

Altas habilidades ou superdotação no ensino médio integrado: percepções de professores de matemática

Thiago da Silva e Silva ^a
Marlise Geller ^a

^a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, RS, Brasil.

Recebido para publicação 7 jul. 2022. Aceito após revisão 20 jul. 2022
Editora designada: Claudia Lisete Oliveira Groenwald

RESUMO

Contexto: Com o surgimento dos primeiros estudantes identificados com altas habilidades ou superdotação no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) – Campus Sapucaia do Sul, surge a necessidade de analisar as percepções dos professores de Matemática da instituição sobre o assunto, com vistas à profissionalização do atendimento desses estudantes. **Objetivos:** O presente artigo buscou apresentar e refletir sobre as percepções de sete professores de Matemática do Ensino Médio Integrado sobre o tema das Altas Habilidades ou Superdotação. **Design:** Abordagem qualitativa, de observação participante e com análise descritiva interpretativa dos dados obtidos. **Ambiente e participantes:** O recorte apresentado da pesquisa de doutorado envolveu sete professores de Matemática que atuam na sala regular de um Instituto Federal da região metropolitana de Porto Alegre. **Coleta e análise de dados:** A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, cuja análise de dados foi inspirada na Análise Descritiva Interpretativa. **Resultados:** As percepções dos professores de Matemática sobre o conceito e as características de Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) se aproximam das teorias apresentadas e da legislação vigente, embora ainda careçam de aprofundamento teórico. **Conclusões:** Faz-se necessária a profissionalização dos processos de identificação e atendimento a estudantes AH/SD no campus, a qual encontra-se prevista em projeto de pesquisa por meio de formação continuada.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Matemática; Ensino Médio Integrado.

High Abilities or Giftedness in Integrated High-School Education: Perceptions of Mathematics Teachers

ABSTRACT

Background: The identification of the first ability or gifted students at the Federal Institute Sul-Rio-Grandense (IFSul), Campus Sapucaia do Sul, raised the need to analyse the mathematics teachers' perceptions of the subject in the institute, intending to professionalise the attention offered to these students. **Objectives:** This article sought to present and reflect on how seven mathematics teachers of the integrated high school understand high abilities or giftedness. **Design:** Qualitative approach, participant observation, and interpretive and descriptive data analysis. **Setting and participants:** This study is part of a doctoral research involving seven mathematics teachers who work in regular classes at a Federal Institute in the metropolitan region of Porto Alegre. **Data collection and analysis:** The data were collected through a semi-structured interview, and their analysis was inspired by the descriptive-interpretive analysis. **Results:** Although lacking theoretical depth, mathematics teachers' perceptions of the concept and characteristics of high abilities or giftedness are close to the theories presented and the current legislation. **Conclusions:** It is necessary to professionalise the processes of identification and assistance to high-ability/gifted students on campus, which is foreseen in a research project through continuing education.

Key words: High abilities; giftedness; Mathematics; Integrated high school.

INTRODUÇÃO

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021, temos cerca de 1,89 milhões de estudantes matriculados no ensino médio profissional. Desse total, 726.991 estão matriculados no ensino médio integrado. Sabendo que a Organização Mundial de Saúde atribui o percentual de 3,5% a 5% de estudantes com AH/SD e que identificados nacionalmente, em todos os níveis da educação básica, temos cerca de 24 mil alunos, urge pensar estratégias de rastreio das AH/SD no contexto escolar, assim como formas de profissionalizar o atendimento a essa população. (Brasil, 2022; Matos & Maciel, 2016)

Sendo assim, o presente artigo aborda um recorte da tese de doutorado (em andamento) denominada “Escutas e Anseios sobre Altas Habilidades ou Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada”¹, do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e

¹ Aprovada pelo Comitê de Ética sob protocolo número CAAE: 39987820.3.0000.5349

Matemática da Ulbra. Essa tese tem por objetivo geral investigar processos que possam efetivar a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com altas habilidades ou superdotação no IFSul – Campus Sapucaia do Sul. Diante desse contexto, o artigo apresenta percepções de professores de Matemática do Ensino Médio Integrado sobre as Altas Habilidades ou Superdotação, assim como reflexões e relações com as teorias apresentadas.

