

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

MARISTELA CERNICCHIARO DEOS

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO PARA A GESTÃO EDUCACIONAL**

Porto Alegre

2023

MARISTELA CERNICCHIARO DEOS

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO PARA A GESTÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

Co-orientadora: Prof. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

Porto Alegre

2023

D418a Deos, Maristela Cernicchiaro

Altas habilidades/superdotação : um desafio contemporâneo para a gestão educacional / por Maristela Cernicchiaro Deos. – 2023.

107 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha ; Co-orientação: Profa. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera.

1. Altas habilidades - Superdotação. 2. Gestão educacional. 3. Formação continuada para professores.
I. Título.

CDU 371

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

MARISTELA CERNICCHIARO DEOS

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO PARA A GESTÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Helena Venites Sardagna – UERGS

Prof. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

Prof. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha – UNISINOS (Orientadora)

Prof. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera - UDE (Co-orientadora)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida, pelo amor incondicional, pela oportunidade de evolução e por chegar até aqui.

Agradeço aos meus filhos, Tiago e Felipe, por relevarem as minhas ausências e respeitarem as minhas escolhas.

Ao meu marido, Marcelo, cujo apoio e incentivo constante foram fundamentais em todas as etapas dessa jornada acadêmica. Sua compreensão e encorajamento foram a força motriz que me impulsionou a superar obstáculos e buscar meus objetivos.

À minha amada mãe, que sempre foi a base de tudo, referência e fonte de inspiração.

Aos meus queridos irmãos, cunhados e sobrinhos por seus auxílios e incentivos.

Agradeço, também, às minhas orientadoras, Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha e Profa. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera, pelo apoio e pelas orientações valiosas ao longo de todo o processo de pesquisa. Suas expertises, ideias e sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores da UNISINOS, que compartilharam seus conhecimentos durante minha jornada acadêmica, o meu muito obrigada! Suas contribuições em sala de aula, seminários e trabalhos foram essenciais para ampliar meu conhecimento e desenvolver esta dissertação.

Sou grata aos meus colegas de mestrado e amigos, em especial à Maria Helena Bernardes, que esteve ao meu lado durante os momentos desafiadores, compartilhando suas perspectivas e experiências, enriquecendo ainda mais o desenvolvimento deste estudo.

Por fim, expresso minha gratidão às gestoras educacionais, participantes da pesquisa, que acolheram e valorizaram a minha proposta, tornando possível o levantamento de dados dentro da realidade que se estabelece na educação.

A todos que contribuíram de alguma forma, direta ou indiretamente, para a conclusão desta dissertação, o meu mais profundo agradecimento.

“A menos que modifiquemos à nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”. (Albert Einstein).

RESUMO

O presente trabalho se fundamenta na constatação de que a população de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), ainda permanece invisível no ambiente escolar, sendo relegada às margens de planejamentos e principais ações educacionais. Diante disso, surge a necessidade de se investigar e compreender de forma mais aprofundada a seguinte questão: Quais são as concepções dos gestores educacionais de instituições públicas e privadas sobre a importância da inclusão da temática das Altas Habilidades/Superdotação na formação continuada para professores? Com o propósito de abordar de maneira abrangente este problema de pesquisa, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: Analisar como os gestores educacionais de instituições públicas e privadas, que atuam em Porto Alegre e grande Porto Alegre, entendem a inclusão da temática das Altas Habilidades/Superdotação na formação continuada para professores, verificando o impacto da socialização da pesquisa com os participantes no período de outubro a dezembro de 2022. O referencial teórico sobre AH/SD baseou-se em Renzulli (1978, 1986, 2016), Virgolim (2007,2014), Pérez (2006, 2010, 2016); sobre a Inteligência, Gardner (1995,2001) e sobre a Inclusão, Mantoan (2006), entre outros, reconhecidos por suas pesquisas, seus conhecimentos empíricos e suas colaborações para a consolidação e discussão de conceitos. Quanto à metodologia adotada, optou-se por uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, utilizando a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Foram entrevistadas nove gestoras educacionais, atuantes em cinco escolas privadas e quatro em escolas públicas de Porto Alegre e Grande Porto Alegre. A coleta, organização e análise dos dados das entrevistas forneceram informações que apontam para a ausência da temática das AH/SD nas formações acadêmicas em licenciatura e nas formações continuadas para professores, dificultando a compreensão dos profissionais em relação ao comportamento em AH/SD e a identificação destes estudantes na escola.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação, Gestão Educacional, Formação continuada para professores.

ABSTRACT

The present work is based on the realization that the population of students with High Abilities/Giftedness (AH/SD) still remains invisible in the school environment, being relegated to the margins of planning and main educational actions. In view of this, there is a need to investigate and understand in more depth the following question: What are the conceptions of educational managers of public and private institutions about the importance of including the theme of High Skills / Giftedness in continuing education for teachers? In order to comprehensively address this research problem, the following general objective was established: To analyze how educational managers of public and private institutions, who work in Porto Alegre and greater Porto Alegre, understand the inclusion of the theme of High Skills / Giftedness in continuing education for teachers, verifying the impact of the socialization of the research with the participants in the period from October to December 2022. The theoretical framework on AH/SD was based on Renzulli (1978, 1986, 2016), Virgolim (2007,2014), Pérez (2006, 2010, 2016); on Intelligence, Gardner (1995,2001) and on Inclusion, Mantoan (2006), among others, recognized for their research, their empirical knowledge and their collaborations for the consolidation and discussion of concepts. As for the methodology adopted, we opted for a qualitative, exploratory research using the semi-structured interview as a data collection technique. Nine educational managers were interviewed, working in five private schools and four in public schools in Porto Alegre and Greater Porto Alegre. The collection, organization and analysis of the interview data provided information that points to the absence of the theme of HS/G in academic training in undergraduate and continuing training for teachers, hindering the understanding of professionals in relation to HS/G behavior and the identification of these students in school.

Key-words: High Abilities/Giftedness, Educational Management, Continuing Education for Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos encontrados, excluídos e selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017-2022) com o descritor “Altas Habilidades/Superdotação na área de “Educação”	19
Quadro 2 – Trabalhos encontrados, excluídos e selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017-2022) com o descritor “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Identificação” na área " Educação” e “Educação Especial”	19
Quadro 3 – Trabalhos encontrados, excluídos e selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017 a 2022) com o descritor “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Gestão” na área " Educação”	20
Quadro 4 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017 a 2022) com o descritor “Altas Habilidades/Superdotação” and “Identificação”	20
Quadro 5 – Artigos encontrados, excluídos e selecionados no Catálogo de Periódicos CAPES com os descritores “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Identificação”, no período 2017 a 2021	21
Quadro 6 – Artigos encontrados, excluídos e selecionados no Catálogo de Periódicos CAPES com os descritores “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Gestão”, no período 2017 a 2021.	21
Quadro 7 – Artigos com descritores “Altas Habilidades/Superdotação” and “Identificação” por autor, título, tipo de pesquisa e ano de publicação	22
Quadro 8 – Artigo selecionado com descritores de “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Gestão” por autor, título, tipo de pesquisa e ano de publicação	23
Quadro 9 – Dados dos participantes	63
Quadro 10 – Categorias e subcategorias resultantes da análise de entrevistas	64

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
NAAHS	Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
AEE	Atendimento Educacional Especializado
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TIM	Teoria das Inteligências Múltiplas
QI	Quociente Intelectual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TEA	Transtorno do Espectro Autista
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
ISE	Sistema de Informação da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	18
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
3.1 Inclusão	27
3.2 O conceito de inteligência	35
3.2.1 Inteligências múltiplas de Howard Gardner.....	38
3.3 Altas habilidades/superdotação.....	39
3.3.1 As altas habilidades/superdotação para Renzulli	40
3.3.2 Aspectos sobre a identificação e atendimento ao estudante com AH/SD.....	42
3.3.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE) para AH/SD	43
3.3.4 Altas habilidades/superdotação: nomenclatura utilizada no contexto educacional do Brasil	45
3.4 Gestão educacional e altas habilidades/superdotação.....	47
4 MARCOS LEGAIS QUE CONTEMPLAM AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	52
5 METODOLOGIA	58
5.1 Análise de dados	58
5.2 Procedimentos metodológicos	59
5.3 Critérios de inclusão/exclusão dos participantes.....	59
5.4 Técnica de análise dos dados	60
5.5 Aspectos éticos	61
6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
6.1 Percepção das gestoras quanto às altas habilidades/superdotação.....	64
6.2 Um olhar para o gênero.....	68
6.3 A realidade do chão das escolas onde atuam as gestoras entrevistadas	72
6.4 A desinformação afetando a decisão dos gestores sobre a formação continuada dos professores.....	83
6.5 Achados da pesquisa	86
7 INTERVENÇÃO PROPOSTA	87
7.1 Constatações sobre a pesquisa para compartilhamento com as gestoras educacionais	88

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
8.1 Recomendações	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORES	106
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107

1 INTRODUÇÃO

Procurando encontrar, na minha história, onde estariam os fatos que me levaram a buscar ser uma educadora. Constatado que meu desejo de criança era de ensinar sobre assuntos interessantes, dos quais eu tinha conhecimento, mas o receptor da informação, ainda não; uma novidade. A sensação de ensinar uma informação e um conceito para o outro me trazia uma grande satisfação. As minhas fontes eram os mais velhos, a televisão, as minhas percepções e algumas das aprendizagens da escola. Sempre tive atração pelos assuntos diferentes dos convencionais e, também, por aquelas informações que ficavam subentendidas em algumas leituras que solicitavam o uso do raciocínio para uma boa compreensão.

Com o passar do tempo, a minha identificação com o esporte, dança e o movimento me conduziram para a Licenciatura em Educação Física. Apesar de gostar do que a maioria dos profissionais gostam, na Educação Física escolar, me envolvi com as questões de psicomotricidade, de desenvolvimento motor e de suas relações com a aprendizagem e, mais tarde, com a dificuldade de aprendizagem e a deficiência.

Muitas formações depois e paralelamente às mudanças de interesses, fiz concurso e ingressei no magistério para atuar na educação básica do ensino público estadual. Na escola, fui professora, supervisora e vice-diretora. Anos mais tarde, fui convidada a trabalhar na gestão educacional, junto à Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC).

Um outro ciclo se iniciava, com oportunidades de novos conhecimentos e experiências que, realmente, aconteceram. Na Seduc, tive a oportunidade de conhecer vários segmentos educacionais, sendo que a Educação Especial tinha o diferencial que me atraiu.

Após cursar a formação adequada para atuar na Educação Especial, acompanhei todo o movimento provocado pela implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Foram tempos de trabalho intenso. Desta forma, minha atenção se voltou para um perfil de estudantes, também pertencentes ao público-alvo que tinham características muito interessantes, pode-se dizer que eram curiosamente diferenciados. Me refiro aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A partir de então, passei a procurar por formações específicas para compreender melhor este universo, estimulada pela falta

de especialistas atuando na gestão educacional, bem como a constatação da invisibilidade dessa população nas escolas.

Juntamente com o trabalho em prol dos outros perfis que pertencem à Educação Especial, passei a coordenar o Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) do Rio Grande do Sul. Assim, este foi o momento em que se intensificou a necessidade de agregar conhecimentos específicos para promoção de ações em favor do fim da invisibilidade, garantia dos direitos, estímulo ao desenvolvimento dos potenciais, acesso e permanência para esses estudantes na escola. A busca pelo conhecimento culmina com a decisão de fazer um mestrado e conhecer com mais profundidade a temática das AH/SD e suas relações no contexto escolar.

A educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil é um tema desafiador. Apesar da legislação brasileira ter evoluído consideravelmente na elaboração de políticas públicas educacionais, ainda há avanços necessários para compreender as características e as singularidades dessa população presente nas escolas de todo o nosso país.

Considerando a minha prática profissional com a escola, a gestão e a oportunidade de observação a respeito do funcionamento de uma grande rede educacional, entendi como sendo uma oportunidade desenvolver um projeto de pesquisa que pudesse trazer à luz a discussão e a reflexão de possíveis ações em prol da existência da população de estudantes com AH/SD nas escolas, além de promover o atendimento adequado às suas necessidades específicas. Essas ações estão diretamente relacionadas às formações continuadas para professores, que podem agregar conhecimentos específicos sobre a temática das AH/SD. São estes profissionais que, por meio do contato diário com o estudante, têm uma maior condição de perceber indícios do comportamento em AH/SD, tornando-se um ator fundamental para a identificação dessa população. (BAHIENSE, ROSSETTI, 2014).

A identificação dos estudantes com AH/SD é um dos grandes obstáculos a serem superados pelos sistemas educacionais. Essa constatação vai ao encontro de alguns pesquisadores como Silva, Luz e Negrini (2023), que trazem em sua pesquisa dados estatísticos contendo o número de estudantes com AH/SD identificados e registrados no Censo Escolar (2018), os quais apontam para um percentual muito baixo em relação ao total de alunos matriculados. Este fato se confirma também pelas pesquisas realizadas como base para este estudo, em que

se investigou a situação numérica de estudantes com AH/SD no Brasil e no Rio Grande do Sul (RS), consultando o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e do Sistema de Informação da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (ISE), no período de 2017 a 2021.

No Brasil (2021), do total de alunos matriculados na educação básica, tem-se um percentual de 0,05% de estudantes com AH/SD matriculados. No Rio Grande do Sul (2021), este percentual é de 0,021% de estudantes com AH/SD matriculados.

Partindo deste pressuposto, entendeu-se como fundamental considerar a figura do gestor educacional e as possibilidades que a sua função lhe concede para intervir na organização da sua instituição educacional e promover as mudanças necessárias junto à comunidade escolar. Informar, orientar e instrumentalizar o educador e demais profissionais em Educação a respeito da temática das AH/SD é um grande passo para dissolver a invisibilidade e propiciar a identificação dessa população.

Esta pesquisa desenvolveu-se sob este viés, ou seja, considerando o gestor educacional como uma peça-chave, um profissional estratégico para a conquista de propósitos mais inclusivos, que considere e valorize as diferenças, sem abrir mão da equidade na educação. O que se pretende é que o gestor educacional possa se perceber como um possível agente dessas mudanças, de forma a tornar real que a temática das AH/SD faça parte das formações continuadas para professores e que a inclusão e o atendimento adequado a esse estudante sejam estabelecidos.

Diante disso, surge a necessidade de investigar e compreender de forma mais aprofundada a seguinte questão: Quais são as concepções dos gestores educacionais de instituições públicas e privadas sobre a importância da inclusão da temática das Altas Habilidades/Superdotação na formação continuada para professores?

Com o propósito de abordar de maneira abrangente este problema de pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral: Analisar como os gestores educacionais de instituições públicas e privadas, que atuam em Porto Alegre e grande Porto Alegre, entendem a inclusão da temática das Altas Habilidades/Superdotação na formação continuada para professores, verificando o impacto da socialização da pesquisa com os participantes no período de outubro a dezembro de 2022.

Além disso, serão explorados objetivos específicos, incluindo:

- a) identificar junto aos gestores educacionais de instituições públicas e privadas, quais são suas atribuições e responsabilidades em relação à formação continuada de professores da sua escola;
- b) verificar qual/quais é/são a/as concepção/concepções de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) dos gestores educacionais;
- c) constatar quais são os mecanismos de inclusão previstos e utilizados para os estudantes que apresentam esse comportamento nas suas instituições;
- d) elaborar um documento que reúna as principais constatações da pesquisa para dar retorno aos gestores participantes.

O desenvolvimento deste estudo compreende a seguinte organização:

O primeiro capítulo expõe a temática de pesquisa, as contextualizações em que se inscreve, o problema e os objetivos da pesquisa, além da trajetória da autora e a sua aproximação com o tema de pesquisa.

O segundo capítulo traz o estado do conhecimento, com os descritores usados pelo banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apresentando um resumo das pesquisas, estudos e trabalhos acadêmicos já realizados sobre o tema, buscando compreender o contexto atual de conhecimento, identificando possíveis lacunas, conflitos e convergências entre as diferentes abordagens e contribuições científicas.

No capítulo três, mostram-se os referenciais teóricos, em que é apresentada uma análise das teorias, dos conceitos e dos estudos que sustentam e embasam esta pesquisa. Este capítulo tem uma grande relevância para a análise e a interpretação dos dados coletados, considerando as contribuições de diversos autores e pesquisadores, tais como: Gardner (1995,2001), Renzulli (1978, 1986, 2016), Virgolim (2007,2014), Pérez (2006, 2010, 2016), Mantoan (2006) e as principais abordagens teóricas relacionadas ao tema abordado.

No capítulo quatro, apresenta-se o marco legal das AH/SD, componente fundamental para situar o contexto normativo em que a pesquisa se desenvolve.

O capítulo cinco refere-se à metodologia, em que é realizada a descrição dos procedimentos e das estratégias adotadas para conduzir a coleta de dados, os critérios de seleção da amostra, as ferramentas e os instrumentos utilizados. Também, são descritos os procedimentos de análise e de interpretação dos dados, além de questões éticas.

No capítulo cinco, foi realizado a análise de dados e discussão dos resultados sobre o que foi apurado durante a pesquisa, mostrando a forma de organização, categorização e análise destes dados com base nos objetivos estabelecidos na pesquisa.

No capítulo seis, apresenta-se a intervenção que foi proposta às participantes da pesquisa, com base nos resultados das análises, compartilhando as constatações da autora.

Encerrando, tem-se o capítulo sete com as considerações finais que sintetizam os principais pontos do processo de desenvolvimento da pesquisa, destacando as experiências, as possíveis descobertas e as constatações.

Ao final do texto, estão as referências e os apêndices contendo o roteiro de perguntas para a entrevista com gestores educacionais e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Precedendo ao desenvolvimento dos capítulos, entende-se necessário clarificar, brevemente, a respeito da nomenclatura utilizada em relação à temática das AH/SD. Conforme Rondini (2012), no Brasil e no exterior não há um consenso em relação ao termo mais adequado para nomear os sujeitos superdotados. Optou-se em utilizar Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), por estar de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Também, por entender que os dois termos têm o mesmo significado, evitando restringir a definição a apenas uma perspectiva. Há outras nomenclaturas que podem ser usadas como sinônimos, como por exemplo: altas capacidades, talentosos, com potenciais superiores, bem-dotados. (BENDELMAN; PÉREZ, 2016).

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O capítulo do "Estado do Conhecimento" desempenha um papel essencial no entendimento do contexto e da base teórica sobre a qual esta pesquisa se apoia. Neste capítulo, exploram-se os estudos com contribuições significativas que constituíram o cenário acadêmico no campo da Gestão Educacional e Altas Habilidades/Superdotação. A compreensão da evolução do conhecimento nesta área é crucial para identificar as lacunas existentes e definir a relevância desta pesquisa.

A investigação realizada no catálogo de Tese e Dissertações da CAPES utilizou o descritor "Altas Habilidades/Superdotação" e obteve o resultado de trezentos e setenta e quatro títulos. A partir deste número significativo optou-se por refinar esta busca à área de conhecimento da Educação e Educação Especial, no período de 2017 até 2022, resultando em doze estudos que foram excluídos porque não tinham relação com a gestão educacional.

Utilizou-se também o descritor "Altas Habilidades/Superdotação" AND "Identificação", na área de conhecimento Educação Especial e foram encontrados oito estudos, todos excluídos, pois embora relacionados, alguns títulos eram repetidos ou se afastavam significativamente do objeto de pesquisa. Com este mesmo descritor, mas refinado a área do Mestrado Profissional, chegou-se a três estudos dos quais dois foram selecionados e um excluído por não conter informações relevantes. E, finalmente, em "Altas Habilidades/Superdotação" AND "Gestão", na área de conhecimento da Educação, foram encontrados oito estudos e todos excluídos devido a repetição dos títulos ou por não acrescentarem contribuições significativas a pesquisa.

Sobre Teses e Dissertações, os quadros de números 1, 2, 3 e 4 classificam separadamente quais são os descritores pesquisados, o número de trabalhos encontrados, o seu respectivo tipo de pesquisa, o número de trabalhos excluídos e o número de trabalhos selecionados para leitura.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados, excluídos e selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017-2022) com o descritor “Altas Habilidades/Superdotação na área de “Educação”

Ordem	Descritores	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos excluídos	Nº de trabalhos selecionados
01	"Altas Habilidades/Superdotação" (Área da Educação)	07- Dissertações 05- Teses	12	Zero
	TOTAL	12	12	Zero

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

Quadro 2 – Trabalhos encontrados, excluídos e selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017-2022) com o descritor “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Identificação” na área " Educação" e “Educação Especial”

Ordem	Descritores	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos excluídos	Nº de trabalhos selecionados
02	“Altas Habilidades/Superdotação” AND “Identificação” (Área da Educação Especial)	05 Dissertações 03 – Teses	08	Zero
03	"Altas Habilidades/Superdotação" AND “Identificação” (Área da Educação, Mestrado Profissional)	03 Dissertações	01	02
	TOTAL	11	10	01

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

Quadro 3 – Trabalhos encontrados, excluídos e selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017 a 2022) com o descritor “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Gestão” na área “Educação”

Ordem	Descritores	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos excluídos	Nº de trabalhos selecionados
04	"Altas Habilidades/Superdotação" AND "Gestão"	06 dissertações 02 teses	08	Zero
	TOTAL	08	08	Zero

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

Quadro 4 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017 a 2022) com o descritor “Altas Habilidades/Superdotação” and “Identificação”

Autor	Título	Tipo de Pesquisa	Instituição	Ano
Oliveira, Fernanda Souza de	É inteligente, mas...Perspectivas e formação de professores para Altas Habilidades/Superdotação	Dissertação	Pontífice Universidade Católica-SP	2018
Silveira, Aline Selestina	Atendimento educacional especializado: das interfaces entre gestão, formação e gerenciamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora-MG	2018

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

Além do catálogo de Teses e Dissertações, a pesquisa também foi realizada no catálogo de periódicos da CAPES, utilizando descritores “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Identificação”, no período de 2009 até 2021, para incluir dois artigos anteriores a 2017 e cuja relevância foi constatada. Nos periódicos, além dos descritores e periodicidade, foram usados todos os filtros relativos ao assunto “Educação”. Em periódicos, no quadro número 5, informa-se o número de artigos encontrados, o número de trabalhos excluídos pelo título ou por repetição do conteúdo em outra língua e o número de trabalhos selecionados para leitura,

totalizando 25 trabalhos pesquisados, 20 excluídos e 05 selecionados. No quadro número 6, a informação se refere a pesquisa com o descritor “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Gestão” que resultou em 17 títulos, sendo apenas 1 deste selecionado, considerando a relação com o objetivo de pesquisa.

Nos quadros 5 e 6 estão classificados os estudos e artigos de acordo com o autor, título, grau de pesquisa, instituição e ano de publicação selecionados para análise.

Quadro 5 – Artigos encontrados, excluídos e selecionados no Catálogo de Periódicos CAPES com os descritores “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Identificação”, no período 2017 a 2021.

Ordem	Descritores	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos excluídos	Nº de trabalhos selecionados
01	“Altas Habilidades/Superdotação” AND “Identificação”	25	20	05
	TOTAL	25	20	05

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

No quadro número 6, a informação se refere à pesquisa com o descritor “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Gestão” que resultou em 17 títulos, sendo apenas 1 selecionado, considerando a relação com o objetivo de pesquisa.

Quadro 6 – Artigos encontrados, excluídos e selecionados no Catálogo de Periódicos CAPES com os descritores “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Gestão”, no período 2017 a 2021.

Ordem	Descritores	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos excluídos	Nº de trabalhos selecionados
02	“Altas Habilidades/Superdotação” AND “Gestão”	17	16	01
	TOTAL	17	16	01

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

Nos quadros 7 e 8 estão classificados os estudos e artigos de acordo com o autor, título, tipo de pesquisa, instituição e ano de publicação selecionados para análise.

Quadro 7 – Artigos com descritores “Altas Habilidades/Superdotação” and “Identificação” por autor, título, tipo de pesquisa e ano de publicação

Autor	Título	Tipo de Pesquisa	Instituição	Ano
PEDERRO <i>et al.</i>	Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria Revista da Educação Especial	2017
VIEIRA, Nara Joyce Wellausen	Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos?	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria Revista da Educação Especial	2014
BASSO, Eduarda RIECHI, Tatiana Izabele Javorski de Sá MOREIRA, Laura Ceretta VEGA, Elizabeth Carvalho da	Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria Revista da Educação Especial	2020
SUÁREZ, Janete Tonete, WECHSLER, Solange Muglia	Escala de identificação de talentos pelo professor, ITP: evidências de validade e precisão	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria Revista da Educação Especial	2019
FREITAS, Marcia de Fátima Rabello Lovisi de,	Escala de Identificação de Dotação e Talento: Construção de Instrumento e Validade de Conteúdo.	Tese	Universidade Federal de São Carlos, São Paulo	2018

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

Quadro 8 – Artigo selecionado com descritores de “Altas Habilidades/Superdotação” AND “Gestão” por autor, título, tipo de pesquisa e ano de publicação

Autor	Título	Tipo da Pesquisa	Instituição	Ano
Negrini, Tatiane; Napoleão Freitas, Soraia	Analisando a Gestão Educacional em uma escola pública: O Atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria	2009

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

De forma geral, as teses, as dissertações e os artigos selecionados têm no seu teor: informações, constatações e pareceres dos pesquisadores reiterando a importância e reafirmando o direito à identificação do sujeito com AH/SD. Destacam que a percepção e a indicação desses sujeitos para o atendimento adequado às suas necessidades, por parte dos professores, têm grande relevância, mas que, para tanto, é necessário investimento em formações para esses profissionais e um maior número de estudos e instrumentos que facilitem o trabalho, considerando como alvo o estudante da educação básica até o ensino superior. Trazem a figura do gestor educacional como um importante aliado na busca pela eliminação de obstáculos e enfatizam que a realidade das condições da educação brasileira deve ser considerada para o desenvolvimento desses estudos e possíveis instrumentos avaliativos.

Particularmente, compartilho das ideias principais citadas acima e entendo que se trata de um assunto atual, em que compreendo serem necessárias reflexões e discussões para que sejam preenchidas algumas lacunas deixadas na área educacional.

Na dissertação de Oliveira (2018), a pesquisadora traz sua percepção a respeito do entendimento geral sobre temas como inclusão e público-alvo da Educação Especial. A pesquisa registra que, na maioria das vezes, o conceito de inclusão é atrelado aos estudantes com deficiências ou síndromes, além de não considerar estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Sua pesquisa se baseia no conceito de Superdotação de Joseph Renzulli e na legislação brasileira, que prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todos os alunos que dele necessitarem. Entretanto, a autora constata que o AEE ocorre para os alunos

com deficiência e que são poucas as propostas para o atendimento dos estudantes com AH/SD. Entende como problemática a falta de formação para professores, o que tem como consequência a invisibilidade destes estudantes, sendo sua hipótese norteadora do trabalho a seguinte sentença: “Os estudantes com AH/SD não chegam ao atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pois não são facilmente identificados nas salas de aula da escola regular e, por isso, acabam prejudicados em seu percurso escolar” (OLIVEIRA, 2018, p .6).

A dissertação de Silveira (2018), é um estudo de caso que analisa a gestão a partir do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), em que discute o fluxo de informações relativas à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e as questões de formação e gestão de pessoas que lidam com o AEE. Conforme a autora, estas questões têm se constituído como importantes obstáculos ao trabalho do Serviço de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba (SAI). A pesquisa objetiva contribuir com o aumento da qualidade nos processos por meio de proposições de ações efetivas que poderão propiciar a redução de obstáculos quanto à operacionalização e a melhoria da gestão e formação dos profissionais envolvidos com o AEE.

No artigo de Negrini e Freitas (2009), o objetivo foi investigar como uma escola no processo de gestão educacional organiza suas propostas administrativas e pedagógicas para promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com características de Altas Habilidades/Superdotação. As autoras destacam que a “gestão estará atendendo às necessidades de todos os alunos, no momento em que práticas democráticas e coerentes com os objetivos orientadores da escola sejam discutidas coletivamente e realizadas conscientemente”. Ponderam que a qualidade da educação também pode acontecer a partir de estratégias diferenciadas de reconhecimento, respeito às diferenças e adaptações práticas diferenciadas dos professores, conforme está previsto nas legislações.

Pederro *et al.* (2021) trazem uma revisão bibliográfica sobre AH/SD entre 2011 e 2015. Os autores constatam que houve aumento do interesse sobre a temática das Altas Habilidades (AH/SD), mas ainda insuficiente do ponto de vista prático para a construção de propostas de identificação e atendimento adequadas à realidade cultural brasileira.

O artigo traz importantes aspectos sobre a percepção dos professores em relação ao estudante com AH/SD, constatando que há desinformação, falta de

formação acadêmica específica e um efeito prejudicial dos mitos populares sobre o tema. Além disso, a existência da condição “underachievement”, ou seja, estudantes com AH/SD e baixo rendimento escolar. A pesquisa cita outros aspectos pertinentes sobre as dificuldades que esses sujeitos podem enfrentar como o preconceito, o bullying e as questões de gênero, prevalecendo um maior número de meninos identificados pela indicação dos professores.

Conforme Vieira (2014), os sujeitos com AH/SD fazem parte de uma população que apresenta “habilidades superiores” em algumas áreas em relação à média da população e que o atendimento adequado a eles não é propriamente uma preocupação no Brasil. Esse estudo buscou a identificação de indicadores de AH/SD em acadêmicos participantes do Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Federal de Santa Maria, tendo como subsídio principal os estudos de J Renzulli (1978, 1986), Gardner (1983, 2000), Pérez e Freitas (2010, 2012). A autora argumenta que esse contexto acontece na educação básica e que no ensino superior, conforme Freitas e Pérez (2010, 2012), a situação é ainda mais complexo, pois o número de estudos nesta faixa etária é ainda menor.

Basso *et al.* (2020), trazem uma pesquisa feita com estudantes universitários com indicadores de AH/SD no estado do Paraná, no período entre 2017 e 2018, do Programa de Evidências Globais de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades (PEGASUS). As autoras observaram uma necessidade urgente de se desenvolverem trabalhos que facilitem a identificação e o acompanhamento dos estudantes com AH/SD ainda na educação básica já as AH/SD não são muito discutidas na idade adulta. Apontam também que a disseminação sobre a temática é um investimento, considerando que a maioria destes sujeitos chega à universidade sem apresentar um diagnóstico ou acompanhamento prévio. Refletem sobre a importância do professor em sala de aula no que compete o aspecto da identificação, pois podem fornecer dados mais abrangentes sobre o contexto comportamental e de expressão de inteligência.

Em seu artigo, Suárez e Wechsler (2019), refletem sobre a importância da percepção dos professores em relação à identificação dos estudantes com AH/SD em sala de aula, considerando o baixo número de instrumentos já validados para esse fim. As autoras investigaram a validade e a precisão da escala de identificação Talentos pelo Professor (ITP) que abrange as áreas de compreensão verbal, raciocínio viso-espacial, pensamento lógico, rapidez de raciocínio, memória visual e

pensamento criativo. Participaram da pesquisa psicólogos, professores e estudantes. A pesquisa constatou que o ITP é um instrumento válido que pode auxiliar o professor no processo de identificação.

Freitas e Schelini (2018) trazem no seu estudo considerações sobre a participação dos professores na identificação de AH/SD, conhecida como a etapa da “nomeação por professores”, que pode ser considerada uma medida alternativa complementar às medidas padronizadas e necessárias. Destacam que outras formas de identificação devem ser utilizadas de forma conjunta, para que sejam avaliados potenciais que não aparecem com frequência nos testes padronizados, como o psicomotor e o emocional. Nesse sentido, a entrevista e a observação podem trazer informações de grande valia.

A pesquisa de Carvalho e Cruz (2017) foi feita em Portugal e destaca os motivos do insucesso escolar de jovens com características de AH/SD na educação básica. Trata-se de um estudo de caso constituído por narrativas sobre a situação de alguns estudantes, em que percebem, por meio da análise dos registros, a expressão de sentimentos como tédio, frustração, fracasso e “crise de identidade”, quando esses estudantes se deparam com a homogeneização e cumprimento das tarefas que a escola demanda na rotina de sala de aula.

Por outro lado, destacam o papel do professor na diferenciação curricular que, em certos casos, pode influenciar diretamente no sucesso escolar de alguns estudantes. O estudo compreendeu que a escola portuguesa precisa refletir sobre o(s) porque (s) do insucesso escolar de estudantes com AH/SD, considerando a (in) operacionalização da diferenciação e da flexibilidade curricular.

O material de pesquisa que foi utilizado para a elaboração deste “Estado do Conhecimento” contribuiu substancialmente para o desenvolvimento desta pesquisa. As considerações e as conclusões trazidas pelos trabalhos analisados colaboraram com a intenção de trazer ao conhecimento do leitor a importância de se aumentar o conhecimento sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação, principalmente no contexto educacional, considerando a figura do gestor educacional como importante aliado na busca pelo fim da invisibilidade desta população de estudantes.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As contribuições dos autores voltadas ao objeto de estudo da pesquisa serão apresentadas a seguir. Buscaram-se referências sobre AH/SD, Inteligência e Inclusão em autores como Gardner (1995,2001), Renzulli (1978, 1986, 2016), Virgolim (2007,2014), Pérez (2006, 2010, 2016), Mantoan (2006) e entre outros reconhecidos por suas pesquisas, seus conhecimentos empíricos e suas colaborações para a consolidação e discussão de conceitos.

Este capítulo constitui o Referencial Teórico que servirá como base para a pesquisa e subdivide-se em oito seções dispostas da seguinte forma: Inclusão; Implicações sobre o Desenvolvimento do Conceito de Inteligência; A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner; Altas Habilidades/Superdotação; As Altas habilidades/Superdotação para Renzulli; Altas Habilidades/Superdotação: Nomenclatura Utilizada no Contexto Educacional do Brasil; Gestão Educacional e Altas Habilidades/Superdotação.

3.1 Inclusão

A inclusão é um dos temas de destaque da educação na atualidade. As políticas educacionais têm procurado adaptar o sistema formal às necessidades emergentes da sociedade contemporânea que passou a compreender a Educação como um direito de todos e reivindicar o acesso daqueles sujeitos que anteriormente eram excluídos. Para tanto, deve-se observar que a Educação Inclusiva prevê como pilar a Inclusão Escolar de todos e não apenas dos estudantes pertencentes ao público atendido pela Educação Especial (estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação).

A educação inclusiva na contemporaneidade busca a valorização das diferenças. Também, fomenta mudanças nas práticas dos sistemas educacionais e nas diretrizes políticas, abrangendo as diversidades étnicas, sensoriais, sociais, culturais e de gênero.

Educação inclusiva é o processo que prepara a escola para ofertar um ensino de qualidade a todos os estudantes, independentemente da sua condição física, cognitiva ou necessidades específicas de aprendizagem e convivência. Já a inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer

aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p. 8).

Lopes e Fabris (2013) pesquisaram, analisaram e problematizaram o conceito de inclusão, não em oposição a esse, mas procurando fundamentá-lo dentro dos seus próprios entendimentos.

Partilhamos da ideia de que os movimentos de diferentes grupos e sujeitos que sofrem por diferentes formas de discriminação negativa¹ ou por condições precárias de vida e de educação por reconhecimento das suas condições de vida são legítimos e uma das condições necessárias para que o Estado os localize, reconheça e viabilize condições para que saiam das posições de risco individual e social que ocupam. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 11-12).

Um dos assuntos presentes no livro é a crítica à inclusão e às práticas que a constituem, buscando entender a sua emergência no campo educacional, considerando-a como radical “[...] a busca na raiz dos acontecimentos, as distintas condições de possibilidade daquilo que o determina” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13). Sob esse viés, não ignoram, tampouco subestimam, os movimentos econômicos, políticos, comunitários, educacionais e identitários pró-inclusão, mas percebem a inclusão com um imperativo de Estado, presente com um grande destaque na contemporaneidade, causado pelas acentuadas desigualdades nas formas de vida dos sujeitos. Afirmam que “[...] os sujeitos e a inclusão são também produtos das inúmeras técnicas de governamento sobre a população” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13).

Dessa forma, entendem como interessante inventar uma “contraconduta”, termo baseado no conceito de Foucault (2008 *apud* LOPES; FABRIS, 2013), que implica em não fazer oposição à inclusão, mas buscar outras maneiras de condução do sujeito excluído para o gozo dos direitos. A intenção é fazer uma articulação com a experiência de viver o coletivo coerentemente com a noção de direito à educação para todos.

Entendermos que a inclusão, conforme as mesmas autoras, implica em considerarmos a história e seus acontecimentos na economia, educação, ciências sociais e outros. Ainda segundo as autoras, a inclusão surge com o objetivo de

¹ As autoras conceituam discriminação negativa conforme Castel (2008), que afirma ser algo que impõe ao sujeito uma condição menor.

minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões constatadas pela exploração e discriminação para alguns segmentos da população ao longo da história, anterior e posterior ao século XVIII, e que só ao final da Idade Média, por influência da Igreja, os reconhecidos como anormais ganham o direito à vida e as práticas de exclusão e extermínio transformam-se em segregação e discriminação. Também relacionadas a isso, consideram algumas palavras que são constituintes do atual conceito de inclusão, tais como exclusão, reclusão e integração (LOPES; FABRIS, 2013).

O entendimento sobre o desenvolvimento humano na Modernidade ocidental, funcionamento e características dos sujeitos cresceu a partir do final do século XVIII e início do século XIX. Assim, surgia uma população com mais necessidades a serem atendidas, desafiando as formas de governo da época. Houve uma busca racional para explicar alguns acontecimentos que distinguiam os sujeitos, tais como a anormalidade, que era constatada em alguns, principalmente naqueles que a igreja procurava proteger (LOPES; FABRIS, 2013).

A partir de então, o Estado começa a estabelecer práticas disciplinares, buscando agir sobre o corpo de cada indivíduo, classificando e explicando seu funcionamento, de acordo com os saberes da época, para atingir a normalização. Lopes e Fabris (2013) concordam com a ideia de que o entendimento sobre a inclusão se baseava, fortemente, na correção de anomalias por meio do disciplinamento. Norma, normação, normalização e normalidade são expressões no ramo da política desse período.

Lopes e Fabris (2013) tomam como referência outros pesquisadores como Lopes e Dal'igna (2012) para estabelecer relações entre o Estado - com tendências liberais - e seus objetivos de privilégio ao mercado, dados pelas contingências políticas, sociais e econômicas que vêm a determinar as formas de *gouvernementalité* (conforme Foucault, o conjunto de ações de governo). De forma geral e considerando todas as variáveis, as autoras entendem a inclusão, como está estabelecida, sob uma possível visão otimista, como:

[...] uma forma de ação que permite o borramento de fronteiras que dividiam de um lado os incluídos, portanto os normais, e, de outro lado, os excluídos, portanto anormais (seja por situações individuais, marcadamente presentes no corpo, seja por determinismo estatísticos). (LOPES; FABRIS, 2013, p. 26).

Algumas pesquisas apontam que convicções políticas da época, nas últimas décadas do século XX, consolidaram suas críticas ao Estado, apontando falhas nas resoluções de problemas e atendimento às necessidades da população. Neste ponto, outras condutas do governo se faziam necessárias, pois surgia um novo sujeito em busca de autonomia, com mais energia produtiva e com mais liberdade de fazer suas escolhas. Com isso, o individualismo cresceu substancialmente, dificultando o controle sobre a população. Sob esta perspectiva, o Estado passa a trabalhar com o conceito de comunidade, que considera uma alternativa eficiente para tornar estável a situação e adota uma abordagem neoliberal de governo. Considera-se que o neoliberalismo na contemporaneidade “[...] se constitui por práticas que instituem uma racionalidade econômica que opera tanto sobre as condutas de cada indivíduo quanto sobre a população que se necessita governar” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 29-30).

O Estado não podendo mais se voltar para cada indivíduo particularmente, passa a objetivar uma espécie de regramento voltado à população. Com a institucionalização da escola, que se define como espaço específico de educação de crianças e de frequência obrigatória, se estabelece entre a escola e o Estado uma relação que facilita a disciplinarização da população. Desta maneira, todos são ensinados da mesma maneira e aprendem as mesmas coisas, auxiliando a manter o controle sobre os indivíduos e segmentos sociais que pudessem ameaçar a ordem que foi estabelecida.

A institucionalização da educação nas escolas foi uma das invenções da Modernidade que mais tem contribuído para que a população seja educada desde a mais tenra idade e para que políticas de Estado se estabeleçam como princípios de organização de vida em sociedade. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 32).

A educação, por meio da escola, tem a tarefa de criar formas de ensino capazes de conduzir os sujeitos a conquistar a independência sem infringir padrões individuais e coletivos, fazendo a mediação entre o que se deve conhecer e ser.

Lopes e Fabris (2013) destacam que o conceito de aprendizagem passou a dar destaque para aquele que tem capacidade de aprender, bem como despertou o interesse do campo empresarial e do mercado, quanto ao que e como se ensinam esses sujeitos. A partir dessas percepções, a noção de inclusão se potencializa como uma estratégia educacional, pois passa a aproximar sujeitos diferentes, seja

por motivos de ordem biológica, econômica ou cultural. Com isso, podem passar a conviver nos mesmos espaços e a buscar práticas que possibilitem superar e compensar suas dificuldades através da observação sobre si e sobre o outro, fortalecendo o individualismo e a busca pelo reconhecimento de seus feitos. Essa característica neoliberal, ou seja, um individualismo exacerbado, torna a inclusão um desafio que é assumido pelo Estado em parceria com o mercado que vem a desenvolver formas de condução de cada indivíduo de maneira a criar uma espécie de dependência financeira; todos produzindo e se mantendo incluídos (LOPES; FABRIS, 2013).

Em sequência a estes fatos, e como consequência deles, a escola se organizou e assumiu uma inclusão que obedecia aos interesses políticos e mercadológicos, indo ao encontro do objetivo de oferecer educação para todos.

Sob uma outra perspectiva do conceito de inclusão, Mantoan (2006) faz reflexões sobre a crise paradigmática em que vive a escola, ou seja, a busca de se manter como formadora para todos que dela participam. A autora observa que a estrutura organizacional da escola com o seu formalismo, modalidades de ensino e grades curriculares, impede que as ações possam fluir e sustentar a aquisição de conhecimento. Assim, a inclusão proporcionaria uma ruptura de base nessa organização e de seu paradigma educacional para que possa se encaixar na reinterpretção do conhecimento na atualidade.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (MANTOAN, 2006, p. 12).

O sistema educacional, há algum tempo, vem demonstrando uma crise paradigmática e um vazio de ideias, o que vem a oportunizar algumas transformações. O cotidiano, o social, o cultural e as suas conexões surgem para ocupar esse vazio e romper algumas fronteiras, estabelecendo novas formas de compreensão entre as pessoas e o mundo que as cerca (MANTOAN, 2006).

Mantoan (2006) argumenta que a escola não tem como continuar ignorando os acontecimentos em que está inserida, muito menos desvalorizar as diferenças nos processos de instrução dos estudantes, pois aprender inclui a capacidade de expressão a partir de nossas origens, sentimentos e valores. A escola se abriu a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos, tendo em vista que a

exclusão escolar também se dá pela ignorância do estudante diante dos padrões de cientificidade do saber da escola:

A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2006, p.13-14).

Para que se consiga a transformação da escola tradicional em escola inclusiva, conforme a autora, é urgente que a organização seja redefinida e que se busque uma educação voltada para a cidadania global e plena, vistas à uma educação livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças.

Mantoan (2006), baseada no conceito de Morin (2001), reflete sobre a reforma das instituições e das instâncias que a constituem. Contudo, conclui que não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

A autora questiona a respeito das propostas de políticas educacionais e sua abrangência dos excluídos, refletindo se são contempladas todas as diferenças para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar (MANTOAN, 2006):

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2006, p. 20).

A autora afirma que em busca da normalização, a organização escolar se dá a partir das igualdades (um padrão de normalidade estipulado) e se a diferença for considerada a referência para efetivar essa organização, então decorrerá uma desconstrução do atual sistema educacional, que é elitista e excludente. Ainda segundo Mantoan (2006), compreende-se importante a valorização de diferentes culturas, realidades sociais, afetivas, bem como a valorização do indivíduo e de seu coletivo para o surgimento de uma nova ética no contexto escolar como forma contrária à repulsa que a sociedade demonstra em relação às diferenças (MANTOAN, 2006).

Ao encontro das considerações da autora, Santos (2003) já destacava as questões sobre igualdade e diferença.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003. p. 56).

O equilíbrio consiste no convívio que respeita as diferenças e unifica os direitos. Incluir aqueles que são considerados diferentes, baseado em um referencial social, e uniformizar ações ou expectativas pode ser uma forma de exclusão, pois não se pode esperar o mesmo resultado de sujeitos que têm realidades e capacidades diferentes.

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2006, p. 35).

Incluir é necessário e legítimo, afirma a autora, considerando que a escola pode ser o único espaço de acesso aos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento sociocultural e de conquista de oportunidades para uma vida digna do estudante e futuro cidadão (MANTOAN, 2006).

Inclusão é uma palavra que traz consigo fortes e amplos significados, perpassando desde a intenção de se corrigir injustiças até a ideia de representação de atitudes políticas. Veiga-Neto e Lopes (2011) contextualizam suas considerações a esse respeito no período pós-governo dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995 e 2002), Luis Inácio Lula da Silva (2003 e 2010) e início do governo da Presidenta Dilma Roussef (2011). Os autores destacam que a participação da palavra “Inclusão” nos debates da situação social durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso traz consigo a intenção de tornar realidade a participação de pessoas com deficiência no sistema escolar e, mais tarde, como uma ação decisiva para abranger “[...] a ampliação da participação de todos em uma sociedade melhor” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 121).

As políticas implantadas nesse período (1995 e 2002) foram mantidas e ampliadas pelos governos sucessivos, abrangendo um número cada vez maior de

indivíduos que por condições econômicas, gênero, raça e credo foram discriminados pela sociedade.

Os autores trazem o questionamento sobre a amplitude que foi dada ao termo Inclusão e uma crítica às suas práticas e às políticas que a determinam. Não se trata de ser contrário à inclusão, dizem Veiga-Neto e Lopes (2011), mas refletir sobre as verdades que foram estabelecidas e a transformação da Inclusão em um imperativo à prova de críticas.

A crítica é referida pelos autores como uma forma de conhecer, analisar e problematizar as condições da inclusão, pois muitos são os sentidos que são atribuídos a essa palavra, tais como: práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, uma condição de vida e de luta por seus direitos e por “[...] um conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126).

A inclusão, conforme os autores, está muito relacionada à democracia, à cidadania e aos direitos humanos, um princípio inatacável e inquestionável, tendo em vista que qualquer ação em prol da discussão sobre as práticas ou políticas inclusivas pode ser vista como uma posição autoritária, conservadora e reacionária (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Neste artigo, os autores referem que a inquestionabilidade da inclusão vem do entendimento de que o mundo é isotrópico (conceito da Física), ou seja, “[...] um mundo onde tudo se encontra em equilíbrio estático porque, na ausência da diferença, não há potência; não há transferências de energia porque não há diferença de potencial” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 127). Assim, em um mundo visto desta forma, qualquer coisa que seja diferente é entendida como algo que contraria a ordem natural, sendo atribuída ao homem a responsabilidade por produzir uma disfunção. Tem-se aqui um mito, o mito da natureza isotrópica do mundo que entende a diferença como algo fora do normal e um estado que apresenta defeitos, que precisa ser consertado. Desta forma, a Inclusão passa a ser intocável, pois um dos instrumentos para efetivar esse concerto seria restaurar uma ordem natural perdida.

Veiga-Neto e Lopes (2011) refletem sobre o conceito de exclusão e a grande abrangência que lhe é atribuída, sendo permitido que qualquer um que viva em diferentes circunstâncias sociais, étnico-raciais, econômicas, de aprendizagem ou gênero possa se colocar numa posição de excluído. Deste modo, induz que todos

sejam submetidos aos mesmos processos includentes, sem que se estabeleça uma necessária diferença entre as categorias como, por exemplo, nas escolas que adotam um mesmo processo de inclusão para estudantes com autismo, cegueira, surdez e outras singularidades. Os autores destacam que o conceito de inclusão pode, às vezes, ser reduzido a “[...] uma simples introdução de todos num mesmo espaço físico” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 129).

Veiga-Neto e Lopes (2011), ao examinarem cuidadosamente o conceito de exclusão, afirmam que, se o Estado reconhece a existência do cidadão, politicamente, ele não pode ser considerado como excluído. Os autores, juntamente, com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS) a respeito da sua compreensão sobre inclusão e exclusão, citam que a melhor grafia é in/exclusão, pois entendem que os conceitos de inclusão e exclusão não são opostos, “[...], mas se articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.130).

In/exclusão foi a expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para “atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado”. Dessa forma marcadamente relacional, a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 131).

Por tudo isso, vale ressaltar que é preciso refletir sobre qual é a mensagem que se quer passar quando usamos os termos inclusão, exclusão, direitos iguais e todos incluídos.

3.2 O conceito de inteligência

Há muito, a inteligência vem sendo um objeto de estudo de sociedades distintas. As concepções e as definições têm suas origens remetidas à Grécia Antiga nos escritos dos grandes filósofos. Conforme Gama (2006), a referência sobre a inteligência era frequente entre os estudiosos, mas foi Platão que associou sua definição à habilidade para aprender.

Platão, talvez tenha sido, ainda que implicitamente, o primeiro a desenvolver uma teoria reconhecendo as diferenças individuais nos níveis de inteligência, as quais ele distinguiu baseado na extensão em que um

indivíduo era hábil em entender conceitos ou formas puramente abstratas (APARECIDO, 2014, p. 15).

Com a passagem do tempo, outros pensadores surgiram e propuseram visões sobre a temática, que até hoje fazem parte do conceito contemporâneo de inteligência. Segundo a autora destaca, na virada do século XX, Francis Galton e Alfred Binet marcaram e influenciaram suas épocas com os estudos sobre inteligência, tendo em vista que em 1904 foi solicitado a Binet, pelas autoridades francesas, um instrumento capaz de prever quais crianças teriam sucesso escolar, mas, sobretudo, visando evitar que algumas crianças fossem classificadas como “portadoras de retardo” sem terem sido testadas. Binet e seu colega de pesquisas, Simon, criaram, então, um instrumento que testava as habilidades verbais e de lógica, baseado nas exigências escolares da época. Esse instrumento psicométrico, que avalia a inteligência de acordo com o coeficiente obtido em mensuração quantitativa, veio a servir como base ao primeiro teste de coeficiente intelectual (QI), desenvolvido mais tarde por Lewis Terman.

De acordo com Gama (2006, p. 28): “assim surgiu o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, passível de ser testada, que permite aos indivíduos um desempenho, maior ou menor, em qualquer área de atuação humana”.

Virgolim (2014) relata que os testes mentais (psicométricos) passaram a ser usados em larga escala nos recrutas do exército estadunidense na época da I Guerra Mundial para efeito de seleção e, mais tarde, se expandiram para o uso em empresas e escolas. Contudo, essa aplicação em larga escala dos testes psicométricos trouxe várias revelações, causando controvérsias sobre os resultados, tais como o que indicou a pontuação mais baixa obtida pelos membros do exército que pertenciam a diferentes grupos étnicos. Virgolim (2014) observa que esses acontecimentos levaram a discussões sobre a validade deste tipo de testagem. Não é difícil constatar que a mensuração quantitativa, que considera apenas resultados numéricos dos testes sem contextualizações, tenha gerado críticas sobre sua efetividade. Observa-se também que as discussões sobre o assunto se mantêm até a atualidade e acabam por estimular novas pesquisas e concepções importantes sobre o tema (VIRGOLIM, 2014).

Uma das grandes contribuições para a evolução do conceito de inteligência surgiu do estudo de Piaget, que entende o conhecimento como uma construção ou

interação entre o sujeito e o seu meio. Destacam-se também as pesquisas de Vygotsky, que defende a aquisição de habilidades de raciocínio, memorização e compreensão por meio da experiência que a criança obtém no seu convívio em sociedade (VIRGOLIM, 2006), ressaltando a importância da interação do sujeito e as influências culturais para o seu desenvolvimento.

Percebe-se que outras relações e contextos passam a ser consideradas pelos estudiosos, buscando uma forma mais adequada de construir conceitos relevantes ao aprender e à inteligência. Conforme nos relata Gama (2006), ao longo dos anos, vários entendimentos e concepções surgiram sobre o tema, foram discutidos e, até mesmo, categorizados pelos estudiosos. Destes, a autora destaca a visão de alguns grandes pesquisadores como Sternberg, que vê a inteligência interligada ao meio ambiente, oferecendo a cada um pensamento e ações de forma organizada, coerente e apropriada para lidar com as necessidades internas e externas (GAMA, 2006). Tem-se ainda a Gardner que entende a inteligência como um potencial e sugere a existência não só de uma, mas múltiplas inteligências, integradas com os aspectos biológicos e psicológicos do indivíduo, do seu meio e das influências culturais e motivacionais (GAMA, 2006).

Nesse contexto, cabe destacar Pérez (2010, p 14):

A ideia de inteligência como potencial permite afirmar que: 1) as inteligências não são estáticas nem quantificáveis e 2) podem ser desenvolvidas em maior ou menor grau. Sua característica biopsicológica lhe adjudica origem tanto genética quanto ambiental. A capacidade de serem ativadas ou não de acordo com o contexto cultural é muito clara se pensarmos em diferentes configurações socioculturais.

A partir dos estudos de Gama (2006) e Pérez (2010), constata-se que a inteligência não é entendida como uma concepção fechada, baseada em aspectos estáticos ou lineares, totalmente devida a fatores genéticos, nem totalmente mensurável. Buscar o entendimento sobre o conceito de inteligência implica aumentar qualitativamente o conhecimento sobre os funcionamentos e processos de aprendizagem de cada sujeito, conseqüentemente ampliando as possibilidades de melhorias na prática educativa.

3.2.1 Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

Howard Gardner é um psicólogo cognitivista educacional, ligado a uma das principais universidades americanas, Harvard, conhecido internacionalmente pela sua Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) e citado por vários pesquisadores na área da Educação e Psicologia. Gardner não concorda com a crença comum de que a inteligência humana é única e mensurada por meio dos resultados nos testes que objetivam avaliar a inteligência de um indivíduo, como o teste de QI (quociente intelectual). Nas suas concepções, esta era uma maneira muito limitada de definir inteligência e poderia desmerecer e deixar de registrar o potencial de muitos.

A insatisfação de Howard Gardner com a utilização do QI como principal instrumento de avaliação e com as concepções unitárias de inteligência, visando a identificar, principalmente, as habilidades consideradas importantes para o sucesso escolar, o impulsionou a propor a Teoria das Inteligências Múltiplas, pluralizando o conceito de inteligência (GALLEGO, 2002).

A partir da proposição dessa teoria, na década de 1980, que se baseia no conceito plural de inteligência, oportunizam-se outras possibilidades de reflexões para melhor entender os processos de aprendizagem.

Para Gardner (1995, p. 21):

A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso.

Do ponto de vista da educação, a importância da Teoria das Inteligências Múltiplas está diretamente relacionada às diferentes formas de aprender de cada sujeito. A teoria desconstrói o tradicional conceito de inteligência e instiga a que se aprimorem, ampliem, diversifiquem e flexibilizem as metodologias de ensino e avaliação, além de destacar que cada estudante tem uma ou mais formas diferentes de aprendizagem. Sendo assim, respeita as diferenças individuais e pode potencializar as formas inclusivas de se trabalhar em educação. Os estudos de

Gardner são grandes aliados de teóricos e pesquisadores que consideram que os processos de aprendizagem devem respeitar e se adequarem às dificuldades, às características e às potencialidades de cada sujeito democraticamente. São oito os tipos de inteligências classificadas por Gardner (1983; 2000): 1) Lógico-matemática; 2) Linguística; 3) Corporal-cinestésica; 4) Musical; 5) Espacial; 6) Interpessoal; 7) Intrapessoal; 8) Naturalista, mas que não limitam a possibilidade de que outros tipos possam surgir.

Em relação ao foco da pesquisa, os estudos de Gardner vêm colaborar com a convicção de que cada um aprende de forma própria e expressa conforme suas estruturas foram construídas e estimuladas, reafirmando a importância de se considerar cada sujeito como único e capaz conforme suas singularidades. O pressuposto de que a inteligência pode ser considerada um potencial, que responde a estímulos e contextos, motiva-nos a considerar um conceito de Altas Habilidades/Superdotação que seja convergente com a mesma teoria.

3.3 Altas Habilidades/Superdotação

Assim como no conceito de inteligência, as Altas Habilidades/Superdotação também tiveram um grande número de definições ao longo do tempo. A título de ilustração, Gama (2006) relata que nos Estados Unidos na década de 1980, chegou-se a dezoito diferentes visões de superdotação.

Conforme Pérez (2010), o conceito de superdotação, dentro de uma visão tradicional, está diretamente ligado ao resultado do teste de QI, o que gerou teorias que a compreendiam como invariável e estável, de possível mensuração quantitativa. Atualmente já se admite um conceito mais diversos, originando teorias que buscam a sua compreensão como um processo baseado no rendimento ou potencial de rendimento.

No campo educacional, Renzulli (2018) afirma que é de extrema relevância que haja uma escolha teórica sobre a conceituação de AH/SD que direcione o trabalho dos profissionais, sob pena de se ter uma prática educativa fragmentada e não efetiva. O autor salienta que a teoria escolhida deve se basear em fortes pesquisas que, colocadas em prática, sejam simples de se implementar e adaptáveis às realidades.

Sob este viés, considera-se importante destacar como Renzulli conceitua as AH/SD:

O comportamento de superdotação consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. (RENZULLI, 1986, p. 11-12).

No pressuposto da busca pela qualidade na educação nas práticas pedagógicas e no respeito às diferenças, pode-se perceber a convergência das teorias de Gardner e Renzulli. Ambas primam pela percepção das singularidades dos sujeitos e entendem as inteligências e as AH/SD como um processo que se desenvolve individualmente considerando variáveis de acordo com o contexto, condição importante quando se objetivam alternativas educacionais que possam acolher toda a diversidade discente.

3.3.1 As Altas Habilidades/Superdotação para Renzulli

Joseph Salvatore Renzulli é um psicólogo educacional estadunidense. Desde a década de 1970, é um dos maiores pesquisadores da atualidade sobre AH/SD e sobre aplicação de estratégias pedagógicas para a educação de superdotados a todos os alunos no espaço escolar. Sua Teoria dos Três Anéis e o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola (SEM) (RENZULLI; REIS, 1997, 2014) são conhecidos e reconhecidos internacionalmente. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) segue parte da sua teoria na formação continuada para professores do ensino público, e para a aplicação na educação e atendimento ao estudante com AH/SD nas escolas de todo o território nacional. A Teoria dos Três Anéis também foi adotada para guiar as práticas pedagógicas dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados a partir de 2005 (MODELO, 2020).

Renzulli (2018), na Teoria dos Três Anéis da Superdotação, apresenta uma conceituação que objetiva mostrar as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva.

A sua teoria sustenta a confluência dos três conjuntos de traços: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa e criatividade e suas relações com áreas gerais e específicas do desempenho, não se atendo ao quociente intelectual.

A habilidade acima da média: geral (raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória) e específica (química, balé, design) é o anel mais constante; o desempenho de qualquer estudante dentro dos parâmetros deste anel é minimamente variável, porque está mais proximamente conectado com os traços cognitivos mais tradicionais (REZULLI, 2018).

O compromisso com a tarefa representa um conjunto não intelectual de traços (perseverança, determinação, energia positiva) encontrados consistentemente em indivíduos produtivo-criativos, é melhor entendido como uma forma de motivação focalizada ou refinada para uma área específica de desempenho (REZULLI, 2018).

A criatividade é a característica que abrange a curiosidade, a originalidade, a inventividade e a disposição em desafiar as convenções e a tradição (REZULLI, 2018).

Ressalta-se que, conforme o autor, a superdotação não é vista como um estado absoluto ou estático, mas como um comportamento (talvez um conjunto deles - precocidade, assincronismo, independência, autonomia, empatia, sensibilidade, imaginação e originalidade) que são acionados para a resolução de problemas. “Comportamentos superdotados de vários tipos e graus podem ser desenvolvidos e demonstrados por certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias” (REZULLI, 2018, p. 28).

Pesquisar sobre AH/SD sem considerar a importância dos estudos, experiências e resultados de Renzulli seria desconsiderar um dos caminhos percorridos pela ciência e pelo desenvolvimento dos conceitos sobre a temática. O conhecimento de suas teorias estabelece um marco para a compreensão do comportamento dos sujeitos com AH/SD. Apesar de ser um dos pioneiros nas pesquisas sobre o tema, Renzulli continua a desenvolver e a rever seus próprios conceitos na busca pela compreensão e pelo desenvolvimento de ferramentas que possam auxiliar estes sujeitos a saírem da invisibilidade, maximizando seus potenciais, produzindo conhecimento e solucionando problemas do mundo real.

3.3.2 Aspectos sobre a identificação e atendimento ao estudante com AH/SD

O fim da invisibilidade da população de estudantes com AH/SD pode estar relacionada com o incentivo à identificação dentro da própria escola, convém destacar que esses estudantes têm direito à identificação e, posteriormente, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois são público-alvo da Educação Especial, conforme a LDB (1996). Ressalta-se, porém, que “[...] essa identificação só terá sentido se for possível oferecer também um conjunto de práticas educacionais que venham atender às necessidades e favorecer o desenvolvimento do aluno” (FLEITH, 2007, p. 5).

O processo de identificação para esses estudantes, em uma situação ideal, deve ser conduzido por uma equipe interdisciplinar para que haja um compartilhamento de conhecimentos, ideias e concepções teóricas. Além disso, da busca por informações em várias fontes diferentes como os amigos, os familiares e o próprio estudante (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007). Entretanto, é de domínio público que as condições ideais para a avaliação nem sempre são alcançadas, principalmente, no ensino público. Cabe então, a um professor com formação específica em AH/SD coordenar esta ação. Normalmente, são os professores especialistas da Educação Especial que atendem a este requisito.

No Brasil, podemos contar com vários instrumentos de apoio à identificação desenvolvidos ou adaptados por pesquisadores e instituições, que estão disponíveis em sites de pesquisa ou publicados em livros sobre a temática, que podem ser utilizados por professores. Dentre estes, pode-se citar: a Lista base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula, por Delou (1987); o Guia de Observação Direta em Sala de Aula, por Guenther (2012); e o Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação, por Pérez e Freitas (2016).

