



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PERFIL DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DO POLO DE CEILÂNDIA/DF**

SARON GOMES BATISTA

BRASÍLIA/2023



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação

SARON GOMES BATISTA

**PERFIL DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DO POLO DE CEILÂNDIA/DF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo

BRASÍLIA/2023

TERMO DE APROVAÇÃO

SARON GOMES BATISTA

PERFIL DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DO POLO DE CEILÂNDIA/DF

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Apresentação ocorrida em 28/08/2023.

Aprovada pela banca formada pelas professoras:

Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo (Orientadora – PPGE/UnB)

Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo (Examinadora Externa – UEPA)

Prof.^a Dr.^a Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino (Examinadora Externa – SEEDF)

Prof.^a Dr.^a Adriana Almeida Sales de Melo (Examinador Suplente- PPGE/UnB)

BRASÍLIA/2023

DEDICATÓRIA

À querida Maria, a mulher mais incrível que conheci, minha primeira professora e que, com muito amor, paciência e dedicação, me apresentou ao mundo, ensinando-me o valor da amizade, do respeito e como ser forte e corajosa. Te amo além das palavras e serei eternamente grata por ter você como minha mãe, mentora e amiga.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé, pelo seu imenso amor, cuidado e por ter me permitido chegar até aqui.

Aos meus amados pais João Batista (*in memoriam*) e Maria, pelo incentivo e amor incondicional que serviram de alicerce para as minhas realizações.

Ao meu querido esposo Afrânio, pela parceria, incentivo e palavras de conforto e fé que em muitos momentos se fizeram presentes.

À minha família, pela torcida, carinho e compreensão nos momentos em que estive ausente. Em especial, meus sobrinhos Miguel e Arthur que tornam meus dias mais felizes.

Ao meu talentoso irmão Mazinho (*in memoriam*), por ser uma fonte de inspiração para mim e para tantos outros. Sua paixão e comprometimento são exemplos que sempre levarei comigo, lembrando-me de perseguir meus sonhos com a mesma determinação e amor que você demonstrou.

À querida tia Eunice, por sempre se fazer presente em minha vida, compartilhando seus sábios e preciosos conselhos que sempre acompanharam minha trajetória de vida.

À minha querida orientadora, professora Sinara, por acreditar em meu projeto, sua dedicação e pela diferença que faz na vida de seus estudantes com seus ensinamentos e compromisso com a Educação Especial Inclusiva. Gratidão pelas orientações e pela confiança.

Aos meus colegas de profissão, em especial ao professor Rosevaldo Queiroz, à professora Deise Saraiva e à professora Gizelle Pires, pelo apoio, auxílio, pelos momentos de troca e aprendizagens.

Às professoras que tão gentilmente se disponibilizaram a ler meu trabalho e a compor a Banca Examinadora.

Agradeço à Universidade de Brasília - UnB pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

Por fim, o meu sincero agradecimento a todos os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, que dão sentido à nossa profissão e tornam nossa caminhada mais desafiadora e, ao mesmo tempo, muito mais feliz. A vocês, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOPE) e ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e tem como objetivo geral identificar o panorama das matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ensino fundamental do Brasil e do Distrito Federal e analisar o perfil das meninas atendidas no polo de Ceilândia/DF. Os objetivos específicos compreendem: a) mapear as matrículas do/as estudantes com AH/SD nos âmbitos nacional e do Distrito Federal; b) evidenciar a proporção de meninos e meninas com características de AH/SD no ensino fundamental no contexto nacional e distrital; c) identificar as características predominantes das meninas com AH/SD do ensino fundamental atendidas no polo Ceilândia. Para este estudo, optou-se pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram os dados censitários MEC/INEP (2015 a 2022) de matrícula de estudantes com AH/SD no ensino fundamental no Brasil e no Distrito Federal e a análise de formulários de identificação e relatórios de avaliação referentes ao período de 2015 a 2022 para identificar o perfil das estudantes com Altas Habilidades do polo de Ceilândia. Apesar dos esforços do Distrito Federal em implementar programas de atendimento e possuir diretrizes legais de combate à negligência e discriminação, a inclusão desses estudantes ainda enfrenta desafios. Embora o número de estudantes identificados com AH/SD seja maior do que a média nacional, em termos percentuais, esse número ainda é baixo. A falta de inclusão também afeta as meninas, indicando negligência na identificação. Em nível nacional, Distrital e local, o número de meninas é muito menor que o de meninos atendidos. Além de manifestar as características de AH/SD, as meninas precisam apresentar outros atributos para serem enxergadas por aqueles que as indicam para o atendimento especializado.

Palavras-Chave: Meninas; Altas Habilidades/Superdotação; Ensino Fundamental; Educação inclusiva.

ABSTRACT

This Master's dissertation is linked to the Comparative Studies in Education (ECOE) research line and the Generations and Youth Research Group (GERAJU), of the Postgraduation Program in Education at University of Brasília (UnB) and has the general aim identify the panorama of enrollments of talented/gifted students in elementary education in Brazil and the Federal District and analyze the profile of the girls attended at the center of Ceilândia/DF. The specific objectives include: a) to map the enrollment of talented/gifted students at the national and Federal District levels; b) to evidence the proportion of talented/gifted boys and girls characteristics in elementary school in the national and district context; c) to identify the predominant characteristics of talented/gifted girls in elementary school attended at the Ceilândia pole. For this study a qualitative approach of case study type was chosen. The instruments used were the MEC/INEP census data (2015 to 2022) of enrollment of talented/gifted students in elementary education in Brazil and the Federal District and the analysis of identification forms and evaluation reports referring to the period from 2015 to 2022 to identify the profile of talented/gifted students at the Ceilândia center. Despite the Federal District's efforts to implement assistance programs and its legal guidelines to combat negligence and discrimination, the inclusion of these students still faces challenges. Although the number of talented/gifted students identified is higher than the national average, in percentage terms, this number is still low. The lack of inclusion also affects girls, indicating neglect of identification. At national, district and local levels, the number of girls is much smaller than the number of boys attended. In addition to manifesting the characteristics of talented/gifted students, girls need to present other attributes to be seen by those who refer them to specialized care.

Keywords: Girls; Giftedness; Elementary School; inclusive education.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF – Total na Educação Básica entre 2015 e 202265
- Gráfico 2** - Percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de estudantes da Educação Básica por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia entre 2015 e 2022.....66
- Gráfico 3** - Percentual de estudantes da Educação Básica e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Brasil.....67
- Gráfico 4** - Percentual de estudantes da Educação Básica e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Distrito Federal67
- Gráfico 5** - Percentual de estudantes da Educação Básica e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Ceilândia/DF68
- Gráfico 6** - Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF – Total no Ensino Fundamental entre 2015 e 2022.....70
- Gráfico 7** - Percentual de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de estudantes do Ensino Fundamental por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF entre 2015 e 2022.....72
- Gráfico 8** - Percentual de estudantes do Ensino Fundamental e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Brasil.....73
- Gráfico 9** - Percentual de estudantes do Ensino Fundamental e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Distrito Federal73
- Gráfico 10** - Percentual de estudantes do Ensino Fundamental e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Ceilândia/DF entre 2015 e 2022.....74
- Gráfico 11**- Percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia entre 2015 e 2022..... 76
- Gráfico 12** - Percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF entre 2015 e 2022.....77

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Estudantes da Educação Básica e com Altas Habilidades/Superdotação em números absolutos – Total Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF..... | 69 |
| Tabela 2 - Estudantes do Ensino Fundamental e com Altas Habilidades/Superdotação em números absolutos – Total Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF..... | 75 |
| Tabela 3 - Síntese dos dados demográficos e escolares das estudantes..... | 80 |
| Tabela 4 - Síntese das características cognitivas e afetivo emocionais..... | 83 |
| Tabela 5 - Síntese dos estilos de aprendizagem..... | 84 |
| Tabela 6 - Síntese da área de interesse..... | 85 |
| Tabela 7 - Síntese das habilidades específicas..... | 86 |
| Tabela 8 - Síntese das habilidades gerais..... | 86 |
| Tabela 9 - Síntese da interação com os Três Anéis..... | 87 |
| Tabela 10 - Síntese das características predominantes das estudantes com AH/SD do polo de Ceilândia/DF..... | 88 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Teoria em quatro partes | 51 |
| Figura 2 – Árvore categorial..... | 79 |
| Figura 3 – Interação dos comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação das meninas do polo de Ceilândia-DF de acordo com o Modelo dos Três Anéis..... | 88 |

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AEE/AH – Atendimento Educacional Especializado/ Altas Habilidades/Superdotação

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CONBRASD - Conselho Brasileiro para Superdotação

DF - Distrito Federal

ECOIE - Estudos Comparados em Educação

EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada

EPT - Educação para Todos

GDF - Governo do Distrito Federal

GERAJU - Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério de Educação

NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

OMS - Organização Mundial de Saúde

RA - Região Administrativa

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SR - Sala de Recursos

UAES - Unidade de atendimento ao estudante superdotado

UAF - Unidade de atendimento à família

UAP - Unidade de Atendimento ao professor

UF - Unidade da Federação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 15 |
| CAPÍTULO I - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E O DESAFIO DE SER MENINA..... | 25 |
| 1.1 Aspectos históricos e legislação | 25 |
| 1.2 Conceituação e características | 32 |
| 1.3 A evolução do papel da mulher na sociedade: conquistas, desafios e um caminho a percorrer..... | 36 |
| 1.4 O desafio da estudante com Altas Habilidades/Superdotação | 40 |
| CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO, ESTRATÉGIAS E MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO DO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL | 46 |
| 2.1 Atendimento aos estudantes com AH/SD ofertado no Distrito Federal | 46 |
| 2.2 Estrutura e funcionamento das salas de recursos para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação | 48 |
| 2.3 Concepção de Superdotação e modelo teórico metodológico adotado pelo atendimento de Altas Habilidades/ Superdotados do Distrito Federal | 50 |
| 2.4 A Teoria em quatro partes | 52 |
| 2.4.1 Subteoria I: A concepção de superdotação dos três anéis | 53 |
| 2.4.2 Subteoria II: O Modelo triádico de enriquecimento | 53 |
| 2.4.3 Subteoria III: Operação Houndstooth- educação para superdotados e capital social... .. | 54 |
| 2.4.4 Subteoria IV: Funções Executivas - liderança para um mundo em mudança | 55 |
| CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 58 |
| 3.1 Natureza da investigação | 58 |
| 3.2 Procedimentos para a geração de dados..... | 59 |
| 3.2.1 Ficha de indicação | 61 |
| 3.2.2 Relatório de avaliação | 61 |
| 3.2.3 Modulação | 61 |
| 3.3 Análise de dados | 61 |
| CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO | 64 |

| | |
|---|------------|
| 4.1 Panorama dos estudantes da educação básica identificados e atendidos com AH/SD no Brasil, no Distrito Federal e em Ceilândia | 64 |
| 4.2 Proporção de meninos e meninas com AH/SD atendidos no ensino fundamental no Brasil, no Distrito Federal e em Ceilândia | 69 |
| 4.3 Perfil da estudante encaminhada para o Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades de Ceilândia. | 78 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 91 |
| REFERÊNCIAS | 95 |
| ANEXOS | 101 |
| ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA | 101 |
| ANEXO B - MEMORANDO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA | 103 |
| ANEXO C - FICHA DE INDICAÇÃO DE ESTUDANTES PARA O ATENDIMENTO AH/SD | 104 |
| ANEXO D - RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO | 108 |
| ANEXO E - MODULAÇÃO AH/SD | 111 |
| APÊNDICE | 112 |
| APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS | 112 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, de acordo com o Censo Escolar MEC/Inep de 2022, há 26.815 estudantes com Altas Habilidades/Superdotação matriculados na educação básica. A Organização Mundial de Saúde (OMS), diz que 5% da população têm algum tipo de habilidade ou superdotação. Nessa perspectiva, ao se considerar os mais de 47 milhões de estudantes da educação básica (Censo Escolar MEC/Inep, 2022), cerca de 2,3 milhões de estudantes deveriam estar compondo esse grupo.