AS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS E TEÓRICOS

Em geral, notícias em telejornais ou programas de televisão sobre pessoas com altas habilidades ou superdotação são apresentadas como “garoto de 11 anos terminou a universidade de Matemática” ou “menina de três anos já lê e escreve”. Embora existam casos assim, eles nem de perto representam a totalidade das pessoas com altas habilidades ou superdotação. Mídias desse tipo acabam por estereotipar e criar mitos a respeito da área de AH/SD, dificultando a correta identificação e atendimento dessas pessoas. (Pérez, 2012)

Portanto, é preciso entender o conceito adotado pela legislação brasileira para caracterizar pessoas com altas habilidades ou superdotação. Na tabela 1, temos as definições das políticas educacionais de educação especial (PNEEs) de 2008 e 2020, assim como a definição da resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Referente às definições na Tabela 1, pode-se dizer que elas são pertinentes, pois: (1) Não se limitam a uma percepção puramente acadêmica das AH/SD; (2) Focalizam a pluralidade de áreas do conhecimento humano nas quais uma pessoa pode se destacar; (3) Entendem as AH/SD não apenas como desempenho, mas também como potencialidade de poder demonstrar notável desempenho. Ainda, percebe-se uma mudança da PNEE de 2008 para 2020 no que se refere ao envolvimento com a tarefa: na primeira, com áreas de seu interesse, enquanto na segunda com atividades escolares. (Virgolim, 2019)

Além dessas definições, a resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 5º, define que “os estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, p. 2). Importante ressaltar que essa definição destaca duas características da superdotação: rapidez de aprendizagem e facilidade com que tais estudantes se engajam em suas áreas de interesse. (Virgolim, 2007)

Tabela 1

Definições de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008; 2009; 2020)

Documento	Definição de altas habilidades ou superdotação
PNEE 2008	“Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse.” (Brasil, 2008, p. 15)
PNEE 2020 (suspensa)	“Educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.” (Brasil, 2020, Art. 5º III).
Res. 4/2009	“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, Art. 4º III)

Percebe-se, com as definições da tabela 1, que a visão de pessoas com altas habilidades ou superdotação é bem mais ampla do que se pode observar nas mídias em geral. Ela é fruto das concepções contemporâneas de inteligência, multimodulares, baseadas em autores como Howard Gardner, em contraposição à uma visão antiga de inteligência, unimodular, psicométrica e baseada unicamente em testes de Q.I. (quociente intelectual). As definições também se ancoram na teoria dos três anéis de Joseph Renzulli, que abordaremos em breve.

Explorando um pouco o quesito inteligência, Howard Gardner, da Universidade de Harvard, desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, que teve bastante aceitação entre pesquisadores e educadores brasileiros, por focalizar os potenciais humanos e pela sua aplicação prática nas escolas. Tal teoria concebe as altas habilidades/superdotação como potenciais e capacidades

em domínios específicos em vez de uma capacidade geral de todos os domínios. Essa teoria estabelece que a inteligência pode ser descrita por um conjunto de nove (ou mais) habilidades, as quais são: Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Musical, Corporal-cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalista e Existencial, sendo que a última ainda se encontra em fase de testes (Virgolim, 2019; Gardner, 1995).

Por sua vez, Joseph Renzulli, da Universidade de Connecticut, é uma das principais referências na área de altas habilidades/superdotação, sendo a referência teórica adotada pelo Ministério da Educação (MEC) para as salas de recursos de AH/SD no país. Tendo em vista a heterogeneidade das pessoas com AH/SD, propõe a distinção de altas habilidades/superdotação em duas grandes categorias de habilidades superiores: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva (Renzulli, 2018; Virgolim, 2019).

Segundo Renzulli (2018, p.22), a superdotação escolar refere-se aos “alunos que são bons aprendizes de lições no desempenho escolar tradicional”. Já a superdotação criativo-produtiva refere-se “aos traços que os inventores, designers, autores, artistas e outros aplicam a áreas específicas do capital econômico, cultural e social” (Renzulli, 2018, p.22-23).