A identificação do estudante com AH/SD, suas singularidades e suas necessidades educacionais, além de conceder-lhe o direito à sua própria identidade e dar visibilidade (desde que a escola faça o registro adequado nos sistemas oficiais de cadastro), gera dados estatísticos que podem servir como base para a formulação de políticas públicas mais identificadas com as necessidades educacionais. É, também, a forma mais adequada para que o AEE possa planejar as ações de acordo com cada perfil.

O estudante com Altas Habilidades/Superdotação precisa ser atendido no seu período regular de aulas, onde manifestam suas características e seus interesses. O professor do ensino regular articulado com o professor especialista do AEE pode, por exemplo, desenvolver um trabalho entendido como enriquecimento intracurricular, previsto nas Adaptações dos Parâmetros Curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999). Este enriquecimento intracurricular pode ser compreendido como:

[..] estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário. (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 65).

Quando se tem a presença de um estudante com AH/SD na sala de aula do ensino regular, é necessário que o planejamento das estratégias educacionais envolva esse estudante no processo, considerando os conhecimentos que ele já possui, suas habilidades e seus interesses, para que os potenciais continuem a ser desenvolvidos junto com os demais em sala de aula (RECH; NEGRINI, 2019).

De acordo com Sabatella e Cupertino (2007), o estudante com AH/SD tem habilidades diferentes, interesses variados e precisam de atividades envolventes e desafiadoras com temas importantes e úteis que enriqueçam seus conhecimentos, tragam maiores oportunidades de desenvolver senso de responsabilidade e independência intelectual. Além disso, uma metodologia adequada a sua rapidez de raciocínio, capacidade de abstração, por meio de um processo dinâmico de aprendizagem.

3.3.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE) para AH/SD

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (Brasil, 2008), o AEE é um serviço que objetiva assegurar que os estudantes tenham condições de acessar o currículo com acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. Este serviço é oferecido, principalmente, em Salas de

Recursos, no turno inverso da escolarização, e conta com um professor especialista em Educação Especial para desenvolver o atendimento aos estudantes.

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 1)

Em relação à organização do AEE, conforme Diretrizes Operacionais da Educação Especial (BRASIL, 2008), destacam-se as seguintes orientações por relacionarem-se diretamente às AH/SD:

- Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum;
- Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

A oferta do atendimento educacional especializado (AEE) para AH/SD é proposta a desenvolver e organizar atividades de enriquecimento curricular (suplementação) e demais possibilidades para o atendimento adequado destes estudantes, devendo estar prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) e integrada à proposta pedagógica da escola (Res CNE/CEB nº 4/2009). Nos documentos do MEC, em relação ao AEE, as orientações para o desenvolvimento de atividades para estudantes com AH/SD seguem o Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (2004). Baseado no conceito do autor, entende-se que o enriquecimento consiste em uma suplementação de conteúdos que prioriza o desenvolvimento das habilidades, desafiando os estudantes a buscarem novas fontes de informações, que podem ser obtidas, por exemplo, na execução de um projeto de seu interesse.

Para Virgolim (2007),

A Dimensão de Atividades de Enriquecimento inicia-se com o entendimento do aluno sobre as diversas áreas do conhecimento, ajudando-o a selecionar

as áreas que domina ou tem maior motivação (ou paixão) e estudá-las com maior envolvimento. Atividades de exploração ajudam o aluno a selecionar um tópico, a explorá-lo em profundidade e a apresentar suas descobertas aos colegas. (VIRGOLIM, 2007, p. 66).

O Modelo Triádico de Enriquecimento se fundamenta no desenvolvimento de atividades com base em três tipos: Enriquecimento Tipo I, experiências e atividades exploratórias; Enriquecimento Tipo II, aprendizagem de métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem para o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento; Enriquecimento Tipo III, na investigação científica de problemas reais, produção de novos conhecimentos, solução de problemas ou a apresentação de um produto, serviço ou performance (RENZULLI, 2004; BRASIL, 2006).

O espaço nas escolas destinado à Educação Especial, para desenvolver o AEE junto ao seu público-alvo, é denominado como sala de recursos que, normalmente, é constituída de um ambiente com possibilidades de abrigar mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, conforme legislação vigente da Educação Especial. Cabe destacar que nem todas as escolas têm uma sala de recursos, principalmente nas redes públicas de ensino, mesmo assim a oferta do serviço de AEE é obrigatória, caso haja um estudante pertencente ao público-alvo da Educação Especial matriculado.

3.3.4 Altas Habilidades/Superdotação: nomenclatura utilizada no contexto educacional do Brasil

Para que se possa, mais facilmente, compreender a conceituação do termo “Altas Habilidades/Superdotação” é interessante saber, historicamente, como se chegou à definição que foi utilizada no Brasil até 2011 e sua relação com a concepção de inteligência. O Decreto 7611/2011 muda a terminologia utilizada, separando a expressão “Altas Habilidades” de “Superdotação”, o que passa a causar confusões no entendimento do conceito.

Conforme Bendelman e Pérez (2016, p. 23), nas primeiras pesquisas sobre inteligência acreditou-se tratar de uma condição “[...] inata, mensurável, monolítica e inalterável”. Tal conceito, posteriormente, teve modificações. As autoras narram que, por volta de 1920, Terman inicia um importante estudo longitudinal com pessoas que foram avaliadas pelo teste de Quociente Intelectual (QI) e alcançaram uma

pontuação superior a 130 na escala (resultado equivalente a um QI superior em relação à média em linguagem e raciocínio lógico). Com isso, buscando provar que os potenciais destes sujeitos poderiam ser percebidos precocemente e que suas possibilidades de sucesso seriam maiores. Refletem ainda que, apesar de não ter havido confirmação total destas hipóteses, o estudo foi de grande importância para a temática, já que a palavra “superdotação”, no século XIX e parte do século XX, estava atrelada à concepção de inteligência e QI elevado (BENDELMAN; PÉREZ, 2016).

Em 1938, Thurstone, que não acreditava na existência de um único fator responsável pelo desempenho intelectual, mas em aptidões primárias independentes, propôs uma teoria multifatorial sobre a inteligência. Em 1983, Gardner apresenta a Teoria das Inteligências Múltiplas, ou seja, várias capacidades intelectuais únicas que se desenvolvem individualmente conforme questões genéticas e culturais (BENDELMAN; PÉREZ, 2016).

A pluralidade dos conceitos de inteligência também influenciou variações na terminologia para designar os sujeitos que se destacam nas diferentes áreas da inteligência. As concepções mais antigas admitem o termo “Superdotação” como equivalente de escores superiores na inteligência linguística e do raciocínio lógico, e “Talento” para as áreas artísticas e demais inteligências (BENDELMAN; PÉREZ, 2016).

A discussão sobre o termo adequado para definir as AH/SD, o alto potencial, o talento ou altas capacidades, foi bastante ampla entre os pesquisadores da temática. No entanto, a partir do X Congresso Iberoamericano de Superdotação, Talento e Criatividade, que ocorreu em Foz do Iguaçu em 2014, o qual teve a presença de 11 países e da presidenta do World Council of Gifted and Talented Children, entendeu-se que não há diferenças qualitativas ou quantitativas entre os termos. Deste modo, passou a ficar definida a utilização de “Altas Habilidades/Superdotação” para referirmos a esse perfil de comportamento (BENDELMAN; PÉREZ, 2016).

Atualmente, ainda é comum encontrarmos textos e pesquisas que fazem a diferenciação entre os termos altas habilidades, superdotação, talentos excepcionais, altas capacidades e tantos outros. Entretanto, o mais importante é sedimentar o princípio de que sujeitos que apresentam esse perfil de comportamento precisam ser percebidos, atendidos em suas necessidades

específicas e estimulados em seus potenciais, tanto na educação como na família e na sociedade.

3.4 Gestão Educacional e Altas Habilidades/Superdotação

O século XXI traz um novo milênio com novas perspectivas. Na esfera produtiva, percebe-se uma nova ênfase nos aspectos qualitativos das relações e na qualificação das atividades desenvolvidas pelos agentes participantes dos diferentes segmentos sociais. Essa nova dinâmica, parece ir de encontro à inadequação política e cultural das teorias organizacionais e administrativas ainda em prática no campo educacional, anteriormente estabelecidas. O novo momento da economia e da política mundial, fluido e marcado por interações e fronteiras menos rígidas entre territórios, faz surgir um novo enfoque administrativo, juntamente, com uma nova forma de pensar, acentuando a busca pela superação dos paradigmas tradicionais de educação (VIEIRA, 2008).

O conceito de gestão educacional é constituído, historicamente, de valores e de significados originados em um contexto político e educacional, inicialmente, direcionado aos aspectos administrativos (definido por estruturas hierarquizadas), mas que, com as mudanças sociais, históricas e legislativas das décadas de 1970, 1980 e 1990 passou a buscar um teor mais pedagógico (OLIVEIRA; MENEZES, 2018).

Conforme Luck (2015), a partir da década de 1990, a expressão gestão educacional passa a ser mais aceita na literatura já como consequência de uma percepção no contexto educacional sobre as mudanças necessárias nos sistemas de ensino. Na visão da autora, houve novos entendimentos e desdobramentos sobre a significação dos termos que envolvem o assunto, desencadeando uma mudança de designação de processos de direção, de liderança, de coordenação de instituições educacionais e de administração educacional para gestão educacional (LUCK, 2015). Contudo, essa mudança, que também é paradigmática, não era entendida em sua totalidade.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinando com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que

organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivações de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LUCK, 2015, p. 35-36).

A gestão educacional na escola é referida por Libâneo (2007) como gestão escolar e é compreendida como um sistema que agrega pessoas, “[...] considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sóciopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324).

Para Oliveira e Menezes (2018), a gestão educacional, além do aspecto burocrático-administrativo, solicita ao gestor que desenvolva uma tarefa de articulação, de coordenação e de intencionalidade pedagógica. Destacam também, que o processo de tomada de decisões coletivas na dimensão política exerce o princípio da autonomia, mas requer do gestor vínculos mais estreitos com professores, famílias e comunidade escolar.

As atribuições e as responsabilidades do gestor educacional, segundo Câmara (2016), incluem a predisposição para o trabalho coletivo, o gerenciamento financeiro e pedagógico da instituição, a articulação e a mediação dos relacionamentos com a comunidade escolar. O gestor deve demonstrar firmeza de propósitos e iniciativa para a realização das ações, atualizar seus conhecimentos sobre os assuntos técnicos, administrativos e legislativos, ter espírito ético e solidário constituído por uma liderança democrática, desenvolver a capacidade de autoavaliar-se, promover a avaliação do grupo e buscar a inovação tecnológica e soluções criativas para as questões do cotidiano.

Para Luck (2009), todos estes aspectos dão condições ao gestor para desenvolver a sua importante função dentro dos sistemas educacionais.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LUCK, 2009, p. 24).

Dentre as expectativas que cercam a figura do gestor educacional está o zelo pela adequação do sistema educacional e suas instituições como um ambiente pedagógico propício para a formação de qualidade do estudante. Conforme Libâneo (2004), são os processos decisórios para fazer funcionar a estrutura organizacional de forma democrática, ou seja, com decisões conjuntas e participativas. O uso de recursos de forma racional e os acompanhamentos dos trabalhos desenvolvidos pelas pessoas fazem parte da construção do processo educacional e são consideradas ações de atribuição da gestão educacional.

Luck (2006, p. 25) acrescenta, ainda, a busca pela qualidade e resultados.

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

No caso observado por este estudo, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tendem a desafiar o gestor educacional a se manter atento e informado sobre as singularidades que envolvem este perfil. Para que possa trazer ao conhecimento dos educadores e demais profissionais da educação que as necessidades específicas deste público são referentes às diferenças qualitativas do seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional, de produção de conhecimento e de capacidade criativa. Tal consciência, poderia propiciar uma convivência mais construtiva e respeitosa a todos os que, com ele, estiverem envolvidos no meio escolar. Para tanto, se faz necessário que os professores tenham acesso às informações, por meio de formações continuadas, de forma que possam aumentar seu campo perceptivo em relação às AH/SD nas escolas onde atuam (RECH; FREITAS, 2012).

De acordo com Aranha (2005, p. 80):

Reconhecer os docentes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial. Mas reconhecê-los também como gestores ou co-gestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou fictícia no interior das escolas.

Com a renovação constante das escolas, bem como a modificação constante no perfil dos alunos, o exercício da docência torna-se difícil e a formação continuada pode possibilitar a reflexão e a mudança na prática docente (LIBÂNEO, 2008).

Para Barcellos, Mensch e Martins (2017) a formação continuada para professores é um tema reiteradamente discutido, fato confirmado pelo alto número de pesquisas encontradas nas bases de dados, reafirmando sua relevância. Apesar de importante, nem sempre estas formações alcançam seus objetivos (NASCIMENTO, 2000). Para o autor, as abordagens que envolvam: teoria e prática desvinculadas; falta de projetos coletivos; ênfase nos aspectos normativos e outros, são temas que não agregam a prática pedagógica e podem causar desinteresse dos professores em participar dos programas de formação continuada.

A educação está em constante movimento, fato que pode ser evidenciado pelos avanços tecnológicos, mudanças conceituais que afetam diretamente a realidade da escola e, conseqüentemente, a gestão educacional, cabendo também ao gestor refletir sobre como a escola poderá responder a novas demandas. Nesse sentido, do ponto de vista de Santos e Costa (2020), faz-se necessário rever os conceitos da Educação Inclusiva, que abrange a Educação Especial e seu público-alvo, no qual estão inseridos os sujeitos com AH/SD, para que as práticas pedagógicas possam ser redimensionadas.

O valor principal que norteia a ideia da inclusão está calcado no princípio da igualdade e diversidade, concomitante com as propostas de sociedade democrática e justa. Fundamenta-se na concepção de educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos alunos e realizando o atendimento às suas necessidades educativas (TEZANI, 2009, p. 1)

Para Santos e Costa (2020, p. 115):

[...] há uma necessidade reflexiva e propositiva que remeta a articulações e ao reconhecimento de uma educação inclusiva. [...] além disso, requer redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições de ensino, pois consiste em colocar em prática um novo conceito.

Para Luck (2011), a sociedade brasileira tem a percepção do quanto a educação precisa se modificar para ter a qualidade que se deseja. A busca por essa qualidade deve primar por uma forma diferenciada de organização, orientação e desenvolvimento dos processos educacionais (LUCK, 2011). Para tanto, conforme a autora, faz toda a diferença que os sistemas educacionais possam contar com um profissional que tenha uma visão de conjunto, estratégia, articulação e mobilização em equipe para maximizar os resultados.

A gestão educacional envolve, de forma abrangente, todos os processos do sistema de ensino, desde o setor administrativo até o pedagógico. Objetiva aumentar a eficiência dos recursos para a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas, sendo pautada por esses resultados. Para Tezani (2009), cabe destacar que:

A gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola se tornar mais ativa e suas práticas devem ser refletidas na e pela comunidade. A participação, em educação, é muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se fonte precíua. (TEZANI, 2009, p. 2).

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) devem ser percebidos, estimulados e inseridos em ambientes escolares que potencializem suas habilidades (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014).

Tornar um sistema educacional um ambiente inclusivo, que acolhe, mantendo-o empático, respeitoso e estimulante talvez seja um dos grandes objetivos a se alcançar pelos profissionais da gestão, pois constata-se que esta condição oportuniza o acesso à educação para todos

4 MARCOS LEGAIS QUE CONTEMPLAM AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Para compreender o contexto escolar em que se encontra o sujeito com AH/SD, faz-se necessário examinar como a legislação brasileira se ocupa dos indivíduos inscritos nessa condição. Ao se pesquisar sobre esse tema, percebe-se que, em termos de direitos, estamos bem constituídos. No entanto, sabe-se que ainda está longe do ideal de aplicação e continuidade das leis que asseguram os direitos na educação básica, bem como também em outros segmentos da sociedade (OLIVEIRA, 2021).

Evidencia-se a dificuldade de identificação e a consequente falha no atendimento daqueles que possuem AH/SD, tendo em vista que, para efeitos de fomento de políticas públicas, o percentual da população dentro desse perfil parece pertencer a um pequeno grupo e que subsiste sem dificuldades (OLIVEIRA, 2021).

Historicamente no Brasil, o interesse pelos superdotados teve início na década de 1930, com as publicações de Leoni Kasef: A Educação dos Supernormaes; e de Estevão Pinto, em 1932 e 1933, com os livros: O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes e Problema da educação dos bem-dotados, respectivamente (GAMA, 2006).

Apesar da preocupação desde 1929 com os “bem-dotados” e a busca de alternativas para favorecer o desenvolvimento desses sujeitos, foi apenas em 1945 que a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff promoveu o primeiro atendimento educacional especializado, na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4024 (1961), trazia em seus artigos 88 e 89 a garantia da educação das pessoas excepcionais e a LDB de 1971 (Lei N° 5692), no seu Artigo 9°, especifica que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Quando o Brasil aderiu à Declaração de Salamanca, em 1994, a qual mencionava, timidamente, os superdotados como estudantes com necessidades

educacionais especiais, é que a Política Nacional de Educação Especial de 1994 os especifica claramente como público-alvo da Educação Especial.

Nessa sequência, em 20 de dezembro de 1996, o Poder Legislativo brasileiro, promulgou a Lei n. 9394, que nos seus artigos 59º e 60º, garantia aos alunos com AH/SD acesso à educação especializada, adequação do currículo, acesso à sala de recursos especiais e conclusão do curso em menor tempo.

Na resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definindo a modalidade e orientando como deve ser a atuação.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1).

No artigo 5º da mesma resolução, foi definido o público-alvo da Educação Especial. Os educandos contemplados para o atendimento, considerados com necessidades educacionais especiais, eram aqueles que apresentavam dificuldades acentuadas ou limitações relativas ao processo de aprendizagem, além dos que tinham Altas Habilidades/Superdotação, definida como grande facilidade de aprendizagem e rápido domínio de conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Em 2005, o MEC, com o financiamento da UNESCO, implementou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em 25 estados e no Distrito Federal sob a responsabilidade das secretarias de educação. A Secretaria de Educação de Minas Gerais não manifestou interesse em assumir esse compromisso e o NAAH/S de Pernambuco ficou sob a coordenação da Secretaria Municipal de Recife, naquele período.

Os NAAHS estavam originalmente compostos de três unidades: atendimento ao aluno, à família e ao professor. O objetivo era dar suporte e apoio para o desenvolvimento da temática em todos os âmbitos onde os estudantes com esse perfil estivessem inseridos.

Em 2007, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) publica quatro volumes elaborados por pesquisadores brasileiros que aderiram à Teoria de Renzulli “Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando potenciais” e “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”.

Em 2008, é lançada a Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), que define os indivíduos com AH/SD como:

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. 9).

O Decreto 6571/2008, de 17 de setembro, dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro, estabelecendo que as escolas que atendam alunos público-alvo da Educação Especial receberão recursos correspondentes a duas matrículas: uma pelo atendimento no ensino regular e outra pelo atendimento em sala de recursos multifuncionais. Entretanto, a falta de identificação dos estudantes com AH/SD também repercute na falta de atendimento educacional especializado para esses alunos.

Na resolução nº 4, do CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009, estão as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1).

Definiu-se no artigo 2º que as funções do AEE são de complementação e suplementação a formação do estudante, disponibilizando serviços, recursos e estratégias para a eliminação de barreiras e plena aprendizagem (BRASIL, 2009).

Além disso, uma nova definição para os estudantes com AH/SD foi adotada a partir dessa resolução, de acordo com o artigo 4, inciso III:

III – Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Quanto às orientações específicas sobre o atendimento para as AH/SD, o artigo 7º define que estes estudantes terão atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas na escola pública, nos núcleos de atividades para Altas Habilidades/Superdotação e institutos promotores de pesquisa, artes e esportes (BRASIL, 2009).

Em 2010, a Nota Técnica nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB estabelece as diretrizes em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a oferta desse atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais e também as atribuições dos professores especialistas que irão atuar no AEE.

Já em dezembro de 2011, o Decreto nº 7.611 revogou o Decreto 6.571/2008 e definiu o público-alvo da educação especial em: “[...] as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com Altas Habilidades **ou** Superdotação” (BRASIL, 2011, s/p, grifo nosso). A nomenclatura passou a ser adotada na LDB e demais documentos posteriores, dando a ideia equivocada de dois conceitos diferentes, no que se refere à população ora foco desta pesquisa.

No ano de 2013, tivemos a promulgação da Lei n. 12.796, fazendo alterações no artigo 4, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e define que o AEE seja gratuito para os estudantes público-alvo da educação especial.

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2013ª, s/p).

Além disso, reescreve o art. 58 da mesma lei quanto à definição de quem são os estudantes e a quem se destina esse atendimento com uma redação mais específica.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2015b, s/p).

A Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE estabeleceu importantes diretrizes sobre os documentos comprobatórios e volta a utilizar a nomenclatura definida com anterioridade “[...] que podem ser encontrados na escola para que sirvam de declaração dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação no Censo Escolar” (BRASIL, 2014b. s/p). Resumidamente, enfatiza a não obrigatoriedade da apresentação de laudo clínico para a comprovação de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Tem-se a atribuição ao professor especializado do AEE a responsabilidade da avaliação e da elaboração de um plano de atendimento individualizado para os estudantes, que servirá de documento de comprovação de que a escola reconhece a matrícula do educando como pertencendo ao público-alvo da educação especial e assegura seus direitos ao atendimento. O texto acrescenta, ainda, que a exigência do laudo clínico para efeitos de registro no Censo Escolar ou condição para ter acesso ao AEE, configura discriminação e cerceamento de direitos e não pode ser admitido, pois o AEE é um atendimento educacional e não clínico (BRASIL, 2014b).

Na Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE, percebe-se um relativo avanço em relação ao esclarecimento de questões relacionadas às AH/SD. No texto, há o destaque para a necessidade de se estabelecerem relações entre a educação comum e a educação especial para que haja contribuições, planejamentos e execuções de propostas de enriquecimento escolar. Além disso, a articulação entre escola, ensino superior, instituições de pesquisa e afins para oportunizar a execução de projetos dos estudantes com AH/SD.

Em âmbito federal, um fato bastante significativo foi a criação da Lei nº 13.234/2015, que “[...] altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2015b. s/p).

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.
Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as

políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

A criação da lei sobre o cadastro nacional de estudantes com AH/SD passa a ser uma realidade. Espera-se, contudo, que a utilização deste cadastro passe a vigorar, apressadamente, dentro de critérios e procedimentos adequados e que beneficie estes sujeitos no desenvolvimento de suas potencialidades.

5 METODOLOGIA

Este capítulo traz a descrição do método utilizado para a realização desta pesquisa, fornecendo uma visão detalhada do caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos. Em seu conteúdo estão explicitadas as etapas de coleta e análise de dados, os procedimentos utilizados, os critérios de seleção dos participantes, bem como as ferramentas e instrumentos empregados. Além disso, os aspectos éticos e as considerações relevantes para garantir a validade e confiabilidade dos resultados obtidos. Trata-se de informações essenciais para compreender o rigor e a fundamentação que embasaram o desenvolvimento desta pesquisa.

No contexto deste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória.

De acordo com Flick (2009, p. 37), “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Para Minayo (2001), a pesquisa de abordagem qualitativa trabalha dentro do espectro dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, relacionando-se, mais diretamente, a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Portanto, têm seu foco na realidade do funcionamento das relações e seus significados.

5.1 Análise de dados

Para a coleta de dados foi escolhida a entrevista semiestruturada, que segundo Gil (2008) é uma técnica, mas também pode ser vista como uma forma de interação social. Assim, se dá por meio do diálogo, no qual o entrevistador se senta à frente do investigado e formula perguntas, facilitando a obtenção de informações e de expressões gestuais, objetivando coletar dados interessantes a investigação. Essa é umas das técnicas mais flexíveis e utilizadas para objetivos voltados para diagnósticos e orientação (GIL, 2008).

A entrevista semiestruturada requer a organização por parte do entrevistador, de um roteiro com perguntas sobre o tema, que o entrevistado possa responder com

liberdade. Essa flexibilização “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 189).

A elaboração das perguntas para o roteiro da entrevista procurou explorar diferentes aspectos e perspectivas, abrangendo tanto questões gerais como as específicas relacionadas ao tema de pesquisa. Pretendeu-se organizá-lo de maneira lógica e sequencial para garantir uma condução coerente da entrevista para posterior análise dos dados coletados.

O roteiro da entrevista contém dezesseis perguntas, sendo as quatro primeiras sobre os dados de identificação, área de formação e tempo de atuação profissional; as perguntas de número cinco a nove dizem respeito ao conceito, características, identificação e atendimento ao estudante com AH/SD; e as perguntas dez a dezesseis investigam sobre o atendimento dos estudantes com AH/SD previstos no PPP da escola, atribuições do gestor e do professor, conhecimento da legislação específica e estratégias para a ampliação de conhecimentos sobre a temática das AH/SD.

5.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos para a realização da entrevista contaram com os seguintes passos: envio dos convites via e-mail ou contato telefônico, com uma breve explanação sobre a pesquisa, os objetivos propostos e o tempo previsto de duração da entrevista (1 hora), confirmação da disponibilidade, agendamento e posterior deslocamento até local escolhido pelo entrevistado. Houve exceções de duas participantes, que optaram por encontros virtuais em razão do número de compromissos. Estes encontros foram gravados e transcritos para a realização das análises. As entrevistas foram realizadas no período de 10 de outubro a 13 de dezembro de 2022, com uma duração média de 20 minutos.

5.3 Critérios de inclusão/exclusão dos participantes

Para a seleção dos participantes foi utilizada a “Técnica de Snowball” (bola de neve). Conforme explica Vinuto (2014), o pesquisador deve escolher um perfil a ser

entrevistado, encontrar o candidato com o perfil escolhido, fazer o contato, a entrevista e, após obter a sua contribuição para a pesquisa, solicitar ao participante que faça a indicação de outros profissionais com o mesmo perfil.

O perfil escolhido para a participação na pesquisa foi o de gestores educacionais de instituições de ensino públicas e privadas da Educação Básica do Rio Grande do Sul que atuassem em Porto Alegre ou na Grande Porto Alegre e que fossem sensíveis à importância da pesquisa acadêmica.

Os critérios de inclusão para a participação na pesquisa foram os seguintes: atuar como participante da gestão educacional nas funções de diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor, orientador ou outra função que compunha a equipe diretiva de uma instituição de ensino, na cidade de Porto Alegre ou Grande Porto Alegre e para a exclusão, não integrar os critérios de inclusão.

Assim, foram selecionados quatro gestores de instituições privadas e cinco gestores de instituições públicas. Destaca-se que todos participantes, casualmente, são do gênero feminino e foram indicadas conforme a técnica já referida.

Os indicados foram categorizados de acordo com a função que exerciam na equipe diretiva da instituição e selecionados, de forma a se contemplar com o convite à participação na pesquisa, a maior variedade de funções possíveis de acordo com os critérios.

5.4 Técnica de análise dos dados

Baseado em Moraes (1999), a técnica de análise de dados de entrevista envolveu várias etapas. Inicialmente, ocorreu a transcrição das entrevistas, em que as respostas dos entrevistados foram registradas textualmente. Em seguida, realizou-se a leitura e releitura das transcrições para uma familiarização com os dados.

Na sequência, ocorreu a codificação dos dados, na qual foram identificados temas, conceitos ou categorias relevantes, presentes nas respostas das entrevistadas. Essa codificação teve um auxílio, apenas inicial, do software Atlas.ti 9, especializado em análise qualitativa.

Após a codificação, buscou-se identificar padrões, relações e conexões entre os diferentes elementos codificados e organizados em um quadro de classificação em categorias e subcategorias de análise.

A partir da organização desses dados, iniciou-se a interpretação e a análise propriamente dita, buscando compreender os significados subjacentes às respostas das entrevistadas, identificando semelhanças, diferenças e pontos relevantes relacionados à temática da pesquisa.

5.5 Aspectos éticos

É importante destacar que cada gestor leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), antes de iniciar a entrevista. O TCLE, abrange informações sobre a instituição de ensino em que se inscreve o estudo, sobre a pesquisadora e suas orientadoras, além de garantir a confiabilidade, sigilo e bem-estar do entrevistado. É enfatizado que a participação na pesquisa é voluntária e que a pesquisadora assume a responsabilidade pelo arquivamento adequado do material coletado durante a entrevista. O TCLE completo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - UNISINOS, sob o Parecer Consubstanciado de nº5.706.279, emitido em 18/07/2022, com todas as informações relevantes, está na seção de anexos.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se o resultado da análise dos dados, a fim de compreender com mais profundidade o contexto que envolve a gestão educacional e a temática das AH/SD, além das reflexões que a discussão de resultados proporciona sobre as questões teóricas e práticas, agregando conhecimento.

Os dados coletados com entrevistas semiestruturadas são aqui submetidos à técnica de análise de conteúdo.

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação [...] contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. (MORAES, 1999, p. 2).

Ainda, para o mesmo autor, trata-se de uma metodologia de pesquisa usada para descrever, interpretar e reinterpretar o conteúdo analisado, de forma a atingir uma compreensão dos significados superior ao de uma leitura comum.

As participantes da pesquisa são nove mulheres, selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos: faixa etária de 37 a 55 anos, gestoras educacionais com atuação na coordenação, orientação, supervisão, vice direção e direção de instituições escolares. A experiência na função das participantes varia entre 5 e 17 anos, em instituições do ensino público ou privado, em Porto Alegre e Grande Porto Alegre. As entrevistadas têm formação superior e pós-graduação em nível de especialização e mestrado.

O quadro 9 apresenta os principais dados das participantes.

Quadro 9 – Dados dos participantes

Identificação	PERFIL						
	Gênero	Idade	Estado civil	Nível de educação	Cidade	Outras informações	Tempo de atuação
Gestora 1	Feminino	42	Solteira	Especialização	POA	Orientadora	17 anos
Gestora 2	Feminino	56	Divorciada	Mestrado	POA	Supervisora	15 anos
Gestora 3	Feminino	55	Casada	Especialização	POA	Diretora	12 anos
Gestora 4	Feminino	37	Casada	Mestrado	POA	Coordenadora Educacional	10 anos
Gestora 5	Feminino	42	Casada	Mestrado	POA	Orientadora Pedagógica	06 anos
Gestora 6	Feminino	43	Casada	Especialização	Gravataí	Diretora	05 anos
Gestora 7	Feminino	48	Casada	Mestrado	Gravataí	Coordenadora Pedagógica	06 anos
Gestora 8	Feminino	44	Casada	Mestrado	POA	Coordenadora Pedagógica	07 anos
Gestora 9	Feminino	52	Casada	Mestrado	Viamão	Coordenadora Pedagógica	05 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em relação ao material obtido nas entrevistas, o processo de análise se constituiu em cinco etapas: preparação das informações (transcrição dos áudios e organização das informações), unitarização ou transformação do conteúdo em unidades (releitura cuidadosa do material para definir as “unidade de análise”), categorização ou classificação das unidades em categorias (agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles), descrição (uma pequena explicação do que se constituem as categorias), interpretação (compreensão mais profunda do conteúdo) (MORAES, 1999).

Posteriormente, as categorias iniciais foram revisadas, agrupadas, passando a ser categorias intermediárias e refinadas, resultando nas categorias finais. As categorias finais na análise de entrevistas fornecem uma estrutura organizada para compreender e interpretar os dados qualitativos coletados, facilitando a identificação de padrões, relações e tendências relevantes para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos do estudo (MORAES, 1999).

O quadro 10 apresenta as categorias e as subcategorias resultantes da análise das entrevistas.

Quadro 10 – Categorias e subcategorias resultantes da análise de entrevistas

Categorias	Subcategorias
PERCEPÇÃO DAS GESTORAS QUANTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	a) Um olhar para o gênero
A REALIDADE DO CHÃO DAS ESCOLAS ONDE ATUAM AS GESTORAS ENTREVISTADAS	
A DESINFORMAÇÃO AFETANDO A DECISÃO DOS GESTORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após a categorização e a descrição, previstas no processo de análise, iniciou-se a interpretação de dados que, segundo Moraes (1999), objetiva atingir uma maior profundidade na compreensão das mensagens.

6.1 Percepção das gestoras quanto às Altas Habilidades/Superdotação

Quanto ao conceito de AH/SD se percebe nos comentários de duas gestoras, que seus entendimentos se baseiam em uma relação direta entre Altas Habilidades/Superdotação e o conceito popular de inteligência, fato que não surpreende, pois é um dos tantos mitos encontrados sobre essa população.

Em estudo realizado por Wechsler e Suárez (2016) sobre a “Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação”, foi constatada a ausência de conhecimentos teóricos e práticos específicos sobre a temática, além do questionamento, dos profissionais participantes do estudo sobre sua responsabilidade no cenário educativo. Conforme as autoras, a formação destes professores necessita de urgente revisão.

Bahiense e Rossetti (2016) trazem em seu estudo tais constatações, tomando como referência a opinião dos professores entrevistados sobre a necessidade de que os currículos de graduação e as formações continuadas para professores abordem a temática das AH/SD.

“(...) é sobre as pessoas que têm uma inteligência maior do que a média em áreas específicas do conhecimento (...) que em algum espectro da

sua inteligência têm uma questão acima da média, então eles têm uma performance melhor do que outros”. (Gestora 4).

“(…) tem uma vontade de aprender mais e tem mais facilidade em alguma área, uma inteligência para aquela área. Não para todas as áreas”. (Gestora 1).

O que se observa na narrativa da Gestora 4 é que a inteligência aparece como um fator único, dividido em áreas do conhecimento. Uma dessas áreas têm uma “performance” que se destaca.

Este comentário remete a semelhanças com a teoria dos dois fatores de inteligência de Spearman (1927), que a entende como um fator simples (fator g) implícito a todas as atividades cognitivas (ALMEIDA, 2002). E o outro, um fator específico (fator s) relacionado a áreas específicas do conhecimento: as particularidades (ALMEIDA, 1988; RIBEIRO, 1998).

Já para a Gestora 1, existe uma inteligência para cada área específica do conhecimento, estabelecendo uma relação com a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995) que classifica 8 inteligências independentes e que podem se apresentar em níveis diferentes.

Estas perspectivas vêm a colaborar com a constatação de que ainda se têm diferentes entendimentos a respeito do conceito de inteligência e que existe uma relação estabelecida com as AH/SD, mas não se pode considerar estes dois conceitos como sinônimos.

Ao restringir o conceito de AH/SD exclusivamente à superdotação intelectual, acaba-se sucumbindo ao terrível equívoco de que a inteligência é algo mensurável, que um excelente desempenho é sinônimo de superdotação e que um bom currículo (entenda-se aqui apenas um conteúdo mais aprofundado ou mais completo) é estratégia pedagógica suficiente para atender a este tipo de aluno. (PÉREZ, 2008, p. 43).

O conceito de superdotação abrange muito além do excelente desempenho intelectual. Renzulli (1984) refere-se à superdotação como um conceito relativo ou situacional, ou seja, um mesmo sujeito pode ser considerado com AH/SD em uma determinada situação e não em outra. Por isso, não defende a concepção de “ser superdotado” e sim de “comportamento superdotado”. Assim, a conceituação das AH/SD, além do potencial do sujeito, depende da situação e do momento em que está inserido (RENZULLI, 2014b).

Sob outros pontos de vista, as gestoras 1, 3, 5, 6 e 8 construíram seus conceitos de AH/SD por meio da observação de comportamentos dos estudantes nos seus cotidianos na escola. Existem algumas características específicas, assim como indicadores, que podem ser comuns nos estudantes com AH/SD. Esses indicadores servem de parâmetro para observação de alunos em sala de aula (FLEITH, 2007).

Existem instrumentos de identificação das AH/SD, para uso pelo professor, tais como: a Lista base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula, por Delou (1987); o Guia de Observação Direta em Sala de Aula, por Guenther (2012); e o Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação, por Pérez e Freitas (2016).

Nos comentários das gestoras, há relatos de percepções de algumas destas características e indicadores do comportamento de AH/SD, em consonância com a Teoria da Superdotação dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986 e 2016), que contempla três conjuntos de traços: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade que destacamos em negrito. Nesta análise e classificação, foi utilizada como referência a lista de características e indicadores da Proposta de Orientações Pedagógicas para Organização e Oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Altas Habilidades/Superdotação elaborada para o MEC/UNESCO (PÉREZ, 2010).

*“(...) às vezes, por eles terem **mais facilidade** com algumas coisas, **fazem as coisas mais rápido** e aí fazem bagunça”.* (Gestora 1, grifo nosso).

*“Eles se **apropriam do conhecimento** de uma forma que os professores não estão acostumados a lidar e tem uma **capacidade de compreensão totalmente diferente**. Eu acho que é muito difícil de lidar porque **eles saem do regular**”.* (Gestora 3, grifo nosso).

*“Eles têm **muita curiosidade** de perguntar tudo. **Interesse** também, mas acho que eles apresentam **desmotivação se continua sempre a mesma coisa**”.* (Gestora 5, grifo nosso).

*“(...) são pessoas que **têm conhecimento de muitas coisas ao mesmo tempo**. Normalmente **são autodidatas** que conseguem **aprender sozinhos muitas coisas** que acabam pesquisando sobre vários **assuntos de seu interesse**”.* (Gestora 6, grifo nosso).

“(...) essa inquietude de querer saber sempre mais sobre um assunto específico, mas, por vezes, uma introversão”. (Gestora 8, grifo nosso).

Com esses destaques, evidenciam-se indicadores e características de AH/SD que, embora extremamente relacionados ao desempenho escolar e às expectativas dos professores, podem permitir a identificação de alguns estudantes com AH/SD. Já no entendimento da gestora 4, os comportamentos estão relacionados com a singularidade dos interesses do estudante com AH/SD.

“Não sei se existe um tipo de comportamento característico, pelo menos no meu conhecimento. As pessoas que têm altas habilidades são muito diferentes umas das outras porque são de áreas diferentes”. (Gestora 4).

Considerando a necessidade de atendimento às necessidades educacionais, as gestoras foram questionadas sobre a possibilidade do estudante com AH/SD apresentar baixo rendimento escolar. As respostas obtidas indicam que há possibilidade de coexistência com as AH/SD, como ilustram o seguinte depoimento:

“Sim, eu percebo que ele pode apresentar dificuldades (...). Não é pelo fato de ele apresentar um nível mais elevado em uma área que terá o mesmo desempenho em todas”. (Gestora 2).

Conforme Ourofino, Fleith e Gonçalves (2011), existem diversos fatores que podem determinar o baixo rendimento escolar nos estudantes com AH/SD. Para as autoras, quando o estudante superdotado não consegue estabelecer uma relação harmônica entre o seu potencial e os resultados obtidos na escola é definido como “underachievement”¹ e pode ser considerada como um grande problema a ser enfrentado na educação de superdotados (REZULLI; REID; GUBBINS, 1992).

“Ah...geralmente, (...)ele é muito curioso e se torna o aluno chato. E aí os professores também não gostam desse tipo de aluno, eles querem um aluno mais mediano, que não dê tanto trabalho assim. Como este aluno fica fora deste parâmetro da sala de aula acaba sendo de baixo rendimento por não se adequar àquelas coisas que o professor pede” (Gestora 1).

¹ Denominação da língua inglesa que significa baixa performance ou baixo rendimento.

“Pode, exatamente porque ele não faz a coisa como o professor espera”. (Gestora 3).

“Eu acredito que sim, (...) porque ele não se concentra pra fazer a atividade ou faz muito rápido e (...) começa a incomodar”. (Gestora 7).

Ourofino e Guimarães (2007) destacam que os estudantes superdotados são definitivamente mais curiosos e perceptivos. Porém, podem se mostrar descontentes, frustrados, ansiosos e, por vezes, menos resilientes. Esta condição, pode gerar uma atitude desafiadora frente a algumas situações que lhe são impostas e não são do seu agrado.

“Pode apresentar (baixo rendimento), porque ele não se sente desafiado dentro do ambiente da sala de aula (...)”. (Gestora 4).

“Acho que sim quando ele é desmotivado e quando não tem apoio da família, da escola e do professor”. (Gestora 5).

Para Rimm (2003), as possíveis causas que podem desencadear esse baixo rendimento escolar dos estudantes com AH/SD podem estar relacionadas ao ensino regular pouco desafiador; imposição de normas; convivência familiar conflituosa ou, por vezes, pouco flexível e com altas expectativas; isolamento social, além do frágil autoconceito presente na maioria destes estudantes. A autora ainda destaca que uma das causas mais significativas do baixo desempenho é a falta de apoio dos pais às escolas e aos professores.

6.2 Um olhar para o gênero

A relação entre gênero e AH/SD não foi especificamente abordada na entrevista, mas surgiu nos comentários das Gestoras 2 e 8 de forma espontânea.

“(...) eu já tive alunos que desconfiei que poderiam ter altas habilidades. A minha percepção foi com meninos, meninas, eu não saberia dizer por que eu nem lembro, sendo bem sincera”. (Gestora 2).

Conforme as pesquisas de Ogeda, Pedro e Chacon (2017), ainda existe na literatura uma significativa dificuldade em definir o termo gênero. Para Scott (1995), a definição de gênero tem duas partes que se interrelacionam, mas que também se

diferenciam. A autora entende que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

A percepção da gestora 2 reflete os valores de uma sociedade que prioriza o desempenho masculino perante o feminino. Ao mesmo tempo, é necessário que uma análise mais aprofundada do contexto seja considerada para evitar interpretações condizentes com a reprodução de estereótipos.

“(...) a família trouxe um laudo, é um menino, eu só conheço meninos. O avô tinha, o pai tinha e o menino tinha também o diagnóstico”. (Gestora 8).

Neste outro comentário, a gestora 8 acrescenta uma outra característica: além da prevalência masculina, aparecem as possíveis contribuições genéticas e hereditárias.