Apesar de os dados censitários revelarem que nos últimos oito anos (2015 a 2022) o número de meninos matriculados na educação básica é maior que o de meninas (diferença menor que 1%), verifica-se que essa realidade não se aplica quando se compara o número de meninas com Altas Habilidades e o número de meninos. Segundo o Censo Escolar MEC/Inep (BRASIL, 2022), apenas 36,5% dos estudantes atendidos são meninas.

A partir dessa realidade, que historicamente tem se perpetuado no ambiente escolar, pode-se constatar que a identificação e o atendimento aos indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação ainda constituem uma tarefa desafiadora para a educação. Embora atualmente exista um conjunto de leis e resoluções que orientam e organizam o atendimento desses estudantes, lidar com as questões que permeiam a educação desses indivíduos nas escolas ainda é um grande desafio.

As políticas públicas implementadas no Brasil nas últimas décadas, e que têm como objetivo auxiliar na efetivação dos direitos previstos pelas leis, têm refletido na melhoria significativa dos processos de identificação e atendimento, mas ainda são insuficientes e não conseguem colocar em prática medidas que garantam acesso a uma educação igualitária, respeitando as necessidades educacionais de todos.

De acordo com Alencar e Fleith (2001), a preocupação na elaboração de políticas públicas destinadas à identificação e à oferta de condições adequadas para o desenvolvimento de indivíduos com Altas Habilidades tem chamado cada vez mais a atenção não só de autoridades responsáveis, mas também de pesquisadores nas áreas de educação e psicologia que acreditam que o ser humano possui talentos diversos e que além de serem explorados devem ter condições favoráveis ao seu desenvolvimento. As autoras ressaltam que o crescente interesse desses profissionais tem impulsionado a realização de pesquisas, publicação de livros e artigos em revistas de psicologia e educação em distintos países.

Ainda na década de 1970, Pfromm Netto (1979), apontou os possíveis benefícios que os indivíduos com Altas Habilidades, caso recebessem um atendimento adequado, poderiam oferecer ao país. Na visão do autor, esses indivíduos com seus potenciais identificados e adequadamente desenvolvidos, aumentariam de forma significativa o reservatório de potenciais pessoas na sociedade que poderiam ajudar a solucionar os problemas da nação. Seriam futuros líderes sociais, cientistas, políticos, empresários, militares, governadores, escritores, artistas, atletas de renome no Brasil de amanhã. Mal encaminhados e abandonados à sua própria sorte, muitos deles produzirão somente uma pequena parcela de contribuição para o desenvolvimento do país, além da frustração que os pode acompanhar durante sua trajetória de vida.

Atualmente, a importância de identificar e investir em indivíduos potencialmente criativos e produtivos é bem vista por diversos países e em vários contextos da sociedade, pois muitos já se despertaram para a necessidade de investimento na formação de grandes cientistas, de inovadores e de produtores de conhecimento. Nas últimas décadas, foi surgindo a consciência de que soluções mais adequadas para os problemas e desafios da sociedade partirão daqueles indivíduos mais capazes e competentes do ponto de vista intelectual e criativo (VIRGOLIM, 2004).

Do mesmo modo, Renzulli (2012), aborda três propósitos da educação do superdotado e um deles é justamente o de aumentar a reserva de pessoas aptas a solucionar problemas na sociedade não sendo apenas consumidores de informações pré-existentes, mas se tornando produtoras de conhecimento e de arte. Outro propósito da educação do superdotado é proporcionar o máximo de oportunidades para autorrealização, desenvolvendo um conjunto de áreas onde o potencial pode ser revelado. Para o autor, esses dois propósitos interagem e se apoiam, uma vez que o trabalho autorrealizador de cientistas, artistas, escritores, empreendedores e líderes pode contribuir de forma valiosa para a sociedade. Levando em consideração essas duas metas para a educação do superdotado, o terceiro propósito não poderia ser outro, senão, oferecer atendimento através de programas e serviços que se adequem ao *modus operandi* dessas pessoas.

Apesar dos avanços que o século XXI trouxe, inclusive quanto ao surgimento de programas especiais para atender esse grupo, ainda existem mitos e concepções ultrapassadas que provocam reações contraditórias, dificultando a identificação e, conseqüentemente, tirando a oportunidade das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação de terem seus potenciais reconhecidos e estimulados.

A legislação atual estabelece uma atenção dedicada aos estudantes com AH/SD, no entanto, ainda são muitos os obstáculos que as escolas no Brasil têm que enfrentar para dar

conta de oferecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades de seu público de forma realmente inclusiva. O que se percebe é que o sistema brasileiro ainda tem muito a progredir e para isso as políticas públicas também necessitam avançar.

O Distrito Federal (DF) muito tem avançado no atendimento aos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas e atualmente o atendimento especializado ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE/AH), oferecido pela SEEDF, é considerado referência para outras regiões do Brasil. Ao longo de 46 anos de atendimento, muitas pesquisas e publicações foram desenvolvidas e hoje podem contribuir com práticas que trazem experiências exitosas e significativas na inclusão desses estudantes. À medida que essas práticas foram acontecendo o AEE/AH foi adquirindo novos conceitos, frutos de um trabalho estruturado e essencial para implementação de estratégias junto às famílias e à escola, para que ofereçam oportunidades a tais estudantes, proporcionando um ambiente onde possam desfrutar de experiências significativas para seu desenvolvimento.

O interesse pelo tema para a pesquisadora surgiu em virtude de sua trajetória profissional, na qual tem acompanhado como professora itinerante no AEE da SEEDF, os estudantes com AH/SD. O professor itinerante é o profissional responsável pela articulação da área de superdotação junto à Diretoria de Educação Especial, às salas de recursos, às escolas, às famílias e à respectiva Coordenação Regional de Ensino, prestando o suporte necessário ao trabalho desenvolvido tanto no AEE como no ensino regular, suprimindo as demandas pedagógicas e administrativas, tais como: coleta de dados sobre o atendimento, encaminhamento de estudantes, orientação às famílias e professores, participação em estudos de caso, bem como oferta de subsídios e preparação de alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade do atendimento.

A necessidade de respostas às indagações que estão presentes no ambiente escolar e a consciência de que a pesquisa é capaz de fazer refletir suscitaram o interesse e a necessidade de conhecer melhor o universo das meninas com Altas Habilidade/Superdotação, bem como a importância desse tipo de discussão na formação e na prática pedagógica.

O papel do professor e da escola na identificação do estudante com AH/SD é de suma importância, pois é esse profissional que, através do contato diário com os estudantes, pode perceber indícios de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo. No entanto, os números limitados de profissionais com formação na área de superdotação têm gerado um despreparo para identificar os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e, por conseguinte, além de não serem encaminhados para os

programas adequados não são poucas as vezes em que esses estudantes são identificados não como estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, mas sim como “estudantes problemas”.

Nesse sentido, Pérez e Freitas (2012) afirmam que a invisibilidade dos alunos com AH/SD por parte da população está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento. Tais práticas têm colaborado de forma significativa para a reprodução de concepções errôneas e muitos mitos que envolvem esses estudantes. Martins e Alencar (2011) afirmam que para que a escola se transforme em um espaço de promoção e talento é importante que os professores sejam melhor orientados e se desliguem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus estudantes.

Sabatella (2005) lembra que a falta de consenso entre profissionais e estudiosos quanto à definição de quem pode ser considerado superdotado promove a disseminação de rótulos, situação que deve ser combatida. A autora chama a atenção para o fato de que indivíduos com Altas Habilidades demonstram variações de interesse, habilidades, temperamento e constituem um universo heterogêneo e complexo.

Sobre a questão dos rótulos, Virgolim (2004) defende que a simples rotulação de um indivíduo como superdotado não tem valor e nem importância se não for acompanhado por um planejamento pedagógico ou uma orientação educacional.

Um rótulo com certeza é positivo quando nos ajuda a entender, comunicar e tomar decisões adequadas quanto a questões tão sensíveis como a superdotação. Nesse sentido, é importante saber quais indivíduos se destacam em áreas específicas para que possam ser encaminhados a programas que os ajudem a desenvolver seus potenciais e alcançar um nível satisfatório de auto realização. Um rótulo pode ser percebido como positivo pelo indivíduo que o carrega (é o que acontece, por exemplo, quando dizemos que alguém é criativo ou inteligente), mas nem sempre isso acontece no campo das Altas habilidades. Como o prefixo “super” da palavra superdotados nos remete a ideia de alguém que se destaca por características raras, extremas ou incomuns, é frequente que o indivíduo se sinta segregado e isolado, passando a negar suas características de superdotação ao se perceber “diferente” - percepção que vem muitas vezes acrescido de sentimentos de inadequação e desconforto a ser também rotulado pelos colegas como nerd, CDF, “cabeção”, “geninho” e outros apelidos nada apreciativos. Com relação aos professores alguns podem se sentir inadequados e ameaçados ao ensinar para uma criança ou adolescente superdotado, muitas vezes com medo de serem testados em sua competência ou temerosos de não dar conta desta tarefa. A falta de um conhecimento dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais que cercam a superdotação mais amplo, a respeito das características que cercam a superdotação podem levá-los a uma maior cobrança destes alunos, acreditando que eles devem se sobressair em todas as áreas, exercendo uma maior pressão quanto à produção deste aluno, no sentido de um perfeccionismo exacerbado (VIRGOLIM, 2004, p.6).

Diferentes autores têm se empenhado na busca de estratégias para o rompimento de alguns mitos que não só atrapalham, mas também inviabilizam a compreensão correta a respeito do fenômeno da superdotação (ALENCAR; FLEITH, 2001; PÉREZ, 2003; WINNER, 1998).

A seguir serão elencados alguns pontos que são tratados de forma inadequada, no contexto atual, ao se referir aos indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação.

O primeiro deles, e talvez o que tem gerado maior confusão, diz respeito à superdotação como sinônimo de genialidade. Segundo Alencar e Fleith (2001), embora os primeiros estudos na área de inteligência superior tenham sido direcionados para investigação das características do gênio e seus antecedentes, superdotado seria aquele indivíduo que apresenta uma habilidade superior quando comparado com a população geral. O que tem sido mais enfatizado pelos especialistas da área é a ideia de que existe um *continuum* em termos de habilidade, seja na área intelectual, social, musical, artística etc. Nesse sentido, o superdotado seria aquele indivíduo com uma habilidade significativamente superior quando comparado à população geral em qualquer uma dessas áreas. Já o termo gênio fica reservado àqueles que deram contribuições extraordinárias à humanidade, são aqueles indivíduos raros que se destacam e deixam sua marca na história.

É muito comum no contexto educacional atual, a ideia equivocada de que o indivíduo superdotado tem recursos suficientes para se desenvolver sozinho, não necessitando de um ambiente estimulador. Alencar e Fleith (2001) salientam que é necessário divulgar entre os educadores que as necessidades educacionais desse grupo devem ser satisfeitas e para isso eles necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagens enriquecedoras que estimulem o seu desenvolvimento, favorecendo a realização plena de seus potenciais, cabendo a cada sistema de educação optar pela melhor forma de atender a tais necessidades.

Outro tipo de dúvida diz respeito a informar ou não à criança ou ao jovem sobre suas habilidades superiores. Muitos educadores acham que tal conhecimento poderia tornar o estudante convencido e dificultar seu relacionamento com os colegas. Para as autoras Alencar e Fleith (2001), o indivíduo que tem uma habilidade intelectual, uma capacidade de liderança, uma aptidão artística ou qualquer outra habilidade superior, deve ser informado de seu maior potencial. É fundamental que ele se perceba como competente para que seus esforços sejam direcionados no sentido de produzir, de criar, de crescer intelectualmente, para que, no momento adequado, possa contribuir com seu conhecimento.

A participação da família no processo de identificação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação também tem sido discutida. Algumas pessoas sustentam a ideia de que informar a família dos estudantes a respeito das características de superdotação pode criar expectativas muito grandes quanto ao desempenho de seus filhos exigindo deles esforços que vão além de suas capacidades. Renzulli e Reis (1986) sugerem que uma das etapas do processo de identificação seja informar pais e estudantes acerca do potencial acima da média. A visão

dinâmica e flexível a respeito da superdotação leva em consideração a importância da interação entre indivíduo e ambiente no desenvolvimento de comportamentos superdotados, pois sabe-se que as condições ambientais são de crucial importância para favorecer o desenvolvimento do potencial humano e cabe não apenas à escola, mas também à família criar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento do potencial do estudante. É reconhecido, entretanto, que o envolvimento e investimento de familiares são importantes para o desenvolvimento de habilidades e interesses de uma criança ou jovem superdotado.

Outro entendimento que não corresponde à realidade, frequente entre os educadores, é que a criança superdotada apresentará necessariamente um bom rendimento escolar e que, em função do seu maior potencial, vai naturalmente aprender mais, com mais facilidade e, conseqüentemente, tirar as melhores notas. Essa ideia errônea deve ser combatida, pois são muitos outros fatores que podem contribuir para um desempenho inferior. Tanto uma atitude negativa com relação à escola como as características do currículo e métodos utilizados (especialmente excessiva repetição de conteúdo, aulas monótonas e pouco estimuladoras, ritmo mais lento da classe) também podem ser os vilões do baixo rendimento escolar. Isto contribui para levar a posições inflexíveis em relação à educação especial ou diferenciada para alunos superdotados.

Segundo Winner (1998), a escola precisa repensar suas posições acerca da superdotação e elevar os padrões acadêmicos, de forma a atender às necessidades de estudantes com alto potencial. Um grupo considerável de pesquisadores (ALENCAR; FLEITH, 2001; GALLAGHER, 2000, 2002; GUENTHER, 2000, 2006; LANDAU, 2002; MAKER, 2006; ROTIGEL, 2003; SABATELA, 2005) compartilham do posicionamento de que é preciso promover mudanças na escola com vistas ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes superdotados.

Prevalece também a expectativa de que as crianças superdotadas têm um futuro promissor garantido, com a certeza de que se tornarão adultos produtivos e eminentes. Este é mais um equívoco, uma vez que não há garantias do sucesso quando adulto por ter sido uma criança com habilidades superiores. A trajetória de vida de cada ser humano é única, dependendo das capacidades, motivações e personalidades de cada um, além de oportunidades que lhes são oferecidas (ALENCAR; FLEITH, 2001; SABATELA, 2005; WINNER, 1998).

Acompanhando o movimento da educação inclusiva, as escolas devem oferecer oportunidades para que todos os estudantes tenham suas necessidades atendidas de acordo com suas características de aprendizagens (BRASIL, 2002). O reconhecimento das particularidades dos estudantes superdotados transcende divergências conceituais e ideias a respeito da

Superdotação. Educadores exercem influência vital nos estudantes sob sua responsabilidade. Portanto, devem se permitir rever paradigmas e reestruturar seus conceitos em relação aos estudantes com capacidades superiores, de forma a possibilitar a esses estudantes o atendimento de suas necessidades educacionais, plenamente amparadas na legislação brasileira.

Se a identificação e o atendimento aos estudantes com AH/SD ainda sofre os reflexos negativos em virtude de mitos e ideias equivocadas construídas ao longo da história, torna-se um desafio ainda maior essa possibilidade para as estudantes com AH/SD que possuem habilidades em determinadas áreas acima da média e que continuam enfrentando barreiras na sociedade atual. Para elas, o processo de reconhecimento e aceitação da superdotação pode ser mais complexo e muitas vezes penoso em relação aos meninos superdotados.

Pesquisas revelam que as meninas são mais negligenciadas tanto no Brasil como em outros países. Perez (2012) assinala que em um estudo realizado no Brasil para a Secretaria de Educação Especial do MEC entre os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) observou-se que apenas 38,7% dos estudantes atendidos nos núcleos eram de sexo feminino. De acordo com Ellis e Willinsky (1999), nos EUA as meninas com AH/SD constituem um grupo de apenas 30 a 40% do total de estudantes atendidos em programas de AH/SD.

Numa perspectiva de gênero, Van Tassel Baska (1998), afirma que as meninas também constituem um grupo negligenciado na identificação dos superdotados. Assim como no Brasil, nos países ocidentais, meninas são menos indicadas para programas especiais do que os meninos e que, no decorrer da história, observa-se que a educação feminina não foi prioridade. O papel de mãe, subserviente com as escolhas por carreiras ditas “mais femininas” (como pedagogia e área da saúde) limitou as oportunidades educacionais e profissionais para este grupo.

Estudos na área chamam a atenção para as dificuldades enfrentadas pela menina que se destaca pelo seu potencial superior, pois refletem a influência social e cultural na expressão e desenvolvimento de talentos (ALENCAR; VIRGOLIM, 2001; REIS, 1987, 1995, 2005). Nesse sentido, Alencar e Virgolim (2001) afirmam que os estereótipos de gênero e as expectativas sobre o desempenho dos papéis femininos dificultam e até impedem muitas mulheres de alcançar uma posição de destaque e oferecer contribuições significativas em diversos campos, especialmente naqueles tradicionalmente considerados masculinos, como por exemplo as atividades acadêmico-científicas.

Considerando os aspectos acima mencionados, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: qual o panorama das matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

no ensino fundamental do Brasil e do Distrito Federal e o perfil das meninas atendidas no polo de Ceilândia/DF?

Este trabalho tem como objetivo geral identificar o panorama das matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino fundamental do Brasil e do Distrito Federal e analisar o perfil das meninas atendidas no polo de Ceilândia/DF e os objetivos específicos são: a) mapear as matrículas do/as estudantes com AH nos âmbitos nacional e do Distrito Federal; b) evidenciar a proporção de meninos e meninas com características de Altas Habilidades/Superdotação no ensino fundamental no contexto nacional e distrital; c) identificar as características predominantes das meninas com Altas Habilidades/Superdotação do ensino fundamental atendidas no polo Ceilândia-DF

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de tipo estudo de caso e os instrumentos de geração de dados foram os dados censitários MEC/Inep (2015 a 2022) de matrícula de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino fundamental no Brasil e no Distrito Federal e a análise de formulários de identificação e relatórios de avaliação das estudantes com altas habilidade do polo de Ceilândia no período de 2015 a 2022. As informações referentes a essas estudantes serão categorizadas a partir de classes propostas ou presentes na teoria de Renzulli (a concepção de superdotação dos Três Anéis).

A escolha do polo para pesquisa considerou que Ceilândia, além de ser uma das mais antigas entre as 33 Regiões Administrativas em que o Distrito Federal está dividido, também é a mais populosa com quase 360 mil habitantes (GDF, 2022). É uma RA multicultural, com participação ativa dos jovens, tendo suas manifestações artísticas reconhecidas em todo país. A cidade, com 52 anos, tornou-se um polo cultural e, principalmente, de incentivo à educação. Outros aspectos também foram relevantes para a escolha do local, como: estrutura do Atendimento aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação quanto à variedade de áreas atendidas, disponibilidades de arquivos para coleta de dados e experiência dos profissionais envolvidos no processo de identificação e atendimento aos estudantes.

A definição de superdotação utilizada na pesquisa é da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, em 2008 (p. 15), que considera estudantes com Altas Habilidades/Superdotação “aqueles que demonstram potencial elevado em uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados, além de potencial criativo, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas do seu interesse”.

Utilizou-se como base para o desenvolvimento deste trabalho, a concepção de superdotação e o referencial teórico de Joseph Renzulli, utilizado pela SEEDF, órgão onde será realizada a pesquisa. O Modelo dos Três Anéis é a concepção de superdotação proposta por este autor e representa um conjunto de traços, cuja a intersecção caracteriza os comportamentos de superdotação, sendo eles, a habilidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa. O referencial teórico adotado pela SEEDF, espelha-se na Teoria Geral para o Desenvolvimento do Potencial Humano e parte da visão de que escola é o lugar para desenvolver talentos dos indivíduos e para isso os educadores devem promover oportunidades e recursos para que os estudantes almejem o desenvolvimento pleno de seus talentos, encontrando assim, seu lugar de participação na sociedade (REZULLI & REIS, 1997). Com o objetivo de estimular os alunos a desenvolverem habilidades que os permitam ser produtores de conhecimento, mais do que simplesmente consumidores, três tipos de enriquecimento foram planejados e são denominados Atividades de enriquecimento do Tipo I, II e III que serão descritas a partir da página 39.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados os aspectos históricos e conceituais, a legislação e as características de Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, é abordado de forma breve o histórico e o papel desempenhado pela mulher na sociedade. Em seguida, são discutidas as dificuldades e limitações enfrentadas pelas estudantes com AH/SD no sentido de serem identificadas, encaminhadas ao atendimento e terem seu potencial reconhecido.

O segundo capítulo busca contextualizar o atendimento de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal, apresenta as estratégias utilizadas no DF para alcance das necessidades desses estudantes e em seguida apresenta o modelo teórico metodológico utilizado.

O terceiro capítulo descreve a abordagem metodológica e os fundamentos para a concretização do estudo, a natureza da investigação, os participantes da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, o tratamento dado às informações reunidas, com explicações sobre a construção das categorias de análise.

Segue-se o quarto e último capítulo, com a análise dos dados e a discussão dos resultados, exibindo as respostas sistematizadas às questões de investigação propostas no início do trabalho. Por fim, as considerações finais da pesquisa trazem algumas reflexões sobre o tema e sugestões para pesquisas futuras.

Espera-se, com este estudo, contribuir para o aperfeiçoamento do processo de identificação, encaminhamento, avaliação, intervenção e apoio especializado para as meninas

superdotadas, fornecendo aos profissionais subsídios para sua identificação e esclarecimentos quanto às práticas educativas promotoras de oportunidades a todos os estudantes, objetivando o combate às atitudes discriminatórias e o amplo atendimento às suas necessidades educacionais específicas.

CAPÍTULO I – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E O DESAFIO DE SER MENINA

Este capítulo apresenta o percurso histórico e legal do ensino especial no Brasil, com ênfase nos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, oferecendo um panorama das características e peculiaridades desses estudantes de acordo com as normativas nacionais e as perspectivas de teóricos renomados. Além disso, traz o histórico da participação das mulheres na sociedade e busca compreender o conceito de gênero, uma temática que está sendo construída na atualidade. Por fim, o capítulo também aborda, de forma breve, as dificuldades enfrentadas pelas estudantes talentosas, cujo potencial muitas vezes não é reconhecido, e explora as possíveis razões que colaboram para a formação de barreiras que limitam as oportunidades dessas jovens.

1.1 Aspectos históricos e legislação

De acordo com registros históricos, diversas culturas demonstraram interesse por aqueles que manifestavam habilidades superiores. Segundo Alencar e Fleith (2001, p. 42), existem evidências de que os jovens que possuíam habilidades mentais superiores eram reconhecidos e separados com o objetivo de receber tratamento especial. As autoras destacam que culturas como a China e a Grécia reconheceram seus talentos na antiguidade. Na China, por exemplo, encaminhava à corte as crianças com habilidades especiais, principalmente as que apresentavam habilidades literárias que se manifestavam através da poesia e ensaios. Na Grécia, Platão defendeu a identificação das crianças potencialmente superdotadas durante a infância e a preparação deste grupo para liderança nominando-as de “crianças de ouro”. Do mesmo modo, no século XV, foi fundada na Turquia uma escola em um palácio de Constantinopla, para recrutar meninos mais fortes e inteligentes, independente da classe social a que pertenciam, para desenvolver de forma mais adequada seu potencial.