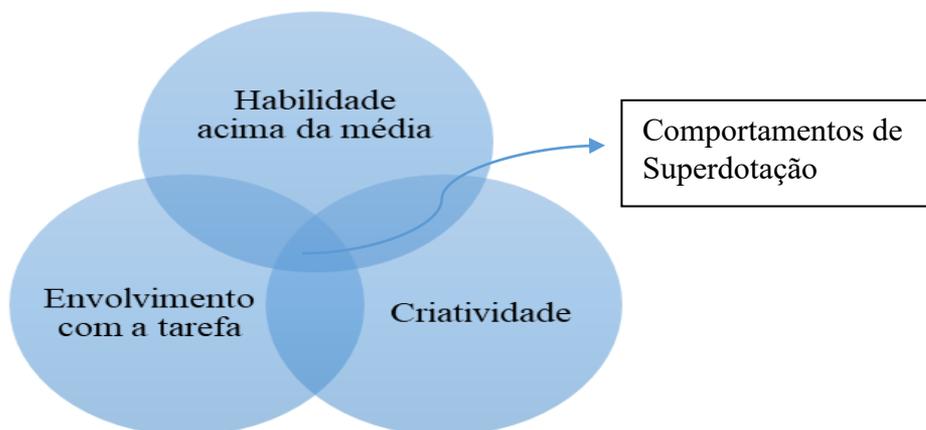
A principal teoria sobre altas habilidades/superdotação, reconhecida nacional e internacionalmente, é a teoria dos três anéis de Renzulli. Segundo Virgolim (2019, p.116), essa teoria “trata dos aspectos teóricos e filosóficos da superdotação e tenta responder à pergunta: Quem são os superdotados?”. De acordo com os estudos do autor, percebeu-se que a grande maioria de pessoas famosas por seus feitos tinham três conjuntos de traços bem definidos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. A figura 1 mostra a representação gráfica de sua teoria (Renzulli, 2018; Virgolim, 2019)

O anel referente à habilidade acima da média é considerado o mais constante em estudantes AH/SD e refere-se tanto a habilidades gerais quanto a habilidades específicas. Por habilidades gerais acima da média, consideram-se “os altos níveis de pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluidez de palavra”. Também dentro das habilidades gerais acima da média estão “a adaptação e conformação de situações novas encontradas no entorno externo”, assim como “a automatização do processamento da informação”, ou seja, “a recuperação rápida, precisa e seletiva da informação”. Por habilidades específicas acima da média, encontram-se “a aplicação de diversas combinações das capacidades gerais acima, aplicadas a uma ou mais das áreas específicas de conhecimento ou áreas

de desempenho humano”, tais como “as artes, a liderança, a administração”. (Renzulli, Reis & Tourón, 2021, p.46)

Figura 1

A teoria dos Três Anéis de Renzulli (Adaptado de Renzulli, 2014, p. 544)



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

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

assim como é “disposto a responder e reagir a estímulos externos e às próprias ideias e sentimentos”. (Renzulli, Reis & Tourón, 2021, p. 46)

Outra parte importante da teoria de Renzulli trata do modelo de enriquecimento escolar (*Schoolwide Enrichment Model* – SEM), que tem por objetivo oferecer às crianças e jovens do ambiente escolar o máximo de oportunidades possíveis com vistas à autorrealização.

Sobre os tipos de enriquecimento, podemos dizer que o enriquecimento do tipo I incluem atividades gerais e exploratórias que expõem os estudantes a uma diversidade de problemas, ideias, questões, teorias, habilidades, palestras, saídas de campo, visitas, entrevistas, ou seja, possibilidades. Os conhecimentos do tipo I servem como propulsores para a curiosidade e a motivação interna do indivíduo e podem servir como estímulo externo para que os estudantes encontrem o seu propósito. Tais atividades, segundo Renzulli, Reis e Tourón (2021), devem estar disponíveis para todos os estudantes da escola. Em suma, o enriquecimento do tipo I foi pensado com o intuito de estimular novos interesses e que levem os estudantes a aprofundar seus interesses por meio dos enriquecimentos dos tipos II e III. (Renzulli, Reis & Tourón, 2021)

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

Já o enriquecimento do tipo III aborda investigações individuais ou em pequenos grupos acerca de problemas do mundo real. Essas investigações englobam adquirir entendimentos em níveis aprofundados, desenvolver produtos autênticos, desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigidas (em aspectos como planejamento, tomada de decisão e autoavaliação, por

exemplo) e desenvolver comprometimento com a tarefa ao ponto de se sentir realizado e de interagir efetivamente com outros alunos. Por problemas do mundo real, entenda-se aqueles que significam um marco pessoal de referência para os estudantes e que não possuem uma solução que exista ou que seja única.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo e tem o objetivo de investigar as impressões dos professores pesquisados acerca da temática das altas habilidades/superdotação. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo geral é investigar processos que possam efetivar a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com altas habilidades ou superdotação no IFSul – Campus Sapucaia do Sul.