Embora a contribuição genética seja um fator considerado relevante para o desenvolvimento de AH/SD, ela não é determinante. Se o ambiente não se configurar em espaços motivadores e estimulantes, o indivíduo com AH/SD pode nunca manifestar suas habilidades. (REIS; RENZULLI, 2008, p. 10).

As questões relativas ao gênero merecem uma discussão ampla e com maior profundidade. É fundamental destacar que não existem diferenças comprovadas entre mulheres e homens, embora na infância apenas 30 % das meninas são identificadas e atendidas, enquanto na vida adulta esse percentual se inverte (PÉREZ, 2010; PÉREZ-BARRERA, 2022).

A influência cultural de alguns ambientes, locais, cidades e países pode servir para reforçar estereótipos e construir barreiras no desenvolvimento das habilidades dos sujeitos, principalmente das mulheres (PRADO, 2011). A autora afirma que o papel social que é destinado à mulher, assim como o estímulo aos seus potenciais, pode ser promovido ou inibido de acordo com o contexto, inclusive o escolar.

Conforme Bendelman e Pérez (2016), existem comportamentos e atitudes que não constam de nenhuma listagem de determinada teoria como fazendo parte das características e indicadores de AH/SD, mas que, sendo frequentes, são igualmente importantes a se considerar nas observações.

Cabe ressaltar que os três conjuntos de traços ou anéis (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade), cuja intersecção demonstra as

AH/SD, sofrem a influência de fatores de personalidade e ambientais (SILVA; LUZ; NEGRINI, 2023).

Para Reis e Gomes (2011), a escola tem o papel de ser agente de mudanças, mas ainda é apontada como uma instituição que reproduz práticas que mantêm as desigualdades em relação ao gênero. Como por exemplo, o mito de que existem diferenças cognitivas, favorecendo o masculino.

Em pesquisa desenvolvida com o objetivo de avaliar as práticas educacionais de um programa de atendimento a estudantes com AH/SD na escola, uma das conclusões trazem as seguintes informações:

Dados do presente estudo assinalam que o dobro do número de alunos do gênero masculino é atendido no programa quando comparado ao de alunos do gênero feminino. Dentre estes, a maioria foi indicada para a área de talentos, ao passo que a maior parte dos alunos do gênero masculino foi indicada para a área de habilidades acadêmicas. Esse fato aponta para a existência de estereótipos sexuais interferindo na indicação de alunas para o programa. (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004, p. 9).

Assim, tanto a indicação para programas de atendimento quanto o desenvolvimento de um processo de identificação na escola são feitos por um sujeito que é produto do seu meio. Além do mais, traz consigo valores, crenças, preconceitos e representações culturais que podem influenciar na condução dos encaminhamentos e oportunidades oferecidos aos estudantes com AH/SD.

Para Berto e Orlando (2019), no imaginário de professores e de meninas com AH/SD, existem estereótipos em relação às diferenças cognitivas entre os gêneros que resultam no tipo de aspirações profissionais e estilo de vida, “frequentemente marcadas pela baixa expectativa, pela busca de carreiras ditas adequadas para o gênero feminino”. (BERTO; ORLANDO, 2019, p. 18).

De acordo com Renzulli (2004), além da interação dos três grupamentos básicos dos traços humanos, que estão concebidas na Teoria dos Três Anéis da Superdotação, a inferência de fatores de personalidade e do ambiente são igualmente importantes para o desenvolvimento dos potenciais. Deste modo, o contexto cultural e social, onde a representação do feminino é menor, pode justificar uma maior identificação do gênero masculino com AH/SD.

A Educação Especial deve propiciar o debate e promover a reflexão sobre as concepções que envolvem esta questão. Os mitos e equívocos se somam à lista de

obstáculos para a superação das barreiras culturais e sociais que determinam esses percentuais.

As mudanças e as transformações das últimas décadas dos sistemas educacionais brasileiros aconteceram sob a necessidade de se enfrentar inúmeros desafios, a exemplo das barreiras existentes em busca de um sistema educacional que atenda às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles que se caracterizam como público-alvo da Educação Especial, como os que têm Altas Habilidades/Superdotação (PÉREZ, 2006).

Ao perguntar qual seria o papel do professor em relação ao estudante com AH/SD, as gestoras referiram que deveriam ter competências socioemocionais como incentivador, mediador e acolhedor para que o professor pudesse contribuir com o seu desenvolvimento.

“(...) que (o professor) acolha o mais confortável possível esse estudante, que consiga entender e avaliar de forma bem individual, que consiga enxergar ele como um ser individual, que tem a sua forma de aprender e a sua forma de se desenvolver frente a um grande grupo”. (Gestora 5).

“(...) deveria ser dever de todos os professores enxergar os alunos como únicos, e trabalhar com eles de acordo com que eles precisam”. (Gestora 6).

“Eu acho um papel muito importante, muito significativo, porque o professor se torna alguém que vai deixar aquela criança, naquele momento, sem aproveitar todo esse potencial que tem, ou então, será aquele professor que é um incentivador, um mediador, um questionador, que vai estimular essa criança a sair à procura, a desenvolver ainda mais a sua potencialidade”. (Gestora 9).

A gestora 7 indica em sua resposta, que o autoquestionamento do professor pode se transformar em uma forma de identificação de indicadores de AH/SD:

“O professor deve se questionar: - Será que temos um aluno que é assim, ele está acima da média de toda a minha turma, será que ele tem? Será que ele é um aluno com altas habilidades”? (Gestora 7).

A identificação de alunos de altas habilidades/superdotados em sala de aula exige do professor capacidade e rotina de observação, além do conhecimento específico das características destes alunos. O desconhecimento das características dos alunos de altas habilidades/superdotados poderá levar, o professor, a julgamentos

inadequados acerca dos comportamentos expressos pelos alunos (DELOU, 1987, p. 6).

A compreensão acerca dos comportamentos é fator determinante no processo de identificação. A gestora 8, aponta que o desconhecimento sobre as AH/SD pode contribuir para descaracterizar o trabalho do professor como promotor do desenvolvimento do processo de aprendizagem.

“Por vezes, o professor acaba desestimulando esse estudante, fazendo quase que o trabalho inverso, mas não porque não queira, acho que é porque não sabe como, acho que essa é a grande questão”. (Gestora 8).

Talvez, o caminho a se buscar esteja na atuação do professor como um mediador ou facilitador no processo de ensino e aprendizagem, estimulando o estudante a assumir o protagonismo do próprio aprender. Para o estudante com AH/SD isso poderia ser um grande diferencial de qualidade.

Para Pérez e Freitas (2011), a desinformação sobre a temática e o pouco conhecimento da legislação da Educação Especial, que prevê o atendimento adequado a esses estudantes, somados à representação cultural e à falta de formação acadêmica docente, resulta na invisibilidade dessa população escolar.

Observa-se que as formações e aperfeiçoamento na área da educação inclusiva ainda, em sua maioria, são voltadas para as deficiências e transtornos. No entanto as Altas habilidades/ Superdotação também são público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação brasileira. (SILVA; LUZ; NEGRINI, 2023, p. 7).

Os aspectos trazidos pelos pesquisadores citados vêm ao encontro das informações apuradas nesta pesquisa. Às vezes, pode causar surpresa nos legisladores, gestores e educadores o conhecimento de que o estudante com AH/SD tem necessidades educacionais especiais e que o seu atendimento está previsto na legislação brasileira desde a LDB de 1961 (PÉREZ; FREITAS, 2011).

6.3 A realidade do chão das escolas onde atuam as gestoras entrevistadas

Conforme as manifestações, quatro gestoras consideram ter um conhecimento geral sobre a legislação vigente da Educação Especial, as outras cinco, informaram não ter este conhecimento específico. Apesar da percepção da

autora sobre existir um “bom senso” presente no contexto das respostas, também foi perceptível que as gestoras sabem da importância de se conhecer a legislação, mas que nem sempre isso se estabelece como uma prioridade se comparada à necessidade de resolução de demandas mais urgentes que se apresentam na rotina da escola.

“Não conheça a legislação para altas habilidades”. (Gestora 1).

“Não conheço. Eu sei que ela é um direito, mas eu não conheci”. (Gestora 7)

Analisando-se esses comentários é possível constatar que o desconhecimento sobre os aspectos legais pode implicar diretamente sobre as orientações de estratégias e trocas de informação entre os professores para o atendimento adequado ao estudante com AH/SD.

“Acho que sim, posso dizer que conheço a legislação”. (Gestora 4).

“Conheço a legislação de forma superficial”. (Gestora 8).

No caso das gestoras 4 e 8, percebe-se que existe um conhecimento, porém sem aprofundamento. Dada a importância do PPP e a sua utilização como instrumento de gestão, optou-se por questionar o conhecimento dos gestores sobre esse documento, assim como a inclusão do tema das AH/SD nele.

As respostas das Gestoras 1, 2, 5 e 7 constataram que o conteúdo desse documento não é totalmente conhecido por elas e também não tem sido utilizado para orientar as ações pedagógicas.

“A escola está até sem PPP para teres uma ideia”. (Gestora 1).

“Eu não saberia te dizer se no PPP da escola tem alguma coisa sobre AH/SD, não sei te informar”. (Gestora 2).

“Não sei dizer se no PPP tem alguma coisa sobre esse tema”. (Gestora 5).

“Não temos nada no PPP sobre AH/SD”. (Gestora 7).

Para Barbosa e Mello (2016), o PPP é um instrumento da gestão escolar para a construção de metas e objetivos a serem alcançados pela escola. O gestor deve ter consciência sobre a importância da sua elaboração, tendo como constituinte propostas de ações passíveis de serem executadas em busca de novos resultados. Consideram ainda, que o PPP abre espaços aos aspectos pedagógicos e à participação dos estudantes e comunidade escolar de acordo com as necessidades da escola e, desta forma, possibilita uma gestão democrática.

De acordo com Libâneo (2004), o PPP é o documento que contém as ações do processo educativo com suas diretrizes e detalhamento dos objetivos a serem desenvolvidos na escola, além das principais exigências legais e sociais do sistema de ensino, expressando os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

O PPP é também um promotor à autonomia da gestão, pois deve considerar a especificidade (AH/SD), a realidade e a diversidade de cada escola. Além disso, fortalece a identidade da instituição quando define como os agentes da comunidade escolar (gestores, professores, famílias e estudantes) podem desempenhar suas funções (BRASIL, 2021).

Dessa forma, a ausência ou a desatualização do PPP pode refletir diretamente nas orientações para o funcionamento da instituição de ensino e também na qualidade dos atendimentos aos estudantes.

A Gestora 6 informou que o PPP de sua escola continha aspectos sobre a educação inclusiva e educação especial, mas que o conteúdo não contemplava as especificidades sobre atendimento adequado aos estudantes com AH/SD. As gestoras 3, 4 e 8 informaram que existia previsão do atendimento educacional aos estudantes com AH/SD nos PPP de suas escolas.

“Na verdade, no PPP fala na questão da inclusão no geral, não necessariamente focando na superdotação, mas na inclusão de modo geral”. (Gestora 6).

Embora o Parecer nº 17/2001, que embasa a Res nº 2/2001, ainda vigente, especifica a necessidade de “[...] incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares” (BRASIL, 2001, p. 49). Observa-se que essa orientação não foi atendida, conforme a informação da gestora 6.

“Temos no PPP, por ocasião das salas de recursos específica para AH/SD (que já não existem mais)”. (Gestora 3).

O comentário da gestora 3, refere-se à Sala de Recursos para Desenvolvimento de Potenciais, produto da implantação da Política Educacional para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, resultado da parceria estabelecida entre a Secretaria de Educação do Estado do RS e Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades (CEDEPAH/FADERS)², em 2007. Essa ação contava com a disseminação de 24 Salas de Recursos para Desenvolvimento de Potenciais em diferentes municípios do estado, sendo sete em Porto Alegre (PÉREZ, 2007).

“Sim, temos previsto no PPP da escola o atendimento ao estudante com AH/SD. Na verdade, a gente tem uma seção que é em relação a todos os alunos que têm algum tipo de necessidade em relação ao atendimento educacional especializado, ao uso da sala de recursos (...) a gente tem organizado quem são os alunos que podem”. (Gestora 4).

“Na parte que fala das atribuições da sala de recursos, do AEE sim, porque é um estudante que tem direito à sala de recursos”. (Gestora 8).

Já a Gestora 9, referiu a inclusão dos estudantes com AH/SD no Regimento Interno da sua escola:

“Sim, consta no regimento que essas crianças precisam ser olhadas, estimuladas, vistas...” (Gestora 9).

Cabe destacar que, atualmente a Educação no Brasil busca um cenário para que toda a escola seja orientada para a inclusão. Uma das ações que promovem a inclusão é a previsão de ações pedagógicas específicas no PPP, para o atendimento adequado de estudantes público-alvo da Educação Especial, de acordo com a especificidade e singularidade de cada perfil (BRASIL, 2010).

O PPP prevê ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes. Além das condições

² Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades – Cedepah, da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – Faders.

para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais, inclui-se no PPP a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno. (BRASIL, 2010, p. 23).

Como pode ser identificado, o PPP é um importante instrumento que deve contemplar aspectos que digam respeito à proposta pedagógica, entre outros elementos que compõem o ambiente educacional.

Sobre a existência de alunos com AH/SD na escola de atuação das gestoras, quatro informaram que têm estudantes matriculados e identificados com esse perfil, mas que todos eles tiveram seus processos de identificação desenvolvidos fora da escola.

As gestoras 3, 5 e 8 fazem referências ao “diagnóstico” ou “laudo” prévio para atestar este perfil e amparar o atendimento.

“[...] quando eles fazem a matrícula, normalmente a mãe nos traz essa questão do diagnóstico”. (Gestora 3).

“Todos esses [...] estudantes foram matriculados já com laudo da psicóloga, psiquiatra, com acompanhamento”. (Gestora 5).

“A família trouxe um laudo. É muito isso, da medida do diagnóstico”. (Gestora 8).

É bastante comum que algumas escolas optem por solicitar/aceitar uma avaliação – feita fora da escola, de um estudante a respeito da identificação em AH/SD. Esta situação pode ocorrer pela falta de informação sobre a temática no ambiente escolar, ausência de profissionais especializados para conduzir o processo de identificação ou pelo entendimento equivocado de que, sendo o estudante com AH/SD público-alvo da Educação Especial, esta condição se classifique como doença, síndrome ou transtorno. É importante destacar que as AH/SD não constam no Código Internacional de Doenças (CID), nem do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), pois não se trata de uma doença, síndrome ou transtorno, mas de um “comportamento” (RENZULLI, 1984). Tal “comportamento” pode se apresentar frente a uma situação específica de desafio ou resolução de problemas reais.

As outras cinco gestoras não têm conhecimento de estudante com AH/SD matriculado em suas escolas.

Além da inexistência de estudantes com AH/SD matriculados nas escolas, constatou-se que existem dificuldades para se identificá-lo e atendê-lo adequadamente.

“A gente não sabe como fazer o diagnóstico, como é que eu digo para o estudante que ele tem altas habilidades? Como é que eu consigo enxergar? Não sei o quê que eu mensuro para considerar. Tem um teste? (...) eu acho que ele tem que ter um laudo que diga (...)”. (Gestora 7).

“Temos crianças que foram diagnosticadas. Quando a gente começa a perceber que uma criança tem algo a mais nesse sentido, a gente busca conversar com a família, e orienta para que busquem uma avaliação sobre isso, para nos ajudar. Porque entendemos, como escola, que temos o olhar pedagógico, mas precisamos de outros especialistas para nos ajudar nesse sentido”. (Gestora 9).

“Eu entendo que se não vier da família, acho que é difícil, por vezes, perceber na escola”. (Gestora 8).

Outra vez constata-se a busca pela identificação feita pela área da saúde, ao invés da escola.

Já os comentários da gestora 2 apresentam uma prática completamente diferente das demais:

“Essa verificação quem faz é o professor de sala de aula. Depois de percebido que o aluno tem alguma coisa diferente, ele é levado para a orientação educacional junto com uma professora que trabalha na sala de inclusão [...] ela vai fazer algumas testagens, se verificar que este aluno é público para as altas habilidades, entra em contato com a professora das altas habilidades”. (Gestora 2).

Um dos grandes objetivos na identificação de estudantes com AH/SD, é a localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular” (VIRGOLIM, 2007, p. 57). Conforme a autora, os estudantes superdotados em geral, não apresentam, de forma simultânea ou mesmo em graus semelhantes, as suas habilidades. Conhecer o estudante é fator decisivo para identificação em AH/SD e é um processo que necessita de um olhar abrangente e contínuo.

De acordo com Guimarães e Ourofino (2007), os procedimentos para o processo de identificação devem se constituir de etapas definidas e instrumentos apropriados, combinando avaliação formal e observação estruturada no próprio contexto da escola, buscando obter informações de várias fontes como professores, famílias, colegas e do próprio estudante.

Nesta pesquisa, todas as gestoras entrevistadas declararam que dentre suas atribuições está a de participar do planejamento das formações continuadas para professores em suas instituições de ensino. Quando perguntadas se nas suas escolas os professores já haviam tido alguma formação sobre a temática das AH/SD durante o período em que estavam na gestão, as respostas foram todas negativas:

“Os meus professores, com essa temática exclusiva, nunca receberam formação”. (Gestora 4).

“A professora da sala de recursos é convocada muitas vezes pra formações junto aos professores, mas não me lembro de alguma vez falar sobre AH/SD”. (Gestora 6).

“Não, os professores que trabalham com a gente não tiveram nenhuma formação sobre altas habilidades”. (Gestora 7).

“[...] acho que [a formação] seria algo a se investir”. (Gestora 9).

O comentário da gestora 9 colabora com a ideia defendida por Freitas e Rech (2015, p. 3).

A formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam. Logo, a partir do momento que o professor reconhecer tais necessidades, poderá organizar sua proposta pedagógica pautada também nos interesses do aluno com AH/SD.

Ao considerarmos os comentários das gestoras, constata-se que a temática das AH/SD não foi abordada nas formações continuadas para professores de suas escolas, até o momento da entrevista. A justificativa, talvez, esteja no fato de não haver o entendimento de que os estudantes com AH/SD necessitam de atendimento adequado às suas necessidades específicas, conforme afirmam Rech e Negrini (2019), ou então, pela falta de demanda da comunidade escolar.

A formação continuada para professores é um processo de aprendizado contínuo que busca aprimorar as habilidades e competências dos docentes ao longo das suas carreiras. Historicamente, só na década de 1990 é que a formação continuada para professores ganha a consideração de ser uma das estratégias principais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991). Além disso, as formações continuadas para professores têm um papel fundamental na construção de uma aprendizagem de excelência dos estudantes, suas formações como cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres. (MACHADO, ABREU, 2020).

Segundo Maia-Pinto e Fleith (2002), o professor tem a possibilidade de tornar sua sala de aula um ambiente favorável ao desenvolvimento das habilidades, da imaginação, da criatividade e do talento dos estudantes. No entanto, constatam que as práticas de sala de aula ainda se baseiam nos modelos tradicionais, contrariando o que é desejável.

Para Freitas e Pérez (2010), existe a necessidade de o professor conhecer as características individuais do estudante com AH/SD, bem como as diferentes formas de manifestação de suas singularidades, por meio da observação, para que seja possível identificar o seu funcionamento, com suas preferências, dificuldades e facilidades.

A proximidade com o estudante e a regularidade dos encontros na escola permitem ao professor uma observação mais consistente de comportamentos e características, tornando possível estabelecer uma relação com os indicadores de AH/SD.

Quando foi perguntado as gestoras quais seriam as ações e as estratégias necessárias para atender as normas legais, elas responderam:

“[...] o currículo dele [estudante com AH/SD] tem que ser ‘flexionado’ para cima, tem que ser adaptado para cima” (Gestora 7).

A flexibilização do currículo, no depoimento da gestora 7, significa propor um currículo mais avançado para o estudante. Em se tratando de estudantes com AH/SD, somente estas ações não seriam suficientes para que se possa considerar um atendimento adequado às suas necessidades. A flexibilização do currículo envolve o aprofundamento dos temas previstos para os colegas da mesma turma,

mas não necessariamente que inclua conteúdos mais avançados (BENDELMAN; PÉREZ-BARRERA, 2016).

A gestora 4 informou que não havia estudantes com AH/SD matriculados na sua escola; entretanto, refere que:

“(...) sempre que a gente tem algum aluno que tenha necessidade, de estar com o currículo adaptado, diversificado, a gente faz então essa parceria do professor (...) com a professora da sala de recursos e a orientação do trabalho vem dela para com a professora, mas é um planejamento em conjunto”. (Gestora 4).

Por este depoimento da gestora 4, percebe-se que embora exista uma previsão de atendimento, ela está mais direcionada para os estudantes que apresentam alguma deficiência.

“(...) é um estudante que tem que ir para sala de recursos e esse profissional da sala, por vezes, vai ter que nos ajudar a propor novos desafios e ajudar na formação dos professores”. (Gestora 8).