Nos séculos XV e XVI, pessoas que apresentavam destaque por suas façanhas não eram compreendidas socialmente, sendo interpretadas como inspiradas por demônios e reconhecidas como nocivas à sociedade, além de receberem, muitas vezes, o tratamento destinado aos bruxos que era o de serem queimados em fogueiras. No período da Renascença, surgiram novas teorias e os demônios foram substituídos pela mente. Tanto a insanidade como a genialidade foram reconhecidos como instabilidade mental, caracterizando-se como sintomas de doença mental (VIRGOLIM, 1997).

De acordo com Virgolim (1997), foi somente na segunda metade do século XIX que a hereditariedade veio a fazer parte dos estudos, pesando para isto as ideias do sociólogo Francês Moreau de Tours, considerado “expert” em patologia mental. Um número expressivo de pesquisadores se dedicou ao estudo das habilidades intelectuais. A autora destaca, ainda, que na Inglaterra, Galton, influenciado pelas ideias de Charles Darwin, publica em 1869 o livro “Hereditary Genius”. Com esse estudo, Galton conclui que a hereditariedade é responsável pelo funcionamento intelectual e que as capacidades mentais seriam herdáveis. A contribuição de Galton para o estudo das habilidades superiores ampliou-se com a aplicação da psicometria na investigação das diferenças individuais. A partir de seus achados, passou-se a acreditar que a inteligência permaneceria intacta no indivíduo desde o nascimento até a sua morte e que seria possível prever, com precisão, que tipo de pessoa uma criança iria se tornar, independentemente da estimulação ambiental.

Os estudos de Galton foram continuados por James M. Cattell, utilizando alguns dos testes construídos por ele e desenvolvendo outros para avaliar, entre outros aspectos, “a acuidade sensorial, força de prensão, tempo de reação, memória, sensibilidade à dor e preferência por cores” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 21), contribuindo para o uso da estatística na área das ciências sociais (VIRGOLIM, 1997).

No século XX, na França, que se observou a primeira tentativa exitosa de se desenvolver medidas de habilidades intelectuais. As contribuições de Alfred Binet, nesse sentido, são bem-sucedidas e o teste originalmente criado por ele teve uma grande aceitação em vários países (ALENCAR; FLEITH, 2001). De acordo com Virgolim (1997), Binet reconheceu que a inteligência se desenvolvia desde os primeiros anos da infância e que era mais importante para a psicologia das diferenças individuais concentrar-se em níveis relativos de inteligência do que tentar aferir um conceito que, em sua opinião, era tão nebuloso. Para isso, Binet desenvolveu, em conjunto com Theodore Simon, um teste que foi amplamente aceito e atendia aos objetivos propostos, oportunizando aferir a inteligência dos estudantes pela comparação entre a idade mental e a idade cronológica. Seu trabalho culminou com a publicação do livro sobre o desenvolvimento da inteligência em crianças, originando um novo direcionamento na investigação de habilidades envolvendo a inteligência.

Virgolim (1997) assinala, ainda, que o *status* dos testes mentais elevou-se a partir da sua utilização em massa na seleção dos recrutas do exército dos Estados Unidos durante a I Guerra Mundial. Também a partir desse período, levantaram-se críticas em relação aos resultados dos testes de inteligência. Pontuadas pelo embate ainda atual entre as condicionantes

hereditárias e ambientais, estas críticas têm impulsionado o desenvolvimento de muitas pesquisas nas últimas décadas.

Em 1916, um professor de psicologia da Universidade de Stanford, Lewis M. Terman apresentou interesse pelo estudo de habilidades superiores e publicou uma revisão da escala de Binet de 1911. A escala ficou conhecida como Stanford-Binet e se tornou padrão pelo qual todos os testes de inteligência são julgados. Os estudos de Terman também contribuíram para uma visão mais realista e aceitável do indivíduo superdotado, esclarecendo alguns conceitos que predominavam a respeito da superdotação e que eram tidos como adequados, mas posteriormente se revelaram inadequados ou errôneos (VIRGOLIM, 1997). Esses entendimentos ainda hoje são observados na sociedade, criando barreiras na identificação e atendimento adequado às necessidades dos superdotados.

No Brasil, o estudo da superdotação teve seu pontapé inicial na década de 1920. Foi nesse período que em Recife e no Rio de Janeiro foram realizadas as primeiras validações dos testes de inteligência (DELOU, 2001; 2007). A autora relata que o primeiro registro de estudantes superdotados ocorreu em 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro previu o atendimento educacional dos “supernormais”. Esse termo foi utilizado na época por Leoni Kaseff, assistente técnico da Universidade do Rio de Janeiro e catedrático do Liceu Nilo Peçanha, relator do texto legislativo, que era o marco da política pública e privada da época. Em decorrência deste documento não vir acompanhado da elaboração de uma política pública que norteassem as ações que deveriam ser implementadas a esses estudantes, essa iniciativa não possibilitou o atendimento às necessidades educacionais desses estudantes.

Ainda em 1929, dentre os estrangeiros europeus que chegaram ao Brasil para ministrar cursos aos professores, está a psicóloga russa Helena Antipoff que se radicou no país e influenciou o panorama nacional da Educação Especial. Helena Antipoff (1892-1974), estudou psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o laboratório de psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de professores, em Minas Gerais (MENDES, 2010).

Antipoff foi fundadora da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte e considerava a escola como a melhor saída para todos os males. Ela dedicou sua vida à educação das crianças, tendo sempre defendido um conceito de inteligência inovador para sua época, considerando fatores socioculturais no desenvolvimento mental (INSTITUTO HELENA ANTIPOFF, 2006).

Na década de 1960, documentos oficiais com orientação para atendimento a alunos especiais passaram a incluir o termo “excepcionais”, palavra utilizada para se referir tanto aos alunos deficientes quanto aos superdotados e aos que tinham problemas de conduta. Esse termo

foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da época, que dedicou um capítulo à educação de excepcionais em seus artigos 8º e 9º (BRASIL, 1986; DELOU, 2001; MAZZOTA, 1996). Em 1967, o Ministério de Educação e Cultura estabeleceu uma comissão com o objetivo de fixar os critérios de identificação e atendimento aos estudantes superdotados. Iniciaram-se, então, as primeiras ações em políticas públicas voltadas aos estudantes superdotados no Brasil.

Grandes avanços foram observados na década de 1970 em relação aos superdotados. Em decorrência da evolução no número de serviços de assistência, houve necessidade de definir as bases legais e técnico administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país. Inicialmente, assegurou-se no artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 5692/71, “tratamento especial aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (MENDES, 2010).

Critérios para identificação de estudantes superdotados foram propostos através do Parecer 436/1972 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1986). Tais critérios ressaltavam a necessidade de criação de condições especiais para a educação do superdotado e estudos a seu respeito. Ainda na década de 1970, foi publicado o Projeto Prioritário nº 35 do Plano Setorial de Educação 72/74, que norteava as ações para a identificação e atendimento de alunos superdotados no Brasil (BRASIL, 1986). Foi também criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, e sua função era centralizar e coordenar a política educacional voltada para a educação especial em todo o território nacional. Vários pareceres, normas e regulamentos foram elaborados, sugerindo propostas de atendimento, aspectos a serem considerados na formação de professores e criação de normas nas secretarias estaduais e municipais (BRASIL, 2001). Programas específicos foram iniciados nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia e na rede pública do Distrito Federal.

Em 1986, ampliações significativas aconteceram nos serviços educacionais para suprir as necessidades dos superdotados em vários estados brasileiros, entre eles, Espírito Santo, Goiás, Pará, São Paulo, Minas Gerais, Distrito Federal e Rio de Janeiro. Uma comissão composta por membros do Conselho Nacional de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação, do CENESP e Ministério da Educação foi criada com o objetivo de elaborar subsídios para incentivo de ações pedagógicas a estes alunos, resultando em vários documentos, entre eles: o Parecer da Comissão Especial; o Plano de Ação Conjunta; a Portaria CENESP 69/86 e os Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços em Educação Especial (BRASIL, 1986).

No final da década de 1980, ocorreu a extinção do CENESP e foi criada a Secretaria de Educação Especial - SEESP, com atribuições específicas na formulação de políticas públicas e legislação direcionadas aos alunos da educação especial. Houve também a participação do Brasil, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, que possibilitou o compromisso oficial do poder público para a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. Foi elaborado, também, pela Secretaria de Educação Especial, com a participação de vários setores da educação especial (dirigentes estaduais e municipais de educação especial, técnicos, professores e representantes das organizações não governamentais) o documento “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994).

Em 1994, ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. O Brasil, neste evento, assinou a Declaração de Salamanca. Esse documento firmou o compromisso do país com uma linha de ação política voltada para a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino regular, incluindo as ações para os alunos bem-dotados, termo adotado na publicação para designar os alunos com potencial superior.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, fixou a garantia de ensino diferenciado aos educandos com potencial superior assegurando a esses currículos, métodos, recursos e propostas educativas para atender as suas necessidades educativas especiais. Previu ainda professores especializados, educação para o trabalho e acesso a programas suplementares. Em 2003 as ações em prol do superdotado, da visibilidade e do direito a um atendimento especializado ganharam força e a capital Federal foi o cenário da fundação do Conselho Brasileiro de Superdotação (CONBRASD), criado por um grupo de especialistas com o objetivo de “congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área de Altas Habilidades/Superdotação, a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações” (GAMA, 2006, p.25).

Serviços de atendimento educacionais foram criados e implementados em vários estados brasileiros. Prefeituras estaduais e municipais regulamentaram as ações propostas na Lei de Diretrizes e Bases, por meio de seus Conselhos Estaduais e Municipais. Contudo, somente em 2005, foram implementados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS em todo o território brasileiro. Essa iniciativa possibilitou a criação de serviços de formação de professores e desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação nas vinte e sete unidades federadas do Brasil. Para alguns estados, estes núcleos vieram para apresentar novos horizontes àqueles que precisavam de apoio nesta

área. Já para o Distrito Federal, o mesmo foi importante para contribuir e dar suporte ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido ao longo das últimas três décadas, inclusive tem-se destacado com seu programa, haja vista ser direcionado para o modelo de Joseph Renzulli, expoente na área de superdotação. A nota característica do programa ensinado por Renzulli afirma a necessidade de ampliar o atendimento aos estudantes, não se restringindo à aceitação de estudantes de alto QI ou aqueles que se destacam nas avaliações. Acima de tudo, tal programa valoriza a criatividade, motivação e envolvimento com a tarefa.

A legislação brasileira apoia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2013), bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que se fundamentam na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esta define, em seu artigo 205, a educação como “direito de todos” e coloca o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) como público da Educação Especial.

Ao reconhecer as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva traz como objetivo assegurar a inclusão escolar de todos os estudantes garantindo sua matrícula no ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Segundo essa política tem-se que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (MEC/SEESP, 2008, p. 9).

Zardo (2021), ao apresentar um panorama sobre a educação especial no Brasil, assinala que a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representou um novo momento no cenário educacional brasileiro: a afirmação do direito à educação nas escolas regulares e a oferta de serviços de educação especial para estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. A autora menciona, ainda, que esta orientação ratifica os princípios

da Constituição Brasileira de 1988 que afirma o direito de todos à educação (cf. Artigo 205) e o direito a serviços especializados para pessoas com deficiência (cf. Artigo 208, III). Uma importante concepção emerge desse documento: a organização da educação especial como forma de educação transversal ao ensino básico e superior, garantindo condições iguais para participar e aprender no contexto escolar, assegurar aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação currículos e métodos específicos, técnicas, recursos educacionais e organização para atender suas necessidades (Artigo 59 da Lei nº 9.394/1996, LDB, emendado pela Lei nº 12.796/2013).