Referente aos procedimentos, caracteriza-se como uma pesquisa participante. Conforme Marconi e Lakatos (2002, p. 90), a observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”. Essa escolha pela observação participante acontece por diversos motivos. Entre eles, encontram-se: (1) Aumentar o conhecimento e entendimento do grupo pesquisado sobre o tema das Altas Habilidades/Superdotação, tendo em vista o pouco conhecimento ou apagamento da temática nos ambientes escolares em geral; (2) Trabalhar a temática de forma coletiva, escutando as inquietações provenientes dos professores do Instituto Federal em análise; (3) Promover a inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Ainda, tal escolha se dá pela participação natural do pesquisador TSS como membro docente do campus.

Quanto à análise dos dados, utiliza-se a análise descritiva interpretativa inspirada em Rosenthal (2014). A análise descritiva interpretativa proporciona a investigação do novo e do desconhecido, a apreensão do sentido subjetivamente visado e a reconstrução do sentido latente, a descrição de ações e de contextos sociais, a reconstrução da complexidade de estruturas de ação a partir do caso particular, a verificação de hipóteses e teorias a partir do caso particular e o desenvolvimento empiricamente fundado de hipóteses e teorias. (Rosenthal, 2014)

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

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

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

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

Antes de começar a analisar as respostas, ressalta-se que o Campus conta, no ano de 2022, com oito professores de Matemática, dos quais sete se propuseram a participar da entrevista. Em virtude do período pandêmico, todas as entrevistas foram realizadas por vídeo conferência, gravadas e transcritas.

Para preservar a identidade dos professores entrevistados, os chamaremos de M1, M2, M3, M4, M5, M6 e M7.

Considerando como os professores compreendem o conceito de uma pessoa com altas habilidades/superdotação, M1, M4, M5, M6 e M7 apontam uma habilidade (bem) acima da média. Nas palavras de M1, M4, M5, M6 e M7:

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

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

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

M6: “Eu imagino que eu definiria um aluno com altas habilidades ou superdotação se fosse um aluno com desempenho acima da média do desempenho que eu já tenho dos meus estudantes em Matemática, né?”

M7: “Eu acho que altas habilidades é um termo que pelo menos deveria ser incorporado no campo educacional para qualquer pessoa que tem algum talento específico de um modo geral acima da média, consideravelmente acima da média.”

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

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

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

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

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

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

A resposta de M3 tem conexões com a teoria de inteligência emocional de Daniel Goleman (2006), o qual aborda aspectos como atenção e foco. Percebemos, assim, que definir o conceito de altas habilidades/superdotação não é algo tão simples. São várias faces de um constructo, que demonstram apenas uma parte dele. Por exemplo: enquanto Renzulli (2018) define altas habilidades ou superdotação como a interseção de três características (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade), Gagné já não utiliza tal termo. Prefere utilizar-se de uma “dotação” natural que acontece cedo na vida, chamada de aptidão/dote, e outra “dotação” sistematicamente desenvolvida, chamada de competência/talento. (Gagné & Guenther, 2010; Gagné, 2021). Já para Silvermann (1997), superdotação é desenvolvimento assíncrono. A própria definição brasileira presente nas Políticas Nacionais de Educação Especial - PNEEs (Brasil, 2008; 2020) e nas Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009) trazem uma definição macro e bastante abrangente. Logo, analisar diversas definições é fundamental para que se consiga entender melhor a realidade do estudante AH/SD.

Em relação ao questionamento, “Você vê alguma diferença entre os termos ‘altas habilidades’ e ‘superdotação?’”, os professores M1, M3 e M6 consideram que os termos são sinônimos, enquanto M2, M4, M5 e M7 analisam os termos com distinção. Tal diferença, apontada pelos professores M2, M4, M5 e M7, estaria no fato de que altas habilidades seria uma habilidade acima da média, enquanto superdotação seria uma habilidade extremamente acima da média.

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

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

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

De fato, a rapidez aparece presente como um indicador possível para a identificação das AH/SD, conforme inclusive uma das definições brasileiras presente na resolução 2 (Brasil, 2001), conforme anteriormente citado. Foco em temas de seu interesse, é tanto uma característica de inteligência emocional, conforme Goleman (2006), como também um dos três anéis de Renzulli: o

comprometimento com a tarefa. Relativo à introspecção, sabemos que pessoas AH/SD são heterogêneas, mas a introspecção aparece como um traço possível dentro das AH/SD, principalmente em âmbitos acadêmicos. (Virgolim, 2019)

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

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

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

Tais ponderações compactuam com uma ideia antiga de inteligência, vista de forma fixa e unimodular. Também se aproximam da ideia dos estudos de Terman et al. (1925) sobre o percentual de superdotados, em torno de 1%, o que é muito baixo, considerando que atualmente a OMS indica algo em torno de 3,5% a 5% (Matos e Maciel, 2016), isso apenas considerando os AH/SD acadêmicos. Gagné (2021) considera o percentual de 10% no seu domínio de

conhecimento e considerando os pares etários, enquanto Renzulli (2014; 2018) considera de 10% a 15% da população de um país.

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

M3: “Tendo aquela ideia de metodologias ativas em que tu passas para o aluno o conteúdo antes para ele fazer a leitura prévia, esses alunos com superdotação que eu tive na minha sala de aula, eles fazem a leitura pré e mesmo assim eles ainda trazem muito mais conceitos e conceitos que sobrepõe o próprio ensino médio integrado deles, né? Eles (ultra)passam... perguntam conceitos da Universidade, de curso superior, e isso me pressiona muito e assusta porque tu não tá preparado no primeiro momento.”

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

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

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

M6: “... foi numa situação de prova. Engraçado né, a gente acaba identificando não tanto na aula, mas quando existe um momento de avaliar, né? [...] foi numa prova que eu entreguei

para os colegas e [...] uma boa parte da turma assim não foi bem e a prova desse aluno... foi nota 10, tirou 10, e além da nota 10 foi uma prova que eu considero muito bem escrita, não tinha rasuras, tu percebias que as ideias do aluno, assim, era uma coisa bem encaixadinha, assim, direitinho tu percebes que não foi uma coisa, tipo assim, ele fez na sorte [...]. É uma prova limpa, assim... tu olhas assim e dá para pegar a prova do aluno como gabarito para corrigir as outras”.

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

Provas e testes sempre foram considerados como possíveis indicadores de AH/SD. Porém, tais indicadores não captam necessariamente todos os estudantes AH/SD, podendo indicar aqueles que possuem, conforme a definição brasileira da PNEE, um desempenho notável. No entanto, podem falhar no que diz respeito à identificação de potencialidades e de talentos que ainda estão latentes, sem terem emergido. Testes de desempenho acadêmico costumam não indicar fatores como liderança e criatividade, também. M7 ainda aponta sobre formas diferentes de formar conceitos e resolver problemas nos estudantes que teve em escola anterior, indicando fortemente a presença de pensamento divergente, uma característica por muitas vezes encontrada em estudantes AH/SD. E, se pararmos para refletir um pouco sobre a nossa prática docente em Matemática, é provável que já tenhamos nos deparado com um estudante que costuma apresentar resoluções completamente originais de um problema e nem tenhamos percebido isso como um indicador possível para AH/SD. (Brasil, 2008; 2020; Virgolim, 2019)

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

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

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

Aqui é importante ressaltar que questões mais difíceis só fazem sentido se o estudante gosta e possui interesse de lidar com desafios matemáticos e concorda com a proposta realizada por M1, por exemplo. Pessoas AH/SD formam um grupo bastante heterogêneo e, talvez, nem todos se sintam bem com essa abordagem. Nesse momento, é importante visualizar a importância de um Plano Educacional Individualizado (PEI), previsto na LDB (Art. 59), pois é ele que vai mapear os estilos de aprendizagem e interesses que o estudante possui. Por outro lado, percebe-se na fala de M2 uma preocupação com cada etapa de aprendizagem do estudante, o que é ao mesmo tempo um fator positivo e negativo. Positivo, pois deseja-se que o estudante atinja os objetivos pré-definidos em cada estágio. Negativo, pois pode limitar o estudante a deixar de conhecer outros tópicos caso não se considere que o estudante já se aprofundou o suficiente em objetos de conhecimento anteriores. (Brasil, 1996; Virgolin, 2019)

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

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

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

M6: “o grande problema é que você labora dentro da sala com o grande grupo, porque tanto você fazer uma aula, digamos assim, uma aula muito básica para tentar resgatar aquele aluno que tem muita dificuldade, é uma aula desmotivadora para grande parte da turma; dentro da sala de aula, você preparar exemplos que no caso exigiria, assim, um raciocínio mais elaborado desse aluno, também é desmotivador para grande parte dos alunos, porque eles também não atingiriam. [...] Para

a gente conseguir contemplar esse aluno (com ah/sd) dentro da sala de aula, talvez o ideal seria a gente conseguir de alguma forma um horário, né? Dentro da grade lá ou turno inverso, um horário que a gente possa trabalhar em particular ou até em grupo com esses estudantes, um grupo talvez mais que desponte, mas dentro da sala de aula, não sei se é possível, pode ser, mas o grande ponto é para capturar esse aluno você não poder a grande parte da turma, então, de alguma forma, você tem que galgar uma construção para atingir o nível daquele aluno sem perder os de trás também.”

M7: “Eu sempre procurei fazer um trabalho diferenciado, paralelo ao ambiente de sala de aula porque, assim, infelizmente, assim, pelo menos em todas as escolas que eu trabalhei até hoje, a gente não tinha muito espaço para fazer isso no currículo comum, por conta principalmente das avaliações; é aquela mentalidade de que todo mundo tem que ter a mesma aula e fazer as mesmas tarefas que todo mundo vai ter a mesma prova, então eu sempre procurei fazer esse trabalho paralelo. Quando eu trabalhava Olimpíadas de Matemática eu tinha essa facilidade e lá no colégio (anterior), de modo geral, a participação nas olimpíadas era voluntária. [...] Nas (aulas para as) olimpíadas, aí a gente tinha toda a liberdade para trabalhar em um mundo ideal! [...] poder escolher o trabalho que iria fazer com meus alunos. E aí assim, dentro das preparações para as Olimpíadas, eu sempre procurava trazer não só as questões das Olimpíadas, mas temas gerais, assim, da Matemática, que a gente pudesse discutir...”

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

do tipo II por meio de projetos, de acordo com o interesse dos estudantes. Quando se trabalha na área de interesse, em geral o comprometimento e a perseverança costumam aparecer em estudantes AH/SD. (Brasil, 1996; Renzulli, Reis & Tourón, 2021; Virgolim, 2019)

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

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

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

M1: “Gostaria de saber assim é... o que.. [...] quais são os critérios objetivos, né, que definem um superdotado e se é sinônimo de altas habilidades...”

M2: “Como identificar isso assim, e identificar cedo, como identificar o quanto antes um aluno assim, né?”

M6: “A primeira coisa é a definição, porque se a gente tem a definição a gente sabe diferenciar a situação quando acontece na nossa frente [...] É importante saber a definição, né? ... de superdotação e altas habilidades e se existe uma diferença entre um e outro e qual é.”

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

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

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

M2: “...e eu realmente gostaria de saber estratégias mais adequadas, assim, né? [...] que não desestimulassem, mas pelo contrário, né? Que tu precisas estimular esse aluno porque o que eu ouvia falar também é o seguinte: ‘daqui a pouco tu tem um aluno superdotado, o que acontece? Ele está sempre na frente da turma. E aí o professor não acompanha ele de forma diferenciada, né? Então, o cara passa a ter um desinteresse porque ele já sabe aquilo, então ele não precisa daquela aula, não vai prestar atenção’. Ele precisa, de fato, de um atendimento diferenciado, assim, como se fala que, o contrário, né? ... (assim como) pessoas com necessidades especiais precisam de atendimento diferenciado, esses casos de

superdotação e altas habilidades também precisam de atendimento diferenciado, para que eles avancem dentro do que eles podem avançar, né? Então eu queria conhecer estratégias que já vem sendo aplicadas, conceitos relacionados que já vem sendo estudados, que já foram testados.”

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

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

M6: “... eu gostaria de ver, talvez, técnicas ou... não sei... talvez formas de organizar a aula a título de atingir um estudante que tenha superdotação na aula...”

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

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

M4: “eu queria aprender mais sobre testes de QI; tem alguns testes de QI na internet que eu não acho que são confiáveis. Eu acho que o teste de QI tem que ser feito por uma equipe multidisciplinar, mas queria entender mais como é que é produzido o teste de QI, isso em relação a habilidade acadêmica, né? Mas eu queria, isso é uma curiosidade que eu tenho assim... mas eu queria conhecer mais detalhadamente todos os tipos de inteligência e como a gente pode perceber essa inteligência cinestésica, corporal, artística, todos os tipos que se eu não me recordo são sete ou oito.”