O atendimento adequado ao estudante com AH/SD não se restringe às ações organizadas pelo professor especialista do AEE, em Sala de Recursos Multifuncional ou pelo professor do ensino regular, na sala de aula comum. É necessário que haja uma troca de informações, sugestões e experiências entre estes profissionais para que o processo de aprendizagem possa se dar de forma compatível com a aquisição de conhecimentos, como referem as gestoras 4 e 8 (BRASIL, 2008).

De acordo com a gestora 9, o desafio deve estar presente nas atividades propostas.

*“Se é feito realmente o diagnóstico **disso**, a gente vai desafiando essa criança à medida que ele vai necessitando [...] ele precisa ser desafiado, senão ele se cria numa mesmice que nada é atrativo”. (Gestora 9, grifo nosso).*

O depoimento da gestora 9 talvez expresse o receio que lhe transmitem as AH/SD quando ela as nomeia como “isso” que precisa ser “diagnosticado” e não identificado.

Para Renzulli (2017), mesmo que não haja um “diagnóstico”, a escola precisa promover três fatores principais para que ocorra a aprendizagem: prazer,

engajamento e entusiasmo, evitando que o ambiente se torne entediante e cansativo para o estudante.

Como as gestoras entrevistadas desenvolvem seu trabalho em escolas públicas e privadas, as suas narrativas trazem uma diversidade de informações em relação ao atendimento educacional para os estudantes com AH/SD.

“[...] eu não sei te dizer se eles [estudante com AH/SD] têm algum tipo de atendimento educacional especializado. Eu sei te dizer que eles têm uma personalização do currículo, mas eu não sei te dizer se eles têm esse atendimento também”. (Gestora 4).

“Nenhum estudante com altas habilidades vai para sala de recursos. As nossas orientadoras educacionais acompanham esses alunos bem de perto, assim como todos os outros com necessidades, e os professores fazem as atividades extras que eles precisam, sendo que o contato é mensal a trimestral com os outros profissionais que atendem esses alunos e também com as famílias”. (Gestora 5).

Nos comentários das gestoras 4 e 5, foi possível identificar que a sala de recursos e o AEE estão compreendidos como um serviço destinado aos estudantes que apresentem um perfil diferente das AH/SD, provavelmente, para os estudantes com deficiência ou TEA. Indicam também que a “personalização” de currículo ou “elaboração de atividades extras” são compreendidas como formas adequadas para atender as necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD. Na fala da gestora 5, evidencia-se há um acompanhamento das orientadoras educacionais a estes estudantes e contato com as famílias e demais profissionais (de fora da escola) que os atendem.

Apesar de a legislação da Educação Especial determinar o público-alvo que deve ser atendido em sala de recursos pelo AEE e assegurar o direito a este atendimento, em algumas escolas isso ainda não é uma realidade. O fato se dá, pelo desconhecimento da legislação e da temática das AH/SD e, conseqüentemente, a presença de poucos (ou nenhum), dos profissionais especializados que possam orientar as ações, adequadamente.

O que foi percebido durante a entrevista, é que as gestoras e suas escolas têm a intenção de oferecer um trabalho efetivo e de qualidade aos seus estudantes. Contudo, considera-se que algumas concepções teóricas e culturais equivocadas e

enraizadas na sociedade, refletidas também nas famílias, podem desestimular um melhor aproveitamento dos potenciais.

“(...) na sala de recursos da escola, na verdade, não existe um trabalho de estímulo a esse potencial [do estudante com AH/SD] e sim para as dificuldades que ele possa ter”. (Gestora 3).

Na escola da gestora 3, o AEE é oferecido ao estudante com AH/SD, mas para desenvolver um trabalho voltado às suas dificuldades, caso tenha sido identificada. Deste modo, percebe-se que não existe um trabalho de estimulação e desenvolvimento das potencialidades, que também deveria ser desenvolvido pelo AEE.

Este tipo de situação, conforme a experiência profissional da autora, é bastante comum nas escolas públicas em que o professor de sala de recursos tem muitos estudantes a atender, na maioria dos casos por apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem. Assim, não consegue dar conta de planejar e executar ações para um perfil que tenha necessidades educacionais diferentes. Além deste fato, a grande maioria dos profissionais de AEE tem suas formações voltadas à deficiência ou autismo. Estes fatos podem justificar que o atendimento se atenha, apenas em superar barreiras que dificultam os processos de aprendizagem dos estudantes.

A gestora 9 traz outros aspectos sobre o atendimento ao estudante com AH/SD em sua escola.

“É um plano individualizado para essa criança onde ele pode ter toda uma avaliação diferenciada nas áreas que ele se potencializa. Atividades diferenciadas e o atendimento na nossa sala de recursos também é fornecido para essa criança”. (Gestora 9).

Trata-se de uma perspectiva mais adequada para que os estudantes com AH/SD sejam percebidos em suas potencialidades e para que sejam atendidos e estimulados de forma adequada.

A sala de recursos tem como objetivo oferecer um ambiente educacional que atenda às necessidades específicas também do estudante com AH/SD. Neste espaço, as atividades devem primar pelo estímulo ao desenvolvimento de potenciais, utilizando como instrumentos o desafio, a curiosidade e a criatividade,

explorando suas áreas de interesse em busca de novos conhecimentos. A frequência dos estudantes com AH/SD na sala de recursos poderia possibilitar aos professores um maior conhecimento sobre a temática, aos estudantes, um autoconhecimento sobre seus funcionamentos e possibilidades. Estas ações, desde que alinhadas, poderiam ser colaborativas para a redução da invisibilidade deste público na escola.

6.4 A desinformação afetando a decisão dos gestores sobre a formação continuada dos professores

No momento da entrevista, as gestoras relataram as informações que receberam sobre as AH/SD durante as suas formações acadêmicas ou continuadas.

“Tive, em uma especialização, um conhecimento muito raso [sobre AH/SD], não me interessei muito porque me dei conta de que não é uma área que eu gostaria de trabalhar”. (Gestora 6).

“A Secretaria de Educação nos deu uma formação que falava sobre altas habilidades, mas foi muito teórico. É difícil a gente dizer que consegue reconhecer um aluno que tenha altas habilidades. Eu não sei quando a gente faz isso”. (Gestora 7).

Apesar das duas gestoras acima terem informado que receberam algum tipo de formação sobre as AH/SD, isso não se reflete de forma positiva nem nas suas práticas e nem nos seus interesses de atuação.

As demais gestoras referiram não ter recebido qualquer tipo de formação sobre o tema, como se observa nos seguintes depoimentos:

“Na minha vida profissional, esse tipo de formação, com essa temática [AH/SD] eu não me lembro de ter recebido, não lembro, eu acho que não”. (Gestora 2).

“Nunca tive formação sobre a temática (das AH/SD). (Gestora 8).

“Não, (...) Já ouvi falar, trabalho na área da educação, então ouço falar bastante. Não domino o assunto fortemente com todo o aprofundamento”. (Gestora 9).

É interessante observar que o debate acerca da educação inclusiva tem se destacado nas principais esferas do sistema educacional brasileiro como um paradigma educacional, que é fundamentado na concepção de direitos humanos, que considera a igualdade e a diferença como valores indissociáveis e que progride em relação à ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

No transcorrer das entrevistas, quando foi questionado se as gestoras participavam das decisões referentes aos temas que compõem as formações continuadas para os professores de suas escolas, a resposta foi unânime: “SIM”. Ressalta-se que as gestoras têm funções diferentes dentro da equipe diretiva de suas escolas, sendo orientadora educacional, supervisora, coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora, por exemplo. Entretanto, em nenhuma formação para os professores de suas escolas foi proposto o tema das AH/SD.

Conforme Luck (2009), nas competências de planejamento e organização do trabalho escolar, destaca-se que o gestor

[...] promove o delineamento de visão, missão e valores com os participantes da comunidade escolar e a sua tradução em planos específicos de ação, de modo a integrá-los na organização e modo de fazer das diferentes áreas de atuação da escola. (LUCK, 2009, p. 31).

Desta forma, entende-se que os gestores educacionais tendem a trazer para as formações continuadas para seus professores aqueles temas que são do seu conhecimento e interesse, ou aqueles que atendem as necessidades urgentes da escola e das demandas das famílias. Com isso, pode ser limitada a inclusão da temática das AH/SD, visto o quase inexistente número de estudantes identificados e matriculados nas escolas.

Em relação ao entendimento do gestor educacional sobre ações para ampliar o conhecimento dos colegas na escola sobre as AH/SD, percebe-se que a maioria das gestoras considera importante a formação para professores incluindo esta temática. Talvez isso seja reflexo de uma afirmação involuntária feita na pergunta número 15 quando foi referido que “o estudante com AH/SD é público-alvo da Educação Especial e sua identificação e atendimento é um direito assegurado por lei e deve ser atendido pela escola”. De alguma maneira, a própria entrevista serviu para conscientizar os gestores sobre a importância do tema.

“Acho que a gente deveria ter uma formação unificada para todos os professores, no começo do ano, de forma organizadinha (pela mantenedora), assim para que todo mundo tivesse esses mesmos temas”. (Gestora 1).

“Formação! Pra mim é fundamental que essas temáticas sejam incluídas nas formações de professores”. (Gestora 2).

“Eu acho que é um dever nosso ir atrás disso e buscar essas informações. Eu acho que as escolas não fizeram esse movimento ainda (...) eu acho que as AH ficaram meio escanteadas assim, eu não sinto assim as famílias tão preocupadas com essa característica”. (Gestora 4)

“Não tem como não ser formação. Mas acho que com mais frequência e fazer uma formação específica para AH. Fazer com que os professores fiquem superatentos a todo o momento”. (Gestora 5).

“Eu acredito muito na formação, de verdade”. (Gestora 6).

“A gente precisa de formação. Formação com gente sensível, pra abrir o horizonte pra gente pensar que nós podemos ter alunos assim e que esse aluno sofre, que um aluno que é indisciplinado, muitas vezes, tá te mostrando que aquilo tudo que a gente tá fazendo, tá errado”. (Gestora 7).

“Acho que é desmistificar essa questão de que AH tu és bom em tudo, é conhecer mais os conceitos, por meio de formação. Formação é conhecimento!” (Gestora 8).

“Formação! A gente precisa investir bastante pra ter conhecimento de causa, pra gente não se assustar com o que vê, pra gente também não minimizar e dizer: é só inteligente”. (Gestora 9).

Acredita-se, como Nunes Sobrinho e Naujorks (2001, p. 9), que “[...] a pesquisa, de um modo geral, só tem significado quando cumpre uma função social, contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas”.

“Os professores têm uma grande rejeição, eles não querem trabalhar com alunos especiais. Eles não têm informações a respeito, mas também não querem ter. Vejo alguns professores muito cansados, muito desestimulados”. (Gestora 3).

Existe uma ideia bastante frequente de professores e de gestores de que o trabalho com estudantes pertencentes à Educação Especial é uma competência exclusiva dos professores do AEE. A própria carência de formação de professores

do ensino regular e de professores do AEE contribui para essa crença equivocada da existência de um “aluno médio”, a qual todos têm que aspirar.

6.5 Achados da pesquisa

Nesta seção, encontram-se algumas percepções ou constatações ocorridas durante a pesquisa, que se caracterizam como um diferencial no processo:

- Uma das gestoras explicou que, no seu entendimento, não existem características que possam identificar o perfil da população de estudantes com AH/SD, justamente, porque são sujeitos com interesses diferentes. Esse comentário pode refletir um equívoco de entendimento entre características e interesses, ou a ausência de informações fidedignas sobre a temática, baseada em teoria;
- Outra gestora deixou transparecer que o contato com a pesquisa a instigou a se aproximar do tema, o que pode ser um indicador que gestores se beneficiam do convívio com a investigação científica, pois são propensos a ampliar conhecimentos em um empenho por qualificação;
- Cada escola oferece um tipo de serviço diferente em relação ao atendimento ao estudante com AH/SD, estando em acordo com o entendimento da comunidade escolar sobre a temática. Essa situação pode ser um indicativo sobre a necessidade de formações específicas sobre a temática;
- O fato de a escola não ter um atendimento ao estudante com AH/SD alinhado às Diretrizes e às Políticas Educacionais, não pareceu motivo de preocupação para as gestoras, pois existe a intenção de se fazer o melhor dentro da realidade de cada instituição. As diretrizes educacionais que orientam as ações não têm nenhum tipo de supervisão colaborativa para acompanhar ou monitorar as escolas relativas a estas situações.

7 INTERVENÇÃO PROPOSTA

O diálogo, a escuta e a observação durante as entrevistas foram elementos fundamentais para que a análise dos dados levasse em consideração uma série de detalhes expressos nas entrelinhas dos comentários e das expressões durante os encontros.

Tomando por base todo esse processo, optou-se por centralizar a proposta de intervenção em uma devolutiva das observações, percepções e constatações da autora, obtidas durante as entrevistas e posterior análise de dados. A partir dos objetivos estabelecidos, refletiu-se sobre a efetividade e a contribuição que as constatações obtidas podem trazer para possíveis lacunas nos saberes sobre a temática das AH/SD, adaptações ou mudanças nas práticas educacionais, considerando a realidade e a necessidade de cada escola, a partir do olhar do gestor educacional.

A intervenção que foi proposta às participantes da pesquisa está direcionada a apontar sugestões viáveis para lidar com algumas questões verificadas ao longo deste estudo. Com base nas análises e reflexões desenvolvidas, buscou-se contribuir de maneira mais significativa e personalizada junto às gestoras educacionais, de forma a promover uma reflexão sobre algumas situações constatadas que relacionam a gestão educacional e as AH/SD no contexto escolar.

Para tanto, organizou-se a abordagem da seguinte forma:

- A autora revisou cuidadosamente as constatações da pesquisa para identificar os principais pontos a serem compartilhados com as participantes e formular perguntas relevantes;
- Foram feitos convites para um novo encontro virtual e individual a todas as participantes via aplicativo. Foi explicado o formato do encontro, o objetivo e o tempo previsto de duração (20min);
- Após o recebimento das respostas, os encontros foram agendados de acordo com a disponibilidade de ambas as partes;
- Na data e horário previstos, já no encontro virtual, a autora fez a apresentação das constatações da pesquisa de forma objetiva;

- Após a apresentação, a autora fez dois questionamentos para as gestoras, que estimularam a expressão de suas opiniões sobre alguns aspectos da pesquisa;
- A partir das respostas das participantes, a autora fez algumas ponderações e se colocou à disposição para esclarecer dúvidas sobre o processo de pesquisa e os resultados obtidos;
- Para finalizar o encontro e as participações das gestoras educacionais, além dos agradecimentos, a autora se dispôs a sugerir ações práticas, referenciais teóricos ou compartilhamentos de informações agregadas na sua vida profissional ou no processo de pesquisa, que possam ser relevantes para auxiliar na abordagem de alguns desafios identificados, como um suporte colaborativo.

7.1 Constatações sobre a pesquisa para compartilhamento com as gestoras educacionais

Esta seção objetiva apresentar as constatações da pesquisa e as duas perguntas que foram compartilhadas com as gestoras educacionais, proporcionando uma visão abrangente da análise dos dados das entrevistas. Ao compartilhar essas constatações, buscou-se promover a troca de conhecimentos relevantes para a prática pedagógica e a tomada de decisões nas instituições de ensino. Entende-se que o diálogo entre a pesquisa acadêmica e as gestoras educacionais é essencial para impulsionar melhorias na área educacional, alinhando teoria e prática de forma eficaz. Neste sentido, pretende-se que tais informações possam contribuir para a reflexão sobre a importância da inclusão da temática das AH/SD na formação continuada para professores.

As constatações, após a análise dos dados da entrevista, foram as seguintes:

Sobre as gestoras:

- Percebeu-se uma grande receptividade e acolhimento à autora e à ideia de participação na pesquisa acadêmica por parte das gestoras entrevistadas;

- Evidenciou-se que as gestoras selecionadas para as entrevistas apresentavam formações profissionais consistentes, resultados de investimentos pessoais em busca de competência técnicas de forma a garantir a qualidade almejada no desenvolvimento de suas funções;
- Percebeu-se, durante as entrevistas, que as gestoras se empenharam em oferecer um trabalho de qualidade aos estudantes de suas escolas e que suas ações procuravam estar de acordo com as concepções e conceitos das suas mantenedoras e comunidades escolares.

Sobre as suas percepções com relação à temática das AH/SD:

- Constatou-se que as gestoras, exceto uma, não tiveram formação específica sobre a temática das AH/SD em suas graduações e tampouco no exercício de suas funções, o que pode dificultar a compreensão e a percepção sobre a manifestação desse perfil de comportamento. Apesar disso, demonstraram ter informações gerais sobre conceito e características desse público;
- Observou-se a possível relação entre os saberes e concepções do gestor educacional e as decisões sobre os temas que irão fazer parte da formação continuada para professores;
- Demonstrou-se significativa a questão do gênero em relação às AH/SD. Mesmo sem ter sido abordado o assunto diretamente, esteve presente nos comentários de duas (2) gestoras, que observaram a prevalência de identificação em estudantes do gênero masculino;
- Verificou-se que, em relação aos tipos de Altas Habilidades/Superdotação, os comentários das gestoras fizeram referências somente aos estudantes com destaque em habilidades do tipo acadêmica.

Sobre suas atribuições e responsabilidades:

- Ficou claro que todas as gestoras participam das escolhas sobre os temas a serem tratados nas formações continuadas, existindo a possibilidade da inclusão da temática das AH/SD nas formações para professores;

- Demonstrou-se que o PPP das escolas pode apresentar lacunas quanto a aspectos específicos sobre o atendimento adequado aos estudantes com AH/SD e que sua utilização como um instrumento efetivo de gestão nem sempre é valorizado. Além disso, observou-se uma falta de ênfase na atualização e no conhecimento do seu conteúdo, sugerindo que isso não é considerado uma prioridade;
- Percebeu-se que em relação à legislação vigente da Educação Especial, todas as gestoras têm conhecimento, mas sem explorar nuances ou detalhamentos mais profundos;

Sobre as formações continuadas para professores

- Constatou-se que durante o período de gestão das participantes, até o momento da entrevista, não houve formação específica sobre a temática das AH/SD para os professores em suas escolas;
- Evidenciou-se que as formações continuadas para professores são compreendidas como um instrumento para ampliar os conhecimentos dos profissionais em educação, mas que as competências socioemocionais como incentivador, mediador, acolhedor, entre outras, também são importantes para que o professor contribua com o desenvolvimento dos estudantes com AH/SD.

Sobre a identificação dos estudantes com AH/SD:

- Verificou-se que o processo de identificação do estudante com AH/SD se dá fora da escola, conforme as informações de quase todas as gestoras, pois não há profissional que tenha formação específica e possa coordenar o processo na escola, exceto uma gestora, que narrou as etapas de identificação para esses estudantes previstas para as escolas pertencentes à sua rede de ensino;

Sobre o atendimento adequado para os estudantes com AH/SD:

- Notou-se que o atendimento para os estudantes com AH/SD no ensino regular acontece de formas variadas nas escolas. Como exemplo, pode-se citar a prática de elaboração de planejamento conjunto com a

professora do AEE; flexibilização do currículo, no sentido de aumentar a profundidade do conhecimento; aumento no número de atividades a serem executadas pelo estudante de acordo com a necessidade. Não há um consenso em relação a como prestar esse atendimento;

- Ficou claro que a sala de recursos multifuncional, onde normalmente acontece o AEE, não é utilizada em todas as escolas com a mesma finalidade. Somente três (3) gestoras referiram, com certeza, que os estudantes com AH/SD das suas escolas participavam do AEE em sala de recursos multifuncionais. As demais, informaram as providências para o atendimento desses estudantes, caso houvesse algum matriculado, de acordo com as possibilidades da escola e as concepções sobre os conceitos envolvidos.

Após a apresentação da autora sobre as constatações da pesquisa, foi solicitado às gestoras, suas opiniões sobre os seguintes aspectos:

- Qual é a sua impressão ao conhecer as constatações obtidas pela autora, após a análise dos dados?
- Efetivamente, a sua participação na pesquisa causou algum impacto sobre a sua compreensão a respeito da temática das AH/SD?

Em relação às opiniões solicitadas pela autora, sobre as impressões a respeito das constatações da pesquisa, de forma compilada as gestoras expressaram que se sentem contempladas pelas constatações apresentadas, destacando a fragilidade dos processos de formação para professores, educadores e gestores, além da real necessidade de se avançar em relação ao conhecimento específico sobre a temática das AH/SD.

Sobre às suas participações na pesquisa, se houve algum impacto nas suas percepções sobre a temática das AH/SD, as gestoras comentaram que se sentiram desacomodadas e provocadas a refletirem sobre como deveriam proceder em possíveis situações, e sobre como ter o conhecimento necessário, ao ponto de ter um olhar treinado para perceber no comportamento diferente de um estudante a possibilidade das AH/SD.

De forma prática, uma das gestoras informou que estimulou as professoras de sala de recursos de sua escola a buscarem formação específica para as AH/SD e, posteriormente, provocarem o mesmo movimento nos demais professores. Outra gestora, solicitou à autora, sugestões para atualizar o PPP de sua escola em relação às ações que devem estar previstas para o atendimento adequado ao estudante com AH/SD.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, muitas reflexões ocupam o espaço que antes era destinado a questionamentos e incertezas. Contudo, mesmo agora, ainda não há todas as certezas de que se desejou ter, apesar de reconhecer que o período percorrido foi de grande aprendizado sobre o tema, sobre a pesquisadora, sobre o outro e o próximo.

Em relação às últimas considerações sobre este trabalho, interroga-se sobre ter alcançado o objetivo geral da pesquisa, que teve o propósito de: analisar como os gestores educacionais de instituições públicas e privadas, que atuam em Porto Alegre e grande Porto Alegre, entendem a inclusão da temática das Altas Habilidades/Superdotação na formação continuada para professores, verificando o impacto da socialização da pesquisa com os participantes no período de outubro a dezembro de 2022.

Então, ao analisar o material obtido nas entrevistas junto às gestoras educacionais, todas mulheres, a constatação foi de que essas profissionais não tiveram, em suas formações acadêmicas e continuadas, a oportunidade de aprender, especificamente, sobre a temática das AH/SD, motivo pelo qual não compreendiam a importância de incluí-la nas formações continuadas para professores de suas escolas. Notou-se, no entanto, uma postura de abertura e interesse pelo tema, tendo em vista que para algumas das gestoras entrevistadas o simples fato de terem participado da pesquisa serviu para que se sentissem desacomodadas em relação ao conhecimento que tinham sobre o tema. Além disso, sentiram-se provocadas a refletirem sobre a situação dos estudantes com AH/SD. Portanto, considera-se que o objetivo geral foi atingido.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, o primeiro deles: identificar as atribuições e responsabilidades das participantes em relação à formação continuada de professores da sua escola. Tal objetivo foi proposto em razão das gestoras educacionais atuarem em cargos/funções diferentes, com autonomias diferentes dentro da equipe diretiva das escolas a que pertencem e a redes de ensino distintas.

Constatou-se que todas as gestoras participantes têm a atribuição e a responsabilidade de participar dos planejamentos das formações continuadas para professores. Independente da função, todas têm a possibilidade de indicar os temas a serem tratados nas formações.

O segundo objetivo específico: verificar a/as concepção/concepções de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) dos gestores educacionais. Apesar de não terem uma formação específica sobre AH/SD baseada na teoria, percebeu-se que as gestoras têm um conhecimento geral sobre as concepções da temática, mas referem suas percepções somente aos estudantes com destaque em habilidades do tipo acadêmico. Isto se dá em razão de que as habilidades cognitivas tradicionalmente identificadas em testes padronizados de inteligência – na área linguística e lógico-matemática, são as mesmas utilizadas nas avaliações escolares. Desta forma, raramente são identificados estudantes com AH/SD em inteligências que não são valorizadas ou desenvolvidas no contexto escolar. Este fato, explicaria o motivo pelo qual o estudante que tem destaque neste tipo de avaliação escolar, muito provavelmente irá se destacar em outros testes que seguem o mesmo formato ou linha de raciocínio, como o teste de QI.

Também foi constatado que as gestoras têm uma concepção geral sobre a temática, mas não possuem um entendimento em nível desejável para um profissional da gestão educacional.

No terceiro objetivo específico: constatar os mecanismos de inclusão que estavam previstos e eram utilizados para os estudantes com AH/SD nas suas instituições. A pesquisa se deparou com algumas situações que causaram surpresa. Considerando que a inclusão é um paradigma da educação e a diversidade uma realidade, ainda assim se encontram nas nossas escolas PPPs desatualizados, que não servem nem como instrumento de gestão, nem como referência para as ações pedagógicas. Em alguns casos, as profissionais entrevistadas não se lembravam do seu conteúdo ou desconheciam se tal documento existia ou estava vigente. Aparentemente, as diretrizes e as orientações educacionais estão sendo descumpridas em prol de uma organização que atenda “melhor” às demandas da escola ou funcione de acordo com os conceitos de suas mantenedoras. Desta forma, nas escolas em que o PPP estava válido, não havia mecanismos específicos de inclusão previstos para os estudantes com AH/SD. Em relação à utilização de mecanismos, como por exemplo, o AEE para os superdotados, entendeu-se que cada escola tinha a sua forma de oferecer este serviço.

O quarto objetivo específico foi muito importante, porque propôs um fechamento da pesquisa incluindo as gestoras participantes. Tratava-se de dar um retorno às participantes em um documento que reunisse as principais constatações

da pesquisa. Ao cumprir esse objetivo, houve a oportunidade de rever anotações, refletir, usar a empatia e elaborar um documento com constatações reais que consideraram as contextualizações de cada situação que se apresentou.

Verificou-se que, nas organizações escolares que fizeram parte da pesquisa, existem aspectos a se rever, iniciativas a se tomar, problemas a resolver, alguns mais urgentes do que outros, mas que o gestor educacional é um profissional essencial para equilibrar tudo isso e acrescentar qualidade ao trabalho que se desenvolve na escola.

Em relação às gestoras participantes, ficaram as percepções de suas competências, seus esforços e suas dedicações ao desenvolverem seus ofícios nas escolas. Então, entende-se como atingidos todos os objetivos específicos desta pesquisa.

Em termos de limitações ou obstáculos encontrados durante a pesquisa, não foram significativos. Embora a intenção inicial fosse fazer todas as entrevistas de forma presencial, para que o campo de percepção fosse maior, essa possibilidade não se viabilizou com duas das gestoras, devido à dificuldade das mesmas para concretizar encontros presenciais. Por este motivo, os encontros foram virtuais, em plataforma de reuniões online.

Quanto à intervenção proposta para as gestoras, como produto desta pesquisa, das nove participantes da entrevista foi possível interagir com seis, pois foram as que responderam ao novo convite para um encontro virtual. As ações, neste encontro, iniciaram com o compartilhamento das constatações da pesquisa, seguido pela solicitação de suas opiniões sobre alguns aspectos e, ao final do encontro, foram colocadas algumas considerações e sugestões. Além disso, o oferecimento de prover um suporte colaborativo para eventuais dúvidas e consultas sobre o tema de pesquisa.

As gestoras que participaram se mostraram contempladas nas constatações, sendo importante ouvir e compreender a contribuição que a pesquisa trouxe para o contexto escolar de cada uma.

Embora se espere que esta pesquisa possa contribuir para a compreensão das relações do contexto escolar que envolvem a gestão educacional e os estudantes com AH/SD, é importante ressaltar que a intenção foi de trazer o tema à reflexão e discussão, não esgotá-lo. Retoma-se que as pesquisas sobre gestão educacional e AH/SD são quase inexistentes, não somente no Brasil. Deste modo,

essa relação é fundamental para que o atendimento educacional aos estudantes com AH/SD tenha uma maior difusão e exploração para que o número de estudantes atendidos na educação básica, que não alcança 1% do que deveria atingir (cerca de 5.000.000 de estudantes), possa aumentar. A continuidade da investigação é fundamental para que se construam outros conhecimentos e aprimoramentos das práticas relacionadas à gestão educacional e as AH/SD.

Existem ainda diversos aspectos a serem explorados e investigados para um entendimento mais abrangente da temática, tais como: Intervenções educacionais eficazes para atender as necessidades específicas dos estudantes com AH/SD; o papel da família e da comunidade no desenvolvimento das potencialidades do sujeito com AH/SD.

Espera-se que futuros estudos possam agregar conhecimentos à temática e contribuir para uma maior visibilidade e compreensão sobre as AH/SD.

8.1 Recomendações

Com base nas constatações da pesquisa, recomenda-se que as escolas, por meio das suas gestões educacionais, considerem, caso seja necessário, a atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o seu alinhamento com as políticas educacionais e valores estabelecidos pela comunidade. Com isso, o PPP pode ser a referência na orientação das práticas pedagógicas, prevendo mecanismos de inclusão, avaliação, monitoramento do processo educativo, entre outras funções. E que o conhecimento do seu conteúdo seja estimulado junto aos professores.

Considera-se totalmente relevante que as Instituições de Ensino Superior, responsáveis pelas formações em licenciaturas, e as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, que atuam na gestão e supervisão dos sistemas públicos de educação incluam a temática das Altas Habilidades/Superdotação em seus currículos e formações continuadas para professores.

Especificamente, em relação aos estudantes com AH/SD, recomenda-se que a legislação vigente da Educação Especial tenha suas normas e diretrizes compartilhadas com todos os profissionais da educação nos seus ambientes de trabalho. Assim, poderão conhecer quem é o público-alvo da Educação Especial a quem se deve ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quais são os

objetivos do trabalho que deve ser desenvolvido no AEE e as atribuições do professor especialista que atua neste atendimento.

Ressalta-se que as escolas devem estar em conformidade com as leis e diretrizes educacionais. A legislação serve como um guia para garantir a qualidade e a equidade na educação, além de assegurar que os direitos conquistados sejam protegidos. O estudante com AH/SD é público-alvo da Educação Especial e tem direito a identificação e atendimento adequado às suas necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leandro S. As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. **Paidéia**, v. 12, p. 5-17, 2002. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/tW4f4zGVKtPKD6W5V6K6xrp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- ALMEIDA, Leandro S. Teorias da inteligência. Porto Edições, *Jornal de Psicologia*, 1988.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 301-309, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?lang=pt>>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 195-208, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/kTN4Ps4FsWX76L65ZYjVntg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BARBOSA, José Márcio Silva; DE MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz. Projeto Político-Pedagógico: transformações da prática pedagógica no discurso de gestores escolares. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 31-43, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5720/572061624003/html/#:~:text=DOI%3A%2010.24220/2318%2D0870v21n1a2957>>. Acesso em: 02 maio 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento na educação básica e superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Parecer nº 13, de 24 de setembro de 2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

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

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Planalto, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica nº 40, de 15 de junho 2015**. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015c. Assunto: O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclusc3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Documento Orientador. Execução da Ação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/04/23

CÂMARA, Fernando César. **Atribuições do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://antigo.monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/4307/6/Atribui%c3%a7%c3%b5esGestorEscolar_Artigo_2016.pdf. Acesso em 02 maio 2023.

CASTEL, R. **A discriminação negativa: Cidadãos ou autóctones?** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretária de educação especial. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2022

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, MEC, SEESP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022

DELOU, Cristina M. C. **Lista base de indicadores de superdotação-parâmetros para observação de alunos em sala de aula**. Rio de Janeiro: Mímeo, 2010.

DELOU, Cristina Maria C. **Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil**. Rio de Janeiro: CONBRASD, 2019. Disponível em: <<https://conbrasd.org/info.php>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. **Abpee**, v. 2, 2012.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela B. **Altas Habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUENTHER, Zenlta C. **Identificação de Alunos Dotados e Talentosos**. CEDET, 2012.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corsini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. *Educação e Sociedade*. **Revista de Ciências da Educação**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-868, jul./set. 2012, p. 851-868. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/CjFmRmXmYdZb3bdwzFPcfVJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 mar. 2023.

LÜCK, Heloísa et al. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009. <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

MACHADO, Viviane Rodrigues; ABREU, Sandra Elaine A. **A formação continuada de professores: o que pensam os profissionais de educação**. Disponível em: <<http://45.4.96.19/bitstream/aee/11277/1/VIVIANE%20-%20ARTIGO%20AP%C3%93S%20A%20APRESENTA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2023.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. DE S.. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, p. 55–66, jun. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/QxpnqskWZCrpr67FZ499fcg/?lang=pt#>>. Acesso em: 04 maio 2023.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de psicologia**, v. 19, p. 78-90, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2002000100007>>. Acesso: 13 mar. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MASSUDA, Mayra Berto; ORLANDO, Rosimeire Maria. Temas em altas habilidades/superdotação na perspectiva de gênero: um estudo de revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-21, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X26398>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MENSCH, DEISE IARA; MARTINS, Mariane Denise; BARCELLOS, Carla Riethmüller Haas. Formação continuada colaborativa: possibilidade efetiva da formação de professores pelos professores. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 229-237, oct. 2017. ISSN 2595-1386. Disponível em: <<http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/199>>. Acesso em: 08 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Modelo de Enriquecimento Escolar. Desenvolvendo habilidades de funções executivas. **Instituto Alpha Lumen**, Conexões 2020. Disponível em:

<<https://alphalumen.org.br/conexoes-joseph-s-renzulli-palestra-magna/#:~:text=Joseph%20Salvatore%20Renzulli%20%C3%A9%20um,os%20alunos%20no%20espa%C3%A7o%20escolar>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, n. 5, 2000.

NOVIKOBAS, Augusto Cesar S.; LAMARI MAIA, Luciano Brunelli. **Conceitos de inteligência e a teoria das inteligências múltiplas**. Itaipava: [s. n.], 2015.

Disponível em:

<http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/8jVqXJimRnox6D_2020-6-18-21-3-2.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

NÓVOA, Antonio. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; NAUJORKS, Maria Inês. **Pesquisa em educação especial**: o desafio da qualificação. Bauru, São Paulo: Ed. EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?lang=pt>>. Acesso: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, Lívia Luiz S. Textos para Discussão DEE/SPGG – Altas habilidades e superdotação no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2020.

OUROFINO, Vanessa Terezinha A. T.; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga.

Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 1, p. 41-52, 2007.

OUROFINO, Vanessa Terezinha A.; FLEITH, Denise de Souza; GONCALVES, Fernanda do Carmo. Fatores Associados à Baixa Performance Acadêmica de Alunos Superdotados. **Psicol. pesq.**, v. 5, n. 1, p. 28-38, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472011000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PÉREZ, Susana Graciela P. B., FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere 2016.

PÉREZ, Susana Graciela P. B.. **Documento do projeto de formação continuada para profissionais da educação das escolas que atuarão no NAAH/S e aqueles**

das salas de recursos para desenvolvimento de potenciais (SRDP). Consultoria UNESCO – Ministério da Educação Especial. Porto Alegre, 2007.

PÉREZ, Susana Graciela P. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da região sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 151-197, 2006.

PÉREZ, Susana Graciela P.; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos Pedagógicos com Alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Rev. Educar**, n. 41, p. 109-124, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/?lang=pt>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

PÉREZ, Susana Graciela P. B.. **Ser ou não ser, eis a questão:** o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta / Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. – Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2662/1/000405524-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2023.

PRADO, Renata Muniz; FLEITH, Denise de Souza; GONÇALVES, Fernanda do Carmo. O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 1, 2011.

RECH, Andréia Jaqueline D.; FREITAS, Soraia Napoleão. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Revista Educação Especial**, n. 25, p. 59–71, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4904>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 485-498, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>>. Acesso em: 20 fev., 2023.

REIS, Ana Paula P. Z.; GOMES, Cândido Alberto. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: A subrepresentação de meninas entre os alunos superdotados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 02, 2011.

RENZULLI, Joseph S., REID, B. D.; GUBBINS, E. J.. Setting an agenda: Research priorities for the gifted and talented through the year 2000. **The National Research Center on the Gifted and Talented**, 2000. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358660.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Ângela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs.). **Altas habilidades, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.** Campinas: Papirus, 2014.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 52, p.

75-131, 2004. Disponível em:

<<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

RENZULLI, Joseph. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela M. R. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Salvador: Juruá, 2018.

RIBEIRO, Iolanda S. **Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens**. 1998.

RIMM, Sylvia B. Underachievement: A National Epidemic. **Handbook Of Gifted Education**, v. 3, p. 424-443, 2003. Disponível em:

<<https://www.ascd.org/el/articles/an-underachievement-epidemic>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ROAZZI, Antonio; SOUZA, Bruno Campello. Repensando a inteligência. **Paidéia**, v. 12, n. 23, 2002. p. 31-55. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/paideia/a/BpmxTfgcLhgc8zRrbZ3CkDk/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

RONDINI, Carina Alexandra. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2019.

Disponível em:

<<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/246>>. Acesso em: 5 maio 2023.

SABATELLA, Maria Lúcia P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Editora IBPEX, 2008. 241p.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 4 maio. 2023.

SILVA, Aline Russo et al. A identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito escolar. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 27-40. Disponível em:

<<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/1390>>. Acesso em: 02 maio 2023.

SOUZA, Luciane Porto F. **Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

<<https://www.significados.com.br/lei/#:~:text=Em%20uma%20sociedade%2C%20a%20>>

20fun%C3%A7%C3%A3o,direitos%20e%20deveres%20numa%20comunidade>.
Acesso em: 13 mar. 2023.

TEZANI, Thaís Cristina R. **Gestão Escolar**: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCAR, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão e in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121-13, 2011. Disponível em:
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/111118>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

VIEIRA, Karina Augusta L. Gestão escolar: os parâmetros sócio-antropológicos. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 30–46, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9154>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/temáticas.v22i44.10977. Disponível em:
<<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>>.
Acesso em: 31 ago. 2022.

WECHSLER, Solange Muglia; SUAREZ, Janete Tonete. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**, v. 34, n. 1, p. 39-60, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.002>>.
Acesso em: 05 maio 2023.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORES

1. Qual é o seu nome?
2. Qual sua área de formação inicial? Há quanto tempo?
3. Após a graduação, você realizou outros cursos?
4. Há quanto tempo está atuando na gestão educacional?
5. Você já ouviu falar sobre Altas Habilidades/Superdotação? Como? Quando? Onde?
6. Como você descreveria uma pessoa com AH/SD?
7. Quais as características você acredita que a pessoa com AH/SD pode apresentar?
8. Você considera que o estudante com AH/SD pode apresentar baixo rendimento escolar? Por quê?
9. Sua escola possui alunos com AH/SD? Em caso afirmativo, como foi feita a identificação? E como ocorre o atendimento educacional a este estudante?
10. No PPP da sua escola tem alguma disposição sobre a identificação e atendimento de estudantes com AH/SD?
11. Qual é o papel do professor em relação ao estudante com AH/SD?
12. Você recebeu alguma formação sobre essa temática? E os professores da sua escola?
13. As suas atribuições profissionais incluem decisões sobre a formação continuada para professores?
14. Você conhece a legislação vigente da área da Educação Especial?
15. O estudante com AH/SD é público-alvo da Educação Especial e a sua identificação e atendimento é um direito assegurado por lei e deve ser atendido pela escola. Quais ações e estratégias que você entende como necessárias para cumprir com essas normas legais?
16. Como gestor educacional, o que você entende ser fundamental para ampliação do conhecimento a respeito deste tema entre os colegas gestores e professores?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada Altas Habilidades/Superdotação: um desafio contemporâneo para a gestão educacional. Nesta pesquisa, tem-se o objetivo principal de analisar as concepções dos (das) gestores (as) educacionais de instituições públicas e privadas sobre a importância da inclusão da temática das Altas Habilidades/Superdotação na formação continuada para professores. Justificada pela constatação do baixo número de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação identificados e matriculados na educação básica, em nível estadual e nacional, conforme consulta feita ao INEP/2022.

Esta pesquisa é requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, coorientadora a Profa. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera e a pesquisadora Maristela Cernicchiaro Deos.

Esse documento possui todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. A sua participação no estudo é voluntária e você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir.

Para participar da pesquisa você irá conceder uma entrevista, com previsão de duração de 60 min, contendo algumas perguntas abertas sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar, não sendo necessária à sua identificação ou de seu local de trabalho. Você também concorda que suas respostas possam ser transcritas e analisadas pela pesquisadora a fim de se obter conclusões/resultados. A partir da análise de conteúdo das entrevistas, será elaborado um instrumento virtual no formato de Cartilha, tendo como objeto a temática das Altas Habilidades/Superdotação. Esse instrumento será enviado a você junto com um pequeno questionário que lhe será solicitado responder e devolver à pesquisadora.

A pesquisa tem riscos mínimos relacionados a constrangimentos ao responder às questões e vazamento de informações sigilosas. Para evitá-los será realizada em ambiente adequado, reservado e com o compromisso de sigilo da

pesquisadora. Além disso, o banco de dados utilizado é inviolável e ficará guardado pela pesquisadora sendo eliminado após 5 anos.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

O benefício esperado com a sua participação na pesquisa será representado pela colaboração indireta dos (das) entrevistados (as) para produção de conhecimento científico. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Caso ocorra algum problema ou dano, resultante desta pesquisa, o (a) entrevistado (a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e pelo tempo que for necessário. É garantida a indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa, conforme especifica a Carta Circular no 166/2018 da CONEP.

Se entender que diante dessas explicações você está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador(a) voluntário(a), assine seu nome no local indicado. Caso você possua perguntas sobre o estudo ou se pensar que houve algum prejuízo pela sua participação, poderá conversar a qualquer hora com a orientadora da pesquisa Profa. Dra. Maria Aparecida Marques dos Santos pelo e-mail MAMRocha@unisinis.br.

Este termo foi elaborado em duas (2) vias, sendo uma delas de responsabilidade da pesquisadora, para arquivo e a outra entregue ao(a) participante da pesquisa.

Assinatura do (a) participante
da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre, _____, de _____ de _____