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) publicou a Resolução nº 4/2009 que estabelece diretrizes operacionais para serviços de educação especializada em educação básica, e no caso dos estudantes com AH/SD, esta resolução fortalece e enfatiza o caráter suplementar da educação especial, garantindo as atividades de enriquecimento escolar como forma de eliminar as barreiras para a plena participação desses estudantes na sociedade.

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) também reforça a importância do atendimento específico aos estudantes com AH/SD ao estabelecer que os serviços de educação especializada consistem em um conjunto de atividades, acessibilidade e instituição de recursos pedagógicos fornecidos de forma complementar aos estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e de forma suplementar aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Não menos importante, a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024, tendo como meta nº 4 a universalização da educação básica e serviços de educação especializada para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, dos 4 aos 17 anos de idade, garantindo um sistema educacional inclusivo.

Em 2017, um dos temas de destaque do Encontro Nacional de Formação Continuada para os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS), promovido pela Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial do MEC, foi a criação de um cadastro nacional que reúna as principais informações sobre os estudantes com Altas Habilidades. A criação desse cadastro está prevista na Lei nº 13.234, de 2015 (BRASIL, 2015) e tem como objetivo fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desses estudantes. Em seu texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei 9.393/96, e suas mudanças incluem a possibilidade de classificação do aluno em qualquer série ou etapa desses níveis de ensino, por promoção, transferência ou, independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola; e a

exclusão, dos regimentos escolares, de normativos que tratem de formas de progressão parcial, deixando o assunto exclusivamente a cargo dos sistemas de ensino. Também está prevista na lei a extensão da possibilidade de organização de classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com mesmo nível de domínio de conhecimento da matéria, para todos os componentes curriculares; a extensão da possibilidade de aceleração de estudos mediante verificação de rendimento escolar também para alunos com adiantamento escolar ou com Altas Habilidades; e a possibilidade de aceleração de estudos em uma ou mais disciplinas escolares por avanço escolar, compactação curricular ou verificação de aprendizagem.

Em uma análise retrospectiva da história da educação especial, percebe-se que apesar de toda fragilidade que ainda acomete o Sistema de Ensino Brasileiro, a bandeira da Educação Especial no Brasil vem ganhando força nos dias atuais, e à educação, o desafio que se impõe é o de construir caminhos que ofereçam novas propostas educacionais que contemplem, de fato, a todos. À medida que os direitos à igualdade e à cidadania tornam-se motivos de preocupação, a história da educação especial começa a mudar e os estudantes desta modalidade de ensino, desconsiderados durante muito tempo por estarem à margem dos grupos sociais, iniciam sua jornada pelo reconhecimento da igualdade de direitos, sem discriminação.

1.2 Conceituação e características

Uma das dificuldades na área da superdotação diz respeito à questão terminológica. Muitos são os termos utilizados para se referir a indivíduos que se destacam por suas habilidades superiores. Ao longo dos anos, surgiram diferentes definições acerca do tema, e de acordo com estudiosos da área, o momento histórico e a abordagem do pesquisador irão influenciar diretamente nas concepções apresentadas. Entre os termos para se referir a pessoas com alto potencial, os mais frequentemente utilizados são superdotação, altas habilidades, talento, bem-dotado, alta capacidade, talentoso, estudantes altamente capazes, estudantes talentosos, estudantes superdotados (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000).

A importância de definição para os indivíduos que se destacam por seu alto potencial e talento é preocupação de diferentes autores. A luta por uma educação inclusiva que busque um projeto pedagógico que responda às necessidades de cada estudante, sem dúvida nenhuma, estará condicionada a práticas educacionais que partem de um referencial teórico.

Gagné (1991), diferencia os constructos de "superdotação" e "talento". O autor propõe que a superdotação está associada a habilidades intelectual geral, corresponde à competência

acima da média, nitidamente observada em um ou mais domínios da aptidão humana, enquanto o talento corresponde a um desempenho acima da média em um ou mais campos da atividade humana” (GAGNÉ, 1991, p. 66). Para ele, as habilidades naturais atuam como material para os elementos constituintes dos talentos. O aparecimento de um talento é resultado da aplicação de aptidões ao domínio do conhecimento, habilidades em um campo particular em interação com aspectos intrapessoais, ambientais, de aprendizagens e atividades práticas. Segundo seus estudos, as aptidões se estruturam em categorias: intelectual, criativa, socioafetiva e sensório-motora. Os desempenhos se situam em categorias específicas como acadêmica, técnica, artística, interpessoal e atlética. Em sua visão, a ocorrência de determinado talento se faz pela ação ou desenvolvimento de um produto por meio de um conhecimento ou habilidade especial em interação permanente entre os aspectos catalisadores interpessoais (interesses, motivação, atitudes) e ambientais (família, escola, comunidade).

Para Tannenbaum (2000), superdotação é resultado da união de aspectos internos e externos dos indivíduos e aponta o conjunto de cinco fatores importantes na identificação de pessoas superdotadas: (1) inteligência geral superior, (2) aptidões específicas, (3) uma série de fatores não intelectuais, (4) ambiente estimulador e desafiador, (5) sorte em períodos específicos da vida. Estes fatores, na percepção do autor, interagem entre si, favorecendo a emergência de distintos talentos. Reconhece também que existem diferenças na expressão de habilidades de acordo com a idade e a natureza do talento, tendo o contexto grande importância no florescimento e no reconhecimento da superdotação.

Sternberg (1991, 1997), a partir de sua teoria triárquica da inteligência, acredita que a inteligência é um constructo de três partes correspondentes à capacidade de se relacionar com o meio-ambiente, à capacidade de se relacionar com a experiência individual e à capacidade de processar informações. O autor reconhece não ser possível considerar a superdotação de forma única e acredita que pessoas inteligentes não têm necessariamente habilidades superiores nas três áreas de sua teoria. Algumas pessoas têm maior facilidade com o controle de seus processos mentais e com os componentes de aquisição de conhecimento. A isto ele chama inteligência analítica. Estas pessoas, geralmente, têm sucesso na vida acadêmica, não somente como alunos, mas também como professores. Outras são mais experimentais e usam seus processos cognitivos em tarefas ou situações específicas. São os indivíduos que têm habilidade para lidar com novidades e para automatizar o processamento de informações; Sternberg chama a isto inteligência criativa. E, finalmente, outro grupo tem maior facilidade em aplicar os processos de funcionamento intelectual, mediados pela experiência, para funcionar no mundo real. De acordo com Sternberg, esta capacidade, chamada de inteligência prática, leva ao maior sucesso

na vida adulta por incluir habilidades das duas primeiras (não necessariamente em níveis superiores), porém levando à adaptação, transformação e seleção de ambientes.

De acordo com Virgolim (1997), a teoria triárquica de Sternberg é de grande relevância para a questão da avaliação da habilidade intelectual superior. A teoria revela que a inteligência não é um constructo único e simples, e aponta quais habilidades devem ser aprendidas, estimuladas, ou ensinadas para que a inteligência atinja seus níveis mais altos.

Gardner (1995, 2000) autor de uma das teorias de inteligência mais conhecidas e que vem influenciando a discussão sobre superdotação, considera que todas as pessoas nascem com potencial para desenvolver múltiplas inteligências, que permitem resolver problemas ou modelar produtos como consequência de um ambiente ou cultura particular. Sua teoria baseou-se em pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo e a neuropsicológica que sugerem que as habilidades cognitivas são muito mais diferenciadas e específicas do que se acreditava. Gardner, assinala que a inteligência é um potencial biológico e psicológico que se realiza, mais ou menos, de acordo com os estímulos, oportunidades e motivações que o meio-ambiente proporciona. De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas, todas as pessoas são capazes de resolver problemas ou criar produtos em pelo menos oito diferentes áreas intelectuais. Para a Teoria das Inteligências Múltiplas, não existem habilidades gerais e não é possível medir a inteligência através de testes de papel e lápis. Em sua teoria, Gardner dá grande importância a diferentes atuações valorizadas em culturas variadas e define inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais.

Renzulli (2014), em sua abordagem sobre superdotação, oferece a possibilidade de uma definição mais ampla do conceito de indivíduos superdotados, não se restringindo apenas a formas tradicionais de identificação. Sua compreensão sobre o tema tem se afastado de uma visão unidimensional, associada aos testes de QI, e se aproxima a uma visão multidimensional que contempla aspectos biológicos, psicológicos, emocionais, sociais, históricos e culturais (ALENCAR & FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 1997; WINNER, 1998).

Para Renzulli, os estudantes podem se encaixar em duas categorias de habilidades superiores: superdotação escolar e superdotação criativo-produtiva. Para ele, a superdotação escolar (RENZULLI, 2014) é o tipo mais fácil de ser encontrada pelos testes de QI, pois as habilidades medidas nesse tipo de teste são as mesmas determinadas nas situações de aprendizagem escolar (o estudante que obtém altas pontuações nos testes de QI, provavelmente também tem bons resultados). Esta abordagem enfatiza “a aprendizagem dedutiva, o treinamento no desenvolvimento estruturado de processos de pensamento e aquisição, o acúmulo e a recuperação de informações” (RENZULLI, 2014, p. 232). O estudante que

apresenta a superdotação escolar tende a apresentar características como: ter boa memória aprende com rapidez; ter bons resultados escolares; apresentar um vasto vocabulário; ser curioso; apresentar longos períodos de concentração; ser perseverante nas atividades de seu interesse; apresentar excelente raciocínio verbal e/ou numérico; realizar leituras por prazer; gostar da escola; ser perfeccionista; ter paixão por aprender; apresentar necessidade de saber sempre mais; ter necessidade de estimulação mental; mostrar intensidade emocional (VIRGOLIM, 2007).

Na superdotação criativo-produtiva (RENZULLI, 2014), o estudante é visto como um “produtor de conhecimento”, na perspectiva de que ele aplica suas habilidades em áreas de problemas e estudos que tem relevância para ele e que são considerados desafiadores. Nessa abordagem, a ênfase é numa aprendizagem “indutiva, e de maneira orientada ao problema real, que permita aos alunos serem pesquisadores questionadores em primeira mão” (p. 231). A visão é orientada para o desenvolvimento da criatividade produtiva, aquela capaz de aumentar as possibilidades de que as ideias e o trabalho dos indivíduos com essas características se tornem realmente impactantes e causem mudanças. “A superdotação criativo-produtiva também implica agir no que se acredita e conhece, em lugar de simplesmente acumular e estocar conhecimento por si só” (p. 232). O estudante que apresenta a superdotação criativo-produtiva inclina-se a características como: não necessariamente apresentar QI superior; ser criativo e original; pensar por analogias; usar o humor; demonstrar diversidade de interesses; gostar de fantasiar e brincar com as ideias; não ligar para as convenções; procurar novas formas de fazer as coisas e não gostar da rotina; apresentar preocupação moral em idade precoce; necessitar de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos (de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero); frequentemente questionar regras e autoridade; demonstrar sensibilidade e empatia; demonstra autoconsciência, perceptividade e capacidade de reflexão; apresentar forte senso de justiça (VIRGOLIM, 2007).

Renzulli considera que o comportamento de superdotação é o resultado da interação de três fatores principais: habilidade acima da média, que abrange tanto áreas de desempenho geral (como memória, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais) quanto habilidades específicas (como química, balé, composição musical, design experimental). O envolvimento com a tarefa (que pode ser entendido como motivação focalizada, conjunto de traços não intelectivos, como determinação, perseverança, força de vontade) e criatividade (inventividade, originalidade, curiosidade, disposição em desafiar convenções). Ele explica o fenômeno da superdotação como o resultado da interação entre esses três conjuntos de traços, a qual chamou de Modelo dos Três Anéis. Na visão do autor, não há um traço mais importante que outro e não

necessitam estar presentes, ao mesmo tempo, na mesma intensidade. No processo de identificação desse estudante, para ingresso em um programa de enriquecimento escolar, basta um desses traços estar evidenciado, ao passo que os outros podem se manifestar ou serem desenvolvidos no decorrer do programa (VIRGOLIM, 2007).

Ourofino (2005), chama a atenção a uma malha ou trama representativa dos elementos sociais, na qual o modelo dos três anéis se apoia. De acordo com a autora, Renzulli cria esse pano de fundo para ilustrar um panorama com o propósito de destacar a força exercida pelo ambiente sobre o desenvolvimento do comportamento de superdotação. Além disso, destaca a interação entre a personalidade do indivíduo e o ambiente, favorecendo a promoção das habilidades gerais, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esse processo foi denominado de Intervenção Operação Houndstooth (Houndstooth Operation Intervention). Uma análise cuidadosa dos componentes ambientais é primordial para compreender as origens do comportamento de superdotação, o modo pelo qual os indivíduos manejam e utilizam seu potencial e as intencionalidades presentes em suas ações. Renzulli (2018), acredita que a superdotação pode ser desenvolvida em algumas pessoas, em certo tempo e sob certas circunstâncias. As questões relativas ao desenvolvimento humano e os diversos contextos nos quais os indivíduos estão inseridos devem ser levadas em consideração.

A teoria de Renzulli foi recentemente atualizada e nominada como Teoria de Quatro Partes (RENZULLI, 2018), que aborda de forma mais abrangente o conceito de superdotação e visa não apenas conceituar o fenômeno das AH/SD, mas também, mostrar caminhos para o desenvolvimento das capacidades e dos talentos humanos, encaminhar pessoas para a composição de um capital social e de liderança.

O Distrito Federal, no que se refere à definição oficial de Altas Habilidades/Superdotação, segue a definição contida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional (MEC/SEESP, 2008) e tem como referencial teórico Joseph Renzulli (SEEDF, 2010). A seguir, será apresentada a organização do atendimento aos estudantes com Altas Habilidades no Distrito Federal.

1.3 A evolução do papel da mulher na sociedade: conquistas, desafios e um caminho a percorrer

Ao longo da história da humanidade foram atribuídos à mulher e ao homem papéis sociais muito distintos. Para a Sociologia, esses papéis dizem respeito às funções e às atividades

exercidas pelos indivíduos em sociedade. A figura feminina sempre esteve ligada à ideia de fragilidade, submissão e total dependência da figura masculina, como do pai, do irmão e do marido, moldando assim, uma cultura patriarcal e machista. Para o homem, a masculinidade é reconhecida em atributos como força física, independência, autonomia, autoconfiança, coragem, tomada de decisões, responsabilidade, entre outros; para a mulher, suas virtudes e qualidades estão associadas à sensibilidade, à intuição, à dependência, à solidariedade e à compreensão.

De acordo com Iop (2009) houve um tempo em que não havia diferença de poder entre a mulher e o homem. Até a revolução agrícola, nas culturas matriarcais, as atribuições dessas mulheres eram de suprir as necessidades básicas do grupo com cultivo da terra, o cuidado das plantas, a cerâmica e a criação dos filhos. Com o crescimento da produção agrícola e a domesticação dos animais, o homem passa a ser o protetor dos bens. Com o surgimento do Estado, no patriarcado, a mulher passa a ter a função de reproduzir a mão de obra para o trabalho e a ser considerada propriedade do homem.

Para Monteiro (2007), as teorias que falam de uma primeira fase do matriarcado na humanidade não são suficientemente demonstradas. O fato é que durante milênios, tanto no Ocidente como no Oriente, as mulheres foram consideradas cidadãs de segunda classe. “A mulher desde os primórdios da humanidade vem participando das lutas e conquistas do homem, embora muitas vezes na obscuridade, no anonimato” (SANTARCANGELO, 1980, p. 243).

Ribeiro (2023) assinala que durante a idade média, um marco na história das mulheres foi a perseguição por elas sofrida, conhecida como “a caça às bruxas”. A partir do século XI, quando a Igreja liderou uma grande investida contra mulheres vistas como fora do padrão da época e que de alguma forma haviam ferido as expectativas sociais, políticas ou religiosas, normalmente de classe social mais humilde. Nesse período, muitas mulheres foram agredidas e até perderam suas vidas em fogueiras. As bruxas nada mais eram do que mulheres que questionavam o sistema vigente à época. Esse período é encerrado sem grandes avanços, pois a sociedade machista continuava a impor regras e restrições aos direitos das mulheres. Os costumes e valores da época, impostos pela sociedade, impediam as mulheres de alcançar independência social e profissional, permanecendo assim, a ideia de que a formação da mulher deveria ser voltada para área da família e da economia doméstica, não havendo possibilidade de uma formação profissional ou científica.

Alguns acontecimentos históricos contribuíram para despertar a sociedade acerca da questão da mulher. Na Europa, no século XVIII, com os ideais de justiça e fraternidade, emergentes com a Revolução Francesa, homens e mulheres começaram a perceber que a

igualdade ou era para todos os indivíduos ou não era para ninguém. Com a revolução, apareceram clubes e associações de mulheres e existiram famosas revolucionárias feministas, a exemplo de Olympe de Gouges e Théroigne de Méricourt (MONTEIRO, 2007).

Nos séculos XIV a XVI, período renascentista, a situação da mulher também não foi diferente. Apesar de remunerações inferiores às dos homens e da exploração de mão de obra feminina para o acúmulo de capital, elas não deixaram de exercer suas atividades, pois as necessidades existentes exigiam que assim fosse. Intelectualmente, os homens estavam em pleno desenvolvimento, enquanto as mulheres continuavam estagnadas (RIBEIRO, 2023).

Na cultura ocidental, com o surgimento da sociedade industrial, a mulher assume uma posição como operária nas fábricas industriais, deixando o espaço doméstico como seu único ofício. É certo que não foram poucos os problemas enfrentados pelas mulheres, principalmente no que se refere a jornada de trabalho exaustiva, opressão, discriminação e salários inferiores aos dos homens. A passagem do século XIX para o XX trouxe o movimento feminista que deu voz à luta pelos direitos das mulheres, inclusive o direito ao voto. Uma luta que se arrastou por anos, mas foi nesse período que o feminismo ganhou forças e desde então é visto como uma ação política organizada com o objetivo de reivindicar os direitos de cidadã diante das barreiras que lhe eram impostas.

De acordo com Joan Scott (1992), a história das mulheres surge como campo definível principalmente a partir da década de 60 do século XX. Os estudos feministas nascem influenciados pelo movimento dos direitos civis. Entretanto, é importante lembrar que as décadas de 1920 e 1940 foram marcadas por importantes discussões sobre a questão da mulher, a exemplo dos escritos de Virginia Wolf e de Simone de Beauvoir. Simone de Beauvoir, em seu livro “O Segundo Sexo”, afirma que não se nasce mulher. Em sua frase mais famosa, Simone de Beauvoir chama a atenção para as condições sociais e culturais enquanto responsáveis pela construção da identidade feminina e masculina. A posição de Beauvoir é considerada um avanço para os estudos feministas e a questão de gênero.

Aqui no Brasil, foi apenas em 1932 que as mulheres brasileiras puderam votar efetivamente. Isso mostra o quanto a figura feminina estava em segundo plano. Foi apenas no transcorrer das décadas de 1950, 1960 e 1970 que se pôde observar mudanças fundamentais no papel social das mulheres. O movimento contracultural encabeçado por jovens, transgressores dos padrões culturais ocidentais predominantes, defendiam uma revolução e liberação sexual, quebrando tabus para o sexo feminino, não apenas com relação à sexualidade, mas também no que diz respeito ao divórcio (RIBEIRO, 2023).

A necessidade de trabalho intelectual em virtude do desenvolvimento tecnológico, criaram, cada vez mais, condições favoráveis para inserção da mulher no mercado de trabalho nos mais diferentes ramos de atividade. Ao estudar, as mulheres se preparam não só para assumir outras funções de mercado de trabalho, mas sim aquelas funções de liderança e tomada de decisões, cargos que anteriormente eram ocupados só por homens. Essa mudança no papel social da mulher causa uma enorme crise de identidade ao homem, pois as mudanças no papel da mulher requerem mudanças no papel do homem. Os reflexos disso na sociedade são menores taxas de natalidade, casamentos com idade avançada e a possibilidade de assumir o comando da família. Desta forma, pode-se dizer que as aspirações femininas variam conforme o nível de conhecimento.

É necessário ter consciência que todas essas mudanças no papel das mulheres ainda não são suficientes. Há muito o que avançar. Em termos salariais ainda não existe igualdade, mesmo ao desempenhar as mesmas funções que o homem. As funções domésticas que culturalmente são assimiladas como funções femininas acabam sendo acumuladas, fazendo com que a mulher tenha uma jornada de trabalho muito maior. Embora a “Lei Maria da Penha” (Lei nº 11.340/2006) signifique um avanço na luta em defesa da mulher brasileira, não se pode ignorar a violência contra a mulher que ainda é um problema a ser combatido.

É notório que a mulher do século XXI ocupa um lugar diferente na sociedade, apesar desse privilégio ainda não ter alcançado a todas, boa parte possui autonomia, liberdade de expressão, podendo expor suas ideias e posicionamentos. A mulher de hoje tem o direito de se sentir pertencente à sociedade na qual vive, desfrutando de novas liberdades, dando voz ativa ao seu senso crítico e realizando seus sonhos. Essa mulher pode fazer suas escolhas, decidindo se quer ou não ficar restrita ao lar (como donas de casa) ou comandar escolas, empresas, cidades e até mesmo países, a exemplo da presidenta Dilma Rousseff, primeira mulher a assumir o cargo mais importante da República.

Vimos, então, como a mulher de uma situação das mais servís, salvo em sociedades onde subsistiram traços patriarcais, no decorrer de séculos foi vencendo tabus e conseguindo uma posição cada vez mais elevada dentro da hierarquia social e doméstica; enfim, foi-se projetando na família, no trabalho, na religião, na comunidade (SANTARCANGELO, 1980, p. 244).

Sabe-se que a luta não terminou. Ainda há muito a se fazer em prol das mulheres em todo mundo. Os avanços sobre esse tema só mostram que as questões de gênero no Brasil e no mundo devem sempre estar na pauta das discussões da sociedade dada a importância da defesa dos direitos e da igualdade entre os indivíduos na construção de um mundo mais justo.

1.4 O desafio da estudante com Altas Habilidades/Superdotação

O número reduzido de meninas nos programas destinados aos estudantes com AH/SD tem demonstrado que os progressos alcançados pelas mulheres até aqui, ainda não repercutiram de forma efetiva em todos os setores, inclusive na educação. Muitos obstáculos estão presentes e refletem de forma negativa na identificação da mulher com Altas Habilidades.

As expectativas diferenciadas da sociedade para homens e mulheres tem impedido que essas mulheres tenham seus potenciais reconhecidos, tornando a sua caminhada mais difícil e podendo ser mais dolorosa que a dos homens com AH/SD.

Homens e mulheres ao longo da história tiveram papéis sociais diferentes e muito bem definidos. As expectativas de papéis sociais desempenhados por cada um, com os outros, e consigo mesmos, naturalmente, variam de acordo com múltiplos aspectos como classe social, grau de instrução, religião etc., mas percebe-se que o gênero se sobrepunha a todos esses fatores. Assim, mais do que uma determinação biológica, o gênero coloca-se como forte determinante social a ponto de a igualdade de gêneros ainda se constituir como uma das Metas de Desenvolvimento do Milênio, destacadas no Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (REIS *et al.*, 2008).

De acordo com Perro (1995), as mulheres são excluídas da história e escrever uma história das mulheres é um empreendimento relativamente novo, revelador e de uma profunda transformação. É preciso partir do pressuposto de que as mulheres têm uma história e não são apenas destinadas à reprodução. Segundo a autora, as mulheres são agentes históricos e escrever tal história, significa levá-las a sério.

A escola, apontada como uma instituição que reproduz as diferenças sociais, impondo valores e padrões culturais discriminatórios, precisa assumir seu papel de poderoso agente de mudança, deixando de lado práticas pedagógicas que silenciam as desigualdades e corroboram a discriminação diluída no cotidiano escolar, sob pena de trair seus princípios básicos de igualdade (GOMES, 2005; REZENDE, 2003; CARVALHO, 2004; CASTRO; ABRAMOVAY, 2004). As práticas educativas devem ser direcionadas à aceitação das diferenças e combate das desigualdades para que não haja mais exclusão.

Bassalo (2010) ressalta que escola também é um espaço de construção de novas práticas sociais, de revisão crítica das injustiças sociais e de valores discriminatórios. Para a autora, pensar no papel da escola e as relações de gênero implica em considerar que a aprendizagem

ocorre em vários momentos da vida, os significados atribuídos à mulher e ao homem na sociedade e que nesse processo é possível manter ou desconstruir os estereótipos e as relações de opressão.

Incluir essa temática na escola é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O ambiente escolar ainda é permeado por estereótipos que prejudicam e limitam as possibilidades de todos. Segundo Fleith e Gonçalves (2011), nas últimas duas décadas, pesquisadores da área questionaram as concepções de talento humano, pois consideram que são embasadas em valores androcêntricos, uma vez que as teorias formuladas foram majoritariamente por pessoas de gênero masculino.

Pérez (2011) assinala que o reduzido número de meninas presentes nos programas para AH/SD, tanto no atendimento quanto na identificação, indica que o gênero deve ser uma variável a ser considerada.

É fundamental conhecer o modo como se dão as relações de gênero, como se constroem e se estabelecem na nossa sociedade, uma vez que as políticas não são dissociadas de preconceitos como os de gênero. É preciso avaliar como as políticas públicas educacionais podem contribuir para romper a transmissão de modelos segregacionistas, facilitando o alcance da verdadeira democracia (CASTRO; ABRAMOVAY, 2004).

Ainda sobre esse tema, Bassalo (2010) assinala que os estudos sobre gênero são recentes e só começaram a se expandir no final do século XX, quando feministas dos Estados Unidos se opuseram ao determinismo biológico sobre a mulher na realização de estudos. Para elas, as relações entre homens e mulheres são produtos das relações sociais.

O gênero é um conceito que amplia a noção desenvolvida desde os primeiros estudos realizados no campo do feminismo, que denunciavam a situação de opressão histórica das mulheres, para ampliar a reflexão sobre as relações de poder e analisar como os papéis sociais correspondentes a mulheres e homens são produzidos como se fossem dados da natureza. Nas instituições, e no caso deste texto, da escola, o conceito auxilia na interpretação de como através de mecanismos de poder e do sistema de panóptico são estabelecidos lugares sociais para meninos e meninas (BASSALO, 2010, p.141).

De acordo com Farah (2004), o conceito de gênero remete, pois, à construção social e histórica do feminino e do masculino e as relações sociais entre os sexos, marcadas na sociedade por uma forte assimetria.

Os padrões e os comportamentos adquiridos com o tempo sofrem variações de acordo com vários fatores, contexto histórico, como classe social, grau de instrução, religião e, principalmente, em virtude do sexo. Sendo assim, as questões de gênero dizem respeito às relações sociais e aos papéis sociais desempenhados conforme o sexo do indivíduo.

No campo de atuação da sociologia, entender as representações da divisão social dos sexos e de outras formas de dominação torna-se meta. É necessário ver que por trás das diferenças entre homem e mulher, está a construção das relações de poder socialmente constituídas. As relações de gênero são, antes de mais nada, relações sociais, onde os significados e os símbolos de gênero vão além dos corpos e dos sexos, subsidiando noções de ideias e valores.

(...)“gênero” refere-se a relações culturais e de poder que, inicialmente, foram focadas entre homens e mulheres e que passaram a se estender a distintos grupos sociais. Refere-se também as relações sociais que estruturam toda cena social apresentada como uma expressiva metáfora das formas de subordinação, das disposições hierárquicas, das situações de dominação e sujeição, estando elas baseadas nas diferenças sexuais, étnico-raciais, regionais ou em qualquer outra (KUCHEMANN; BANDEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 65).

A respeito da superdotação e sua representatividade feminina, Colmenares (1997) aborda o fenômeno “desequilíbrio no ápice”, este pode ser aplicado a mulheres que apresentam um alto desempenho em avaliações cognitivas, no entanto, não obtiveram sucesso em suas carreiras, sendo que estas, geralmente, ocupam-se apenas de atividades domésticas. O autor aponta ainda a existência de quatro barreiras principais que dificultam o desenvolvimento e eminência de estudantes superdotadas: 1 - Dificuldades na identificação; 2 - Conflitos entre talento e feminilidade; 3 – Baixo rendimento na área de ciência; 4 - Baixa autoestima.

Mesmo diante de tantos obstáculos como falta de reconhecimento e preconceitos, muitas mulheres hoje podem viver um novo tempo, e que, apesar das inúmeras exigências para serem reconhecidas no meio científico, já não é mais possível esconder suas conquistas. É sabido que em todas as áreas do conhecimento e do fazer da humanidade sempre houve mulheres que revelaram seu potencial e extraordinário desempenho e que deveriam ser lembradas, principalmente porque são vítimas do preconceito, barreiras culturais, sociais e econômicas.

Foi o caso de Marie Curie, pesquisadora polonesa que mesmo vivendo numa época em que a mulher não era ouvida e à sombra de tantas barreiras e preconceito, conseguiu que suas habilidades e talentos fossem reconhecidos. Foi a primeira mulher a receber dois prêmios Nobel (em Física, 1903, e em Química, 1911). Descobriu o polônio e o rádio, duas descobertas que mudaram o rumo da ciência, sendo principalmente reconhecida com seu trabalho na cura do câncer.

Muitas outras mulheres poderiam ser citadas como gênios da humanidade, inclusive brasileiras como Francisca Edviges Neves Gonzaga, mais conhecida como Chiquinha Gonzaga. Foi uma compositora, instrumentista e maestrina brasileira. Primeira pianista chorona

(musicista de choro) e também primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil. Chiquinha também sentiu o peso dos muitos preconceitos típicos da época. Era conhecida como uma mulher de má fama, metida em rodas boêmias, compositora de músicas com títulos atrevidos. O talento aliado ao seu esforço, interesse, persistência, motivação, resiliência, sobretudo, sua paixão pela música, foram determinantes para o desenvolvimento e sucesso.

Maia-Pinto e Fleith (2004) ressaltam que há, ainda, uma ideia equivocada de que pessoas de gênero masculino possuem maior facilidade em áreas que exigem habilidades físicas e técnicas, e que as do gênero feminino têm melhor desempenho em áreas de domínio artístico, social e afetivo. Esse pensamento acaba reforçando os estereótipos e, conseqüentemente, os vieses na identificação desse público-alvo.

De acordo com Louro (2017), os processos escolares que formam e reproduzem desigualdades sociais já ocupam a agenda política e acadêmica de estudiosos há algumas décadas. Quando se debruça sobre esses estudos, no entanto, reconhece-se que ainda não se conseguiu fazer da escola um espaço acolhedor da diversidade de gênero. Mulheres ainda são, por exemplo, rotuladas como mais ou menos capazes para determinadas áreas, ratificando estereótipos de gênero.

O papel social desempenhado pela mulher e os padrões de desenvolvimento e livre expressão de suas habilidades e talentos são promovidos ou inibidos essencialmente por fatores relacionados ao contexto em que vivem. Assim, a influência cultural que é exercida em diversos ambientes, inclusive no escolar, reforça os estereótipos, o que pode se constituir como uma barreira no desenvolvimento das habilidades dessas mulheres superdotadas. Essas, quando não identificadas em ambiente educacional, são impedidas de desfrutar de oportunidades educacionais enriquecedoras suplementares ao da escolarização regular, como garantido pela legislação (PRADO; FLEITH; GONÇALVES, 2011).

É necessário pensar também o lugar de mulher e de homem, como conceitos produzidos historicamente. Só assim será possível desconstruir as fronteiras rígidas entre as práticas sexuais e as relações de gênero. Nesse sentido, entende-se que uma educação inclusiva seria aquela que busca desmistificar as desigualdades e combater a desvalorização que muitos estudantes sofrem em relação à sua forma de ser e estar no mundo.

Neste trabalho não se discutirão as nuances de gênero, mas acerca das meninas que, em um ou mais domínios cognitivos/acadêmicos, apresentam desenvolvimento avançado. Além dessa característica, elas podem ser tão heterogêneas quanto qualquer grupo que se possa encontrar - diversificadas em experiências e origens étnicas e socioeconômicas, composição e dinâmica familiar, em aptidões e criatividade, em motivação, energia, confiança,

temperamento, maturidade e habilidades sociais. Diversas nas assincronias que exibem - algumas avançadas em todos os domínios cognitivos (embora raramente igualmente avançadas em todos) e outras apenas em alguns; às vezes exibindo maturidade em habilidades sociais e autorregulação emocional em um nível compatível com sua idade mental e assim por diante.

Levando em consideração uma natureza tão complexa, é necessário entender que na sociedade existem várias formas de opressão e que a realidade é múltipla. Embora o fenômeno da superdotação possa se manifestar indistintamente no gênero masculino e feminino, nota-se que o quantitativo de meninos identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é muito superior ao de meninas.

Já que a proposta da inclusão é orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, aceitação de diferenças individuais e esforço coletivo em equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade em todas as dimensões da vida, é necessário um olhar mais apurado às questões relacionadas a gênero e AH/SD.

O papel social desempenhado pela mulher e os padrões de desenvolvimento e livre expressão de suas habilidades e talentos são promovidos ou inibidos essencialmente por fatores relacionados ao contexto em que vivem. Assim, a influência cultural que é exercida em diversos ambientes, inclusive no escolar, reforça os estereótipos, o que pode se constituir como uma barreira ao desenvolvimento das habilidades dessas mulheres superdotadas. Essas, quando não identificadas em ambiente educacional, são impedidas de desfrutar de oportunidades educacionais enriquecedoras suplementares ao da escolarização regular, como garantido pela legislação (PRADO; FLEITH; GONÇALVES, 2011).

Com base em definições do que é ser homem e/ou mulher, edifica-se um sistema de discriminação e exclusão entre os sexos pautada em estereótipos. Apresentados como categorias opostas, excludentes e hierarquizadas, o feminino e o masculino encontram eco nas instituições sociais, como família e escola que perpetuam valores históricos e culturais.

A busca de estratégias para eliminar diferenças de gênero interessa a todos e já é parte de um esforço em andamento em muitos países, devendo ser prioridade em todos os programas de educação. A complexidade desse assunto traz para o centro das reflexões não apenas as consequências de um sistema educacional, que de alguma maneira reproduz a desigualdade de gênero, mas também a ótica de gênero para analisar como as políticas públicas educacionais podem facilitar ou dificultar a construção de uma sociedade realmente igualitária (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Educar na diversidade tem sido o lema de todos os envolvidos na Educação Especial. Na busca por uma educação de fato igualitária, aceitar as diferenças e combater as

desigualdades, redirecionando práticas educativas com vistas a atingir a excelência sem perder a equidade, tem sido o foco das discussões dos países-membros da UNESCO. A paridade de gênero é uma das metas de Educação para Todos - EPT, subscrita também pelo Brasil.

Borges e Silva (2019), refletindo sobre a formação de educadores para a diversidade, advogam a favor de que os espaços formativos sejam capazes de contribuir para que os professoras/es encarem o desafio de inserir em seus planejamentos e currículos ações pedagógicas de reconhecimento e valorização de semelhanças e diferenças.

Corroborando as ideias dos autores mencionados, destaca-se a importância de pensar o currículo em um quadro de exclusão, em que a diversidade de gênero, muitas vezes, é desconsiderada, perpetuando-se, inclusive, diversos tipos de violência no cotidiano escolar, o que inviabiliza qualquer projeto educacional democrático.

Em relação aos desafios enfrentados, observa-se a necessidade de dar espaço nos currículos escolares as mulheres que contribuíram com a história da ciência no Brasil e no mundo. Colmenares (1997) considera que a falta de modelos femininos eminentes é um dos fatores que fazem com que haja um baixo rendimento feminino na área das ciências. Há uma omissão dessas personalidades nos currículos, contribuindo para o ocultamento da mulher em carreiras acadêmicas, o que ocorre também em outros contextos sociais. Dessa forma, não havendo representatividade, as meninas ficam sem modelos de mulher nessas áreas.

CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO, ESTRATÉGIAS E MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO DO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação ofertado no Distrito Federal, bem como mostrar as estratégias utilizadas para assegurar a identificação e o acompanhamento desse grupo. Em seguida é apresentado a estrutura e funcionamento das salas de recursos, e por último, o modelo teórico metodológico.

2.1 Atendimento aos estudantes com AH/SD ofertado no Distrito Federal

O Distrito Federal tem reconhecido a importância de identificar e atender os estudantes superdotados desde 1976. O documento "Orientações pedagógicas destinadas ao atendimento educacional especializado ao estudante com AH/SD", publicado no ano de 2006, traz a informação que em 1977 foram atendidos 103 estudantes no Ensino Fundamental, chegando a contemplar 300 estudantes da educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio no ano de 2000. Nesse mesmo período o programa passou a receber também estudantes da rede particular de ensino (SEEDF, 2006).

À medida que o programa avançou, várias ações foram realizadas visando traçar novos caminhos que assegurasse a identificação e o atendimento a esse grupo. O modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli, adotado como referencial teórico em 2000 e que vigora até os dias atuais, possibilitou o ingresso de um número maior de estudantes. Esse modelo tornou possível a entrada de tantos outros indivíduos, uma vez que os critérios de identificação passam a ser vistos através de uma perspectiva multidimensional, não mais baseada apenas em critérios cognitivos.

Assim como nos outros entes da federação, em 2005, também foi implementado no DF o Núcleo de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), em um trabalho integrado com a proposta do Ministério da Educação. Em 2008, a estrutura NAAHS foi integrada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e hoje é denominado Atendimento Educacional Especializado ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD).

Em 2006, com o objetivo de organizar as ações pedagógicas do atendimento educacional ao estudante com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino

do Distrito Federal, foi publicado o Plano Orientador das Ações da Educação Especial nas escolas públicas do DF. Seu objetivo não era padronização dos procedimentos, mas propor ações articuladas e convergentes, comprometidas com a política de educação especial e com os pressupostos da educação inclusiva. Esse documento, enfatiza ainda, o movimento de inclusão escolar como contínuo e processual, considerando as vivências passadas e os novos paradigmas que possibilitam o aprimoramento e o redirecionamento do sistema de ensino, com vistas à educação inclusiva (SEEDF, 2006).

O Distrito Federal nas duas últimas décadas, tem alinhado suas ações e políticas educacionais, fundamentadas no princípio da inclusão, objetivando ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global.

Com intuito de orientar as escolas na garantia de acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes, levando em consideração a heterogeneidade de cada indivíduo, o Distrito Federal publicou a Orientação Pedagógica (SEEDF, 2010) e o Currículo em Movimento para Educação Especial (SEEDF, 2018). Esses dois documentos estão em consonância com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Inclusiva.

A orientação pedagógica de 2010 foi construída após avaliação, discussão e redimensionamento das ações contidas no plano orientador de 2006 e visa traçar as diretrizes para organização do atendimento especializado nas escolas públicas do Distrito Federal, com vistas a fornecer subsídios aos educadores que, no exercício de suas funções, necessitam planejar suas ações para que assim se alcance um processo realmente inclusivo responsável e seguro. Os eixos fundamentais desses documentos foram mantidos, mas o conteúdo e a estrutura foram organizados de forma que possa atender as atualizações da legislação e às adequações à política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 (SEEDF, 2010).

Nessa perspectiva, o Currículo em Movimento reforça a garantia do direito de todos estarem na escola. De acordo com esse documento, a inclusão não deve se limitar ao acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais, mas sim garantir condições reais de complementação ou suplementação ao currículo para o desenvolvimento pessoal e aprendizagens. Os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específica para atender suas necessidades. Para isso, o currículo deve ser dinâmico e flexível e proporcionar situações para que ocorram as aprendizagens. Deste

modo, os pressupostos inclusivos devem estar presentes e garantidos em todos os níveis e modalidades, segundo sua natureza e especificações (SEEDF, 2018).

Desde de que foi implantado no DF, o atendimento para superdotados foi ampliado e passou a ser ofertado nas 14 coordenações regionais de ensino da SEDF. Em 2015, uma ação da Diretoria de Educação Especial abriu salas de recursos específicas onde não havia esse serviço, em atendimento a meta nº4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que consiste em universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento aos estudantes superdotados.

Os dados apresentados pelo Censo Escolar em 2022, revelam que o Distrito Federal atende um quantitativo de 2.187 estudantes com características de superdotação, que frequentam as salas de recursos para AH/SD nas 14 Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Censo Escolar MEC/Inep, 2022).

2.2 Estrutura e funcionamento das salas de recursos para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

De acordo com as orientações pedagógicas da SEEDF, esses estudantes devem receber atendimento suplementar em salas de recursos específicas para estudantes com AH/SD em horário diferente do regular. O atendimento é realizado uma vez por semana com duração de 4 horas. Trata-se de um espaço inserido em escolas do ensino regular público, que tem como objetivo o aprofundamento e o enriquecimento do processo de ensino aprendizagem, além de criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigação na área acadêmica (códigos e linguagens, exatas, ciências da natureza e humanas) e de talento artístico (música, artes visuais e cênicas).

O ingresso do estudante no atendimento dá-se por meio de ficha de indicação que pode ser preenchida por profissional da educação ou saúde, família ou autoindicação. A identificação dos comportamentos de superdotação será realizada por uma equipe multidisciplinar cujas ações enfatizam o mapeamento das potencialidades. A identificação dos estudantes com AH/SD é processual, contínua e obedece a critérios adotados na legislação vigente, especificados na Lei 9394/96 (Diretrizes da Educação Especial item 8.2), e levará em conta o contexto socioeconômico, cultural, de personalidade e características individuais de cada estudante.

O estudante, ao ingressar na sala de recursos para superdotados, passa a frequentar a mesma por um período chamado de observação. Neste momento será oferecido a esse estudante oportunidades para que seus talentos e potencialidades sejam demonstrados. As atividades são

realizadas por meio de instrumentos que permitem sondar e registrar todas as produções e informações relevantes ao desenvolvimento desse estudante. Essa fase tem duração de 4 a 16 encontros, podendo ser estendida caso seja necessário.

Após o período de observação, os estudantes que tiverem as características de superdotação confirmadas de acordo com o referencial teórico vigente na SEEDF, ingressarão na fase de desenvolvimento do potencial criativo. Nessa fase, as atividades tornam-se mais específicas. Espera-se que os estudantes desenvolvam atividades de enriquecimento, sendo elas atividades de enriquecimento tipo I, tipo II e tipo III.

A equipe que atua na SR específica para estudante com AH/SD, é composta por profissionais capacitados e especialistas na área e realizam, de forma contínua, cursos de capacitação e aprimoramento para atender os estudantes superdotados oriundos das três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As ações desenvolvidas pela SR visam o desenvolvimento global do estudante e por isso as atividades da SR também podem contemplar a comunidade escolar e a família. O trabalho é coordenado por uma equipe composta por três profissionais com funções distintas, sendo elas:

- **O professor especialista** realiza atendimento direto e pessoal ao estudante nas salas de recursos específicas, atuando como professor tutor nas áreas acadêmicas e de talento, buscando acolher, orientar, motivar e avaliar o estudante. Esse profissional deve possuir espírito investigador e dinâmico, a fim de desenvolver atividades da área na qual tem formação, visando desenvolver o potencial dos estudantes, elaborando atividades consoantes aos interesses de cada estudante.
- **O professor itinerante** é responsável pela articulação entre o AEE de AH/SD e o ensino regular, prestando orientação aos profissionais da educação no que refere ao processo de identificação, acompanhamento escolar e adequações curriculares.
- **O psicólogo** é o profissional que presta apoio aos alunos atendidos e suas respectivas famílias. Cabe a esse profissional participar do processo que identifica as características de superdotação nos estudantes, envolvimento no trabalho pedagógico e orientação às famílias no que diz respeito às necessidades especiais cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes por meio de atendimentos individualizados ou em grupo.

Já a composição dos NAAH/S conta com as três Unidades de Atendimento Especializado que são:

- **Unidade de Atendimento ao professor - UAP:** é coordenada pelo professor itinerante e esse profissional é responsável em oferecer suporte metodológico e orientação das práticas da equipe de professores especialistas que atuam nas salas de recursos, bem como pela orientação aos professores das classes comuns e comunidade escolar.
- **Unidade de atendimento ao estudante superdotado - UAES:** também coordenada pelo professor itinerante, essa unidade é responsável pela articulação de parcerias produtivas no fomento às pesquisas dos estudantes e pela realização de oficinas, de acordo com suas áreas de interesse.
- **Unidade de atendimento à família – UAF:** É coordenada por um psicólogo ou professor com formação em psicologia que compõem a AEE-AH/SD. Caberá a esse profissional, além de fazer parte do processo de avaliação, dar apoio aos estudantes atendidos e suas respectivas famílias, e quando necessário, oferecer suporte para o professor da SR e professor do regular, informando e orientando sobre as necessidades cognitivas, sociais e emocionais especiais.

Os estudantes com AH/SD necessitam de serviços educacionais diferenciados e que possam promover seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social. Nesse sentido, o Distrito Federal adotou não só uma concepção de superdotação mais ampla, que consegue abarcar características muito próprias desses estudantes que tem um jeito muito especial de ser e estar no mundo, mas também um modelo teórico metodológico, muito mais inclusivo, pois assegura caminhos onde é possível buscar os estudantes com esse perfil, oferecendo-lhes condições favoráveis para seu desenvolvimento.

2.3 Concepção de Superdotação e modelo teórico metodológico adotado pelo atendimento de Altas habilidades/Superdotados do Distrito Federal

No que se refere à definição oficial, o DF adotou como concepção de superdotação o Modelo dos Três Anéis, proposto por Joseph Renzulli (1978, 1986, 1988). De acordo com o autor, a visão de superdotação ocorre como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Tal modelo está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que considera estudantes com Altas Habilidades/Superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, além de potencial criativo, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse (SEEDF, 2010).

O modelo teórico-metodológico desenvolvido no Distrito Federal é o Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar, elaborado por Renzulli, que tem como proposta de atendimento aos estudantes AH/SD a ampliação de oportunidades e de acesso ao enriquecimento curricular. Seu objetivo é proporcionar a cada estudante com AH/SD recursos e o incentivo necessário para atingir os níveis máximos de seu potencial, substituindo as aprendizagens tradicionais usualmente praticadas nas escolas, por uma aprendizagem independente e engajada (RENZULLI, 2018).

Atualmente Renzulli apresenta sua teoria sobre superdotação através da Teoria em Quatro Partes, sendo composta por quatro subteorias: o Modelo dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento, a Operação Houndstooth e as Funções Executivas. Ao apresentar as quatro subteorias, o autor aborda de forma mais abrangente o conceito de superdotação e visa não apenas conceituar o fenômeno das AH/SD, mas também mostrar caminhos para o desenvolvimento das capacidades e dos talentos humanos, encaminhar pessoas para a composição de um capital social, econômico e de liderança (VIRGOLIM, 2018).

A seguir, na Figura 1, uma ilustração composta pelas quatro subteorias interligadas entre si com a sintetização da teoria apresenta os detalhes de seus componentes.

Figura 1 - Teoria em quatro partes