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

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

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

eu nunca vi um aluno ser acelerado em três anos² por superdotação.”

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

M6: “Eu acho que um dos caminhos seria ouvir o estudante, que foi o caso dessa *live* que tu fizeste, eu achei muito produtivo, sabe? Uma outra, talvez a gente, talvez conversando como área, talvez... ali os colegas da Matemática em princípio como área, tentando entender como que a gente poderia trabalhar com esse perfil de aluno. [...] Eu preferiria se tivéssemos encontros presenciais com palestrantes, podendo ser uma mesa redonda, talvez, para conversar sobre o assunto, mas teria que ser para mim o básico do básico que eu não conheço nada sobre altas habilidades.”

É importante ressaltar aqui a intencionalidade de M1 de “ver acontecer na prática” um caso de aceleração. É sabido da literatura que a aceleração é um processo previsto na LDB e que conta com avaliação multiprofissional, mas muito difícil de ocorrer no dia a dia. Justifica-se em geral a não aceleração pela falta de maturidade emocional do estudante. Claro que não se defende aqui a aceleração sem a devida análise dos profissionais envolvidos, mas é preciso ter atenção quanto ao assincronismo, por vezes presentes em estudantes AH/SD,

² Os cursos técnicos (diurnos) integrados ao Ensino Médio do campus têm duração de quatro anos. Assim, “ser acelerado em três anos” refere-se a acelerar o estudante de forma a cumprir as etapas do Ensino Médio Integrado em três anos.

os quais muitas vezes possuem o conhecimento cognitivo para 1 ou 2 anos depois de sua série e desenvolvimento emocional de acordo com a sua idade. Logo, pensando nisso, a aceleração pode nunca ocorrer e esse estudante se frustrar com a escola. Nesse sentido e com uma avaliação cuidadosa da equipe, entende-se que tal estudante possa ser acelerado e que a escola proporcione o apoio emocional que esse aluno necessita.

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

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

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

M7: “Então, eu gostaria muito de discutir isso em grupos interdisciplinares. Eu, por exemplo [...] (em) todas as (vezes) que eu já ouvi falar em qualquer coisa parecida com superdotação, era sempre no ambiente de professores de Matemática. Então, se por um acaso algum dia a gente no IF fosse ter algum grupo de discussão, eu queria que ele fosse interdisciplinar, porque senão ele vai ficar enviesado e isso é tudo que eu gostaria de fugir agora que eu estou trabalhando no ambiente que me parece muito mais acolhedor do que o que a gente tinha no colégio anterior³, por exemplo.”

As falas de M3, M5 e M7 vem ao encontro dos objetivos da tese que origina este artigo: fornecer formação continuada que atenda aos anseios da comunidade docente. Além disso, percebe-se aqui a preocupação dos docentes

³ Nome omitido, para fins de proteção de sigilo do entrevistado.

em aliar teoria e prática em sua atuação docente, tanto em sala de aula regular quanto em regime extraclasse.

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

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

M5: “... eu gostaria de alguma coisa que fosse da nossa área, da Matemática, né? E que mostrasse assim, aprender a identificar. ‘Olha, aqui tenho uma ... uma pessoa com alta habilidade, aqui tem uma pessoa superdotada, aqui tem alguém só com muito interesse e tal.’”

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

pensamento que muitas vezes pode divergir da norma. Portanto, é somente com um reconhecimento amplo de suas múltiplas características que se consegue atender de forma plena um estudante AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou apresentar e refletir sobre as percepções de sete professores de Matemática do Ensino Médio Integrado sobre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Desde as impressões sobre o conceito de AH/SD, perpassando por características que chama(ria)m a atenção desses docentes em sala de aula, até estratégias que adota(ria)m em classe e assuntos que gostariam de aprender sobre a temática.

Os resultados apontaram que o conceito de AH/SD apresentado pelos professores possui conexões com a teoria dos três anéis de Renzulli (2018) no que se refere ao conhecimento acima da média. No entanto, alguns conceitos apresentados parecem baseados em senso comum e permeados por mitos e estereótipos. (Pérez, 2012)

No que concerne às características de estudantes AH/SD que chama(ria)m a atenção dessa equipe docente, os resultados indicaram fatores como: (1) rapidez e facilidade de aprendizagem; (2) foco em temas de seu interesse; (3) criatividade e curiosidade; (4) voracidade em aprender conteúdos; (5) capacidade acima da média, a ponto de ultrapassar os conhecimentos do professor; e (6) desempenho notável em avaliações escritas, tais como provas, olimpíadas e competições acadêmicas. Note-se aqui que os fatores (1) e (6) encontram respaldo nas definições brasileiras de AH/SD (Brasil, 2001; 2020), enquanto os demais fazem parte da teoria dos três anéis de Renzulli (2018), a saber: (2) e (4) fazem parte do elo “comprometimento com a tarefa”, (3) faz parte do elo “criatividade” e (5) faz parte do elo “habilidade acima da média”.

Referente aos tipos de estratégias que os professores adota(ria)m ao saber que há um estudante AH/SD em classe, os resultados obtidos apontaram: (1) utilização de exercícios e questões de prova mais difíceis e aprofundadas; e (2) atividades extraclasse. Ressalta-se aqui a importância da elaboração de um plano educacional individualizado (PEI), previsto em lei, para mapear os estilos de aprendizagem e os interesses desse estudante AH/SD.

Quanto aos assuntos que os professores gostariam de aprender sobre AH/SD, os resultados mostraram os seguintes tópicos: (1) o conceito de AH/SD; (2) indicadores de rastreio de AH/SD; (3) estratégias de atendimento na sala regular e extraclasse; e (4) como ocorre o desenvolvimento e

aprendizado do estudante AH/SD. Tais tópicos demonstram uma clara preocupação da equipe docente em como identificar e atender esses estudantes.

Por fim, considera-se que embora os docentes tenham percepções que se aproximam das teorias apresentadas e das legislações vigentes, algumas dessas percepções ainda carecem de aprofundamento teórico. Percebe-se, assim, necessária a profissionalização dos processos de identificação e atendimento a estudantes AH/SD, por meio de formação docente continuada, conforme preconiza a tese da qual se origina este texto.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

TSS foi responsável pelo referencial teórico e pela coleta de dados. MG foi responsável pela orientação sobre os pressupostos teóricos, pelos encaminhamentos metodológicos e pelo acompanhamento da escrita. Os resultados e as considerações finais foram discutidos e escritos por ambos os autores.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DOS DADOS

Os autores concordam em disponibilizar seus dados mediante solicitação razoável de um(a) leitor(a). Cabe aos autores determinar se uma solicitação é razoável ou não.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1996). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2001). Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- Brasil. (2009). Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Brasil. (2020). Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

- <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>
- Brasil. (2016). Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm
- Brasil. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2021*: notas estatísticas. Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf
- Gagné, F. & Guenther, Z. C. (2010). O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação: Anéis*, 11, 7-23. <https://gagnefrancoys.wixsite.com/dmgt-mddt/the-dmgt-international>
- Gagné, F. (2021). *Differentiating Giftedness from Talent: The DMGT Perspective on Talent Development*. Routledge.
- Gardner, H. (1995). *Estruturas da mente – A teoria das Inteligências múltiplas*. Artmed.
- Marconi, M. de A., Lakatos, E.M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e elaboração de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*.
- Matos, B.C. & Maciel, C.E. (2016). Políticas Educacionais do Brasil e dos Estados Unidos para o Atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 175-188. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200003>
- Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27, 539-562. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14285>
- Renzulli, J. (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: A. Virgolim (org). *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp. 19-42). Juruá.
- Renzulli, J., Reis, S. & Tourón, J. (2021). *El modelo de enriquecimiento para toda la escuela: una guía práctica para el desarrollo del talento*. Unir Editorial.
- Rosenthal, G. (2014). *Pesquisa Social Interpretativa: uma introdução*. Edipucrs.
- Pérez, S. G. P. B. (2012). Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu

- atendimento. *Revista Educação Especial*, 1(1), 45–59.
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>
- Silverman, L. K. (1997). The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*, 72(3&4), 36-58.
<https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Terman, L. M.; Baldwin, B. T.; Bronson, E.; DeVoss, J. C.; Fuller, F.; Goodenough, F.L. ... Yates, D. H. (1925). *Genetic Studies of Genius: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. v. I. Stanford University Press.
- Virgolim, A. (2007). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>
- Virgolim, A. (2019). *Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente*. Intersaberes.