabalho do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Goiás**. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (TEDE/UFG), 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10957>. Acesso em 10 jan. 2023.
- SILVA, L. A. de S. **Formação continuada com professores de Matemática do Ensino Médio para inclusão escolar: contribuições do desenho universal para aprendizagem**. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Biblioteca Depositária:

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 2022. Disponível em: <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/observatorio/detalhamento/producoes/37329907> . Acesso em 10 jan. 2023.

SILVA, T. da S. e; GELLER, M. High Abilities or Giftedness in Integrated High-School Education: Perceptions of Mathematics Teachers. **Revista Acta Scientiae**, v. 24, n. 4, p. 207-235, 2022. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.7294>

SILVA, T. S. e. **A formação de professores e a inclusão de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. undefined f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2023.

SILVERMAN, L. K. The constructo f asynchronous development. **Peabody Journal of Education**, v. 72, n. 3, p. 36-58, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>

SOARES, T. e S.; ANJOS, M. B. Formação de professores e inclusão de pessoas com altas habilidades ou superdotação: um debate na educação profissional e tecnológica. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, v. 24, n. 2, p. 622-633, 2022.

STOEGER, H.; SCHIRNER, S.; LAEMMLE, L.; OBERGRIESSER, S.; HEILEMANN, M.; ZIEGLER, A. A contextual perspective on talented female participants and their development in extracurricular STEM programs. **Ann. N.Y. Acad. Sci.**, v. 1377, p. 53-66, 2016. <https://doi.org/10.1111/nyas.13116>

SUELVES, D. M. *et al.* Investigación Bibliométrica en Aprendizaje Mediado por Tecnología con Alumnado de Altas Capacidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 229–246, abr. 2020.

TERMAN, L. M.; BALDWIN, B. T.; BRONSON, E.; DEVOSS, J. C.; FULLER, F.; GOODENOUGH, F.L. ... YATES, D. H. (1925). **Genetic Studies of Genius: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children**. Stanford, CA: Stanford University Press, v. I.

TORTO, H.S. Gifted Students'views About First Stage Of The Education Program For The Gifted Students'bridge With University (EPGBU). **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 15, n. 2, p. 62-74, 2014.

VIRGOLIM, A. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

VIRGOLIM, A. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação. **Revista Educação Especial**, v.27, n.50, p. 581-610, set./dez. 2014.

VIRGOLIM, A. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

WHITEHEAD, J.; HUXTABLE, M. Creating a profession of educators with the living-theories of master and doctor educators. **Gifted Education International**, v. 32, n. 1, p. 6–25, 2016. <https://doi.org/10.1177/0261429415575836>

ZAGO, C.R; RIBEIRO, E.A.W. Altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado na educação profissional, técnica e tecnológica: desafios e perspectivas. **Revista Dynamis**, v. 23, n. 1, p. 95-111, 2018.

ZAWISTOWSKA, A.; SADOWSKI, I. Filtered Out, but Not by Skill: The Gender Gap in Pursing Mathematics at a High-Stakes Exam. **Sex Roles** v. 80, p. 724–734, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0968-7>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: Escutas e anseios sobre Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada			
Área do Conhecimento: Ensino de Matemática		Número de participantes: 60	
Curso: Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática		Unidade: Canoas	
Projeto Multicêntrico	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Nacional	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Cooperação Estrangeira <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não
Patrocinador da pesquisa: Thiago da Silva e Silva			
Instituição onde será realizado: Universidade Luterana do Brasil			
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Thiago da Silva e Silva, Marlise Geller			

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas, se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo para você.

2. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:		Data de Nasc.:	Sexo:
Nacionalidade:		Estado Civil:	Profissão:
RG:	CPF/MF:	Telefone:	E-mail:
Endereço:			

3. IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Nome: Thiago da Silva e Silva		Telefone: --
Profissão: Professor	Registro no Conselho Nº: não se aplica	E-mail: thiagomat@gmail.com
Endereço: --		

Eu, participante da pesquisa, abaixo assinado(a), após receber informações e esclarecimento sobre o projeto de pesquisa, acima identificado, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) e estou ciente:

1. Da justificativa e dos objetivos para realização desta pesquisa.

A pesquisa se mostra importante por diversos motivos. O primeiro deles é a necessidade da instituição, tendo em vista que a mesma possui estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O segundo é pela experiência do professor proponente dessa pesquisa, que precisou aprofundar seus conhecimentos na temática para melhor poder atender os alunos identificados com AH/SD em sua sala de aula.

Além dos motivos elencados acima, a pesquisa pretende promover o que propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), referente à temática das AH/SD. Embora já existam legislações e resoluções posteriores à essa política, ainda há muito a avançar na garantia dos direitos dos estudantes com AH/SD, principalmente nos relacionados ao Ensino.

Além disso, outro motivo para a realização dessa pesquisa é que embora o IFSul proporcione diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão para seus estudantes, não há ações devidamente direcionadas para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Busca-se, nessa pesquisa, fomentar a profissionalização desses processos, tendo em vista garantir os direitos das pessoas AH/SD.

A pesquisa tem por objetivo geral “Investigar processos de escuta e de implementação continuada, junto à comunidade escolar, que possam promover a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no IFSul – Campus Sapucaia do Sul”.

2. Do objetivo de minha participação.

O objetivo de sua participação é contribuir para o crescimento da área de Altas Habilidades/Superdotação, dando a essa área a visibilidade necessária prevista na legislação vigente. Além disso, auxiliar na proposição de ideias que efetivem e potencializem o Ensino de Ciências e Matemática voltado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

3. Do procedimento para coleta de dados.

A coleta de dados das entrevistas semiestruturadas será realizada no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense e, durante o período de pandemia, essa coleta será realizada virtualmente, na plataforma Google Meet. Serão realizadas três entrevistas semiestruturadas com vistas à avaliação do desenvolvimento da pesquisa.

4. Da utilização, armazenamento e descarte das amostras.

As entrevistas semiestruturadas serão gravadas apenas para fins de transcrição, não sendo permitida sua utilização de voz ou vídeo. As transcrições realizadas não serão identificadas, garantindo-se assim o sigilo pessoal. Os dados poderão ser utilizados em pesquisas futuras. O material será armazenado em pasta do computador pessoal do pesquisador, assim como em pasta pessoal do Google Drive/Dropbox.

5. Dos desconfortos e dos riscos.

Riscos ou desconfortos aparentes estão relacionados a eventuais problemas que os participantes possam enfrentar para manipular as ferramentas disponíveis nas mídias selecionadas ou algum problema de conectividade. Há também possibilidade de riscos mínimos de constrangimentos dos participantes da pesquisa ao realizarem as entrevistas semiestruturadas e/ou participarem dos fóruns virtuais de discussão.

6. Dos benefícios.

Ampliar o conhecimento da área de Altas Habilidades/Superdotação entre os membros que participam da pesquisa. Promover ideias que contribuam para a elaboração de atividades voltadas para as potencialidades de cada estudante, beneficiando não apenas os estudantes com AH/SD, mas a comunidade em geral.

7. Da isenção e ressarcimento de despesas.

A minha participação é isenta de despesas e não receberei ressarcimento porque não terei despesas na realização das atividades relacionadas a essa pesquisa.

8. Da forma de acompanhamento e assistência.

O participante tem direito a desistir em qualquer momento da pesquisa. Tem a garantia do sigilo referente a seus dados pessoais.

9. Da liberdade de recusar, desistir ou retirar meu consentimento.

Tenho a liberdade de recusar, desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A minha desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico.

11. Da garantia de sigilo e de privacidade.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

12. Da garantia de esclarecimento e informações a qualquer tempo.

Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados finais desta pesquisa. Para tanto, poderei consultar o **pesquisador responsável Thiago da Silva e Silva**. Em caso de dúvidas não esclarecidas de forma adequada pelo(s) pesquisador (es), de discordância com os procedimentos, ou de irregularidades de natureza ética, poderei ainda contatar o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Ulbra Canoas (RS)**, com endereço na Rua Farroupilha, 8.001 – Prédio 14 – Sala 224, Bairro São José, CEP 92425-900 - telefone (51) 3477-9217, e-mail comitedeetica@ulbra.br.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual conteúdo e forma, ficando uma em minha posse.

_____ (), _____ de _____ de _____.

Thiago da Silva e Silva

Participante da Pesquisa e/ou Responsável

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 12 a 18 ANOS - Resolução 466/12)

OBS.: Este Termo de Assentimento do menor de 12 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais], para participar como voluntário (a) da pesquisa: Escutas e anseios sobre Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Thiago da Silva e Silva, E-mail: thiagomat@gmail.com e está sob a orientação de: Profª Dra. Marlise Geller, E-mail: marlise.geller@gmail.com.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que você não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer pagamento para participar. Você será esclarecido(a) sobre qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Após ler as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é para ser entregue aos seus pais para guardar e a outra é do pesquisador responsável. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema se desistir, é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa:**

A pesquisa tem por objetivo geral “Investigar processos de escuta e de implantação de formação continuada que, junto à comunidade escolar, possam promover a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no IFSul – Campus Sapucaia do Sul”.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas durante o desenvolvimento da pesquisa. As entrevistas ocorrerão preferencialmente de forma presencial, acontecendo de forma virtual enquanto perdurar a pandemia de Covid-19. As entrevistas serão gravadas na plataforma Google Meet ou semelhante, para a melhor transcrição das falas. Os vídeos e sons não serão utilizados e as transcrições não serão identificadas para fins de publicação, mantendo-se o sigilo de dados pessoais do participante.

➤ **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.**

A pesquisa in loco com estudantes terá início no ano de 2021 e término previsto para meados de 2022. Serão realizados três momentos de visita para a realização das entrevistas.

➤ **RISCOS diretos** para o voluntário: leve desconforto e raro constrangimento ao responder as questões relativas às entrevistas semiestruturadas. Caso isso aconteça, o estudante deve avisar o pesquisador de que não se sente confortável ou de que se percebe constrangido, para que se interrompa o processo de pesquisa.

➤ **BENEFÍCIOS diretos e indiretos** para os voluntários.

Ampliar o conhecimento da área de Altas Habilidades/Superdotação entre os membros que participam da pesquisa. Promover ideias que contribuam para a elaboração de atividades voltadas para as potencialidades de cada estudante, beneficiando não apenas os estudantes com AH/SD, mas a comunidade em geral.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas semiestruturadas, fotos, etc) ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço Rua Marquês do Herval, 206/302. Bairro: Centro. São Leopoldo/RS, pelo período de no mínimo 5 anos. Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos que está no endereço: **Av. Farrroupilha, nº 8.001 – prédio 14, sala 224 – Bairro: São José – Canoas/RS, CEP: 92425-900, Tel.: (51) 3477-9217 – e-mail: comitedeetica@ulbra.br.**

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____ ESCUTAS E ANSEIOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precisemos pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 2 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:
Assinatura:

Nome:
Assinatura:

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – para responsáveis de menores de idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA														
Título do Projeto: Escutas e anseios sobre Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada														
Área do Conhecimento:					Número de participantes: 60									
Curso: Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática					Unidade:									
Projeto Multicêntrico	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Nacional	<input type="checkbox"/>	Internacional	<input type="checkbox"/>	Cooperação Estrangeira	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
Patrocinador da pesquisa: Thiago da Silva e Silva														
Instituição onde será realizado: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) – Campus Sapucaia do Sul														
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Thiago da Silva e Silva; Marlise Geller.														

Seu filho (**e/ou menor sob sua guarda**) está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua autorização para que ele participe neste estudo será de muita importância para nós, mas, se retirar sua autorização, a qualquer momento, isso não lhes causará nenhum prejuízo.

2. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA E/OU DO RESPONSÁVEL									
Nome do Menor:					Data de Nasc.:			Sexo:	
Nacionalidade:				Estado Civil:			Profissão:		
RG:	CPF/MF:			Telefone:			E-mail:		
Endereço:									

3. IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL									
Nome: Thiago da Silva e Silva					Telefone: --				
Profissão: Professor			Registro no Conselho Nº: não se aplica.			E-mail: thiagomat@gmail.com			
Endereço: --									

Eu, responsável pelo menor acima identificado, após receber informações e esclarecimento sobre este projeto de pesquisa, autorizo, de livre e espontânea vontade, sua participação como voluntário(a) e estou ciente:

1. Da justificativa e dos objetivos para realização desta pesquisa.

A pesquisa se mostra importante por diversos motivos. O primeiro deles é a necessidade da instituição, tendo em vista que a mesma possui estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O segundo é pela experiência do professor proponente dessa pesquisa, que precisou aprofundar seus conhecimentos na temática para melhor poder atender os alunos identificados com AH/SD em sua sala de aula.

Além dos motivos elencados acima, a pesquisa pretende promover o que propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), referente à temática das AH/SD. Embora já existam legislações e resoluções posteriores à essa política, ainda há muito a avançar na garantia dos direitos dos estudantes com AH/SD, principalmente nos relacionados ao Ensino.

Além disso, outro motivo para a realização dessa pesquisa é que embora o IFSul proporcione diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão para seus estudantes, não há ações devidamente direcionadas para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Busca-se, nessa pesquisa, fomentar a profissionalização desses processos, tendo em vista garantir os direitos das pessoas AH/SD.

A pesquisa tem por objetivo geral “Investigar processos de escuta e de implementação de uma formação continuada que, junto à comunidade escolar, possam promover a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no IFSul – Campus Sapucaia do Sul”.

2. Do objetivo da participação de meu filho.

O objetivo da participação de seu filho é contribuir para o crescimento da área de Altas Habilidades/Superdotação, dando a essa área a visibilidade necessária prevista na legislação vigente. Além disso, auxiliar na proposição de ideias que efetivem e potencializem o Ensino de Ciências e Matemática voltado para pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

3. Do procedimento para coleta de dados.

A coleta de dados das entrevistas semiestruturadas será realizada no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense e, durante o período de pandemia, essa coleta será realizada virtualmente, através da plataforma google meet. Serão realizadas três entrevistas semiestruturadas com vistas à avaliação do desenvolvimento da pesquisa.

4. Da utilização, armazenamento e descarte das amostras.

As entrevistas semiestruturadas serão gravadas apenas para fins de transcrição, não sendo permitida sua utilização de voz ou vídeo. As transcrições realizadas não serão identificadas, garantindo-se assim o sigilo pessoal. Os dados poderão ser utilizados em pesquisas futuras. O material será armazenado em pasta do computador pessoal do pesquisador, assim como em pasta pessoal do Google Drive/Dropbox.

5. Dos desconfortos e dos riscos.

Riscos ou desconfortos aparentes estão relacionados a eventuais problemas que os participantes possam enfrentar para manipular as ferramentas disponíveis nas mídias selecionadas ou algum problema de conectividade. Há também possibilidade de riscos mínimos de constrangimentos dos participantes da pesquisa ao realizarem as entrevistas semiestruturadas e/ou participarem dos fóruns virtuais de discussão.

6. Dos benefícios.

Ampliar o conhecimento da área de Altas Habilidades/Superdotação entre os membros que participam da pesquisa. Promover ideias que contribuam para a elaboração de atividades voltadas para as potencialidades de cada estudante, beneficiando não apenas os estudantes com AH/SD, mas a comunidade em geral.

7. Da isenção e ressarcimento de despesas.

A minha participação é isenta de despesas e não receberei ressarcimento porque não terei despesas na realização das atividades relacionadas a essa pesquisa.

8. Da forma de acompanhamento e assistência.

O participante tem direito a desistir em qualquer momento da pesquisa. Tem a garantia do sigilo referente a seus dados pessoais.

9. Da liberdade de recusar, desistir ou retirar meu consentimento.

Tenho a liberdade de recusar, desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A minha desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico.

10. Da garantia de sigilo e de privacidade.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

11. Da garantia de esclarecimento e informações a qualquer tempo.

Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados finais desta pesquisa. Para tanto, poderei consultar o **pesquisador responsável Thiago da Silva e Silva**. Em caso de dúvidas não esclarecidas de forma adequada pelo(s) pesquisador (es), de discordância com os procedimentos, ou de irregularidades de natureza ética, poderei ainda contatar o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Ulbra Canoas (RS)**, com endereço na Rua Farroupilha, 8.001 – Prédio 14 – Sala 224, Bairro São José, CEP 92425-900 - telefone (51) 3477-9217, e-mail comitedeetica@ulbra.br.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual conteúdo e forma, ficando uma em minha posse.

_____(), ____ de _____ de ____.

Participante da Pesquisa

Responsável pelo Participante da Pesquisa

Thiago da Silva e Silva

APÊNDICE D – Autorização docente para realização de entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
Pró-Reitoria Acadêmica
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

_____, ____/____/____.

Prezado(a) Professor(a),

Vimos por meio deste, apresentar-lhe a pesquisa: **“Escutas e anseios sobre Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada”**, e solicitar seu consentimento para uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio, em que o pesquisador fica autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia da integridade do seu conteúdo por parte dos referidos terceiros. O pesquisador se compromete a preservar seu depoimento no anonimato, identificando a fala com nome fictício ou símbolo não relacionado à sua verdadeira identidade.

O trabalho é parte integrante da tese de doutorado na linha de pesquisa **“Educação Inclusiva em Ensino de Ciências e Matemática”**, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da ULBRA, com título anteriormente citado, desenvolvido pelo doutorando Thiago da Silva e Silva, sob orientação da Professora Dra. Marlise Geller.

Resumidamente, a pesquisa tem como objetivo geral “Investigar processos de escuta e de implementação de uma formação continuada que, junto à comunidade escolar, possam promover a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no IFSul – Campus Sapucaia do Sul.”

No mais, desde já agradeço sua atenção e fico no aguardo da autorização.

Thiago da Silva e Silva
Professor Pesquisador

Eu, _____, AUTORIZO o doutorando Thiago da Silva e Silva a gravar em áudio a entrevista referente à pesquisa **“Escutas e anseios sobre Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada”**, cedendo todos os direitos autorais, desde que utilizadas exclusivamente para fins de documentação e divulgação científica do referido projeto.

_____, ____/____/____.

(Assinatura)

APÊNDICE E – Autorização do gestor(a) para realização de entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
Pró-Reitoria Acadêmica
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

_____, ____/____/____.

Prezado(a) Gestor(a),

Vimos por meio deste, apresentar-lhe a pesquisa: **“Escutas e anseios sobre Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada”**, e solicitar seu consentimento para uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio, em que o pesquisador fica autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia da integridade do seu conteúdo por parte dos referidos terceiros. O pesquisador se compromete a preservar seu depoimento no anonimato, identificando a fala com nome fictício ou símbolo não relacionado à sua verdadeira identidade.

O trabalho é parte integrante da tese de doutorado na linha de pesquisa “Educação Inclusiva em Ensino de Ciências e Matemática”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da ULBRA, com título anteriormente citado, desenvolvido pelo doutorando Thiago da Silva e Silva, sob orientação da Professora Dra. Marlise Geller.

Resumidamente, a pesquisa tem como objetivo geral “Investigar processos de escuta e de implementação de uma formação continuada que, junto à comunidade escolar, possam promover a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no IFSul – Campus Sapucaia do Sul.”

No mais, desde já agradeço sua atenção e fico no aguardo da autorização.

Thiago da Silva e Silva
Professor Pesquisador

Eu, _____, AUTORIZO o doutorando Thiago da Silva e Silva a gravar em áudio a entrevista referente à pesquisa **“Escutas e anseios sobre Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada”**, cedendo todos os direitos autorais, desde que utilizadas exclusivamente para fins de documentação e divulgação científica do referido projeto.

_____, ____/____/____.

(Assinatura)

APÊNDICE F – Autorização estudantil para realização de entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
Pró-Reitoria Acadêmica
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

_____, ____/____/____.

Prezado(a) Estudante,

Vimos por meio deste, apresentar-lhe a pesquisa: **“Escutas e anseios sobre Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada”**, e solicitar seu consentimento para uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio, em que o pesquisador fica autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia da integridade do seu conteúdo por parte dos referidos terceiros. O pesquisador se compromete a preservar seu depoimento no anonimato, identificando a fala com nome fictício ou símbolo não relacionado à sua verdadeira identidade.

O trabalho é parte integrante da tese de doutorado na linha de pesquisa “Educação Inclusiva em Ensino de Ciências e Matemática”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da ULBRA, com título anteriormente citado, desenvolvido pelo doutorando Thiago da Silva e Silva, sob orientação da Professora Dra. Marlise Geller.

Resumidamente, a pesquisa tem como objetivo geral “Investigar processos de escuta e de implementação de uma formação continuada que, junto à comunidade escolar, possam promover a Política Nacional de Educação Especial para o público com Altas Habilidades/Superdotação no IFSul – Campus Sapucaia do Sul”.

No mais, desde já agradeço sua atenção e fico no aguardo da autorização.

Thiago da Silva e Silva
Professor Pesquisador

Eu, _____, AUTORIZO o doutorando Thiago da Silva e Silva a gravar em áudio a entrevista referente à pesquisa **“Escutas e anseios sobre Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada”**, cedendo todos os direitos autorais, desde que utilizadas exclusivamente para fins de documentação e divulgação científica do referido projeto.

_____, ____/____/____.

(Assinatura)

APÊNDICE G – Roteiro de entrevistas semiestruturadas para cada segmento

Perguntas para a entrevista semiestruturada com professores(as)

- 1) Como você definiria uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD)?
- 2) Você conhece alguém com AHSD ou já teve em sua sala de aula estudantes com AHSD? Se sim, quais características dessa pessoa que chamaram a sua atenção/percepção? Se não, quais características você analisaria para uma provável indicação ao processo de identificação de AHSD?
- 3) Que tipos de estratégia você adota(ria) ao saber que há um estudante com Altas Habilidades ou Superdotação em sua sala de aula?
- 4) O que você gostaria de aprender sobre Altas Habilidades ou Superdotação? Participaria de um curso virtual sobre a temática?
- 5) Comentários, dúvidas e/ou sugestões sobre a temática:

Perguntas da entrevista semiestruturada para gestores(as)

- 1) Como você definiria uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação?
- 2) Você conhece alguém com AHSD ou já conheceu algum estudante do campus com AHSD? Se sim, quais características dessa pessoa que chamaram a sua atenção/percepção? Se não, quais características provavelmente chamariam sua atenção para uma provável indicação ao processo de identificação de AHSD?
- 3) Que tipo de apoio institucional você, enquanto parte da equipe de gestão do campus, adota(ria) ao saber que há um estudante com Altas Habilidades ou Superdotação no campus?
- 4) Como acontece o processo de identificação e atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação do campus?
- 5) O que você gostaria de aprender sobre Altas Habilidades ou Superdotação? Participaria de um curso virtual sobre a temática?

6) Comentários, dúvidas e ou sugestões sobre a temática:

Perguntas para as entrevistas semiestruturadas com os(as) estudantes:

- 1) O que é, para você, ser uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação?
- 2) Quais atividades e projetos você possui mais interesse em realizar?
- 3) Como aconteceu o seu processo de identificação de AHSD?
- 4) Como você se sente em relação à identificação de AHSD? (apontar aspectos positivos e negativos).
- 5) O que você acha que pode ser feito pela equipe docente para melhorar o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no campus? Participaria de projetos de seu interesse, na área de Ciências e Matemática?
- 6) Comentários, dúvidas e ou sugestões sobre a temática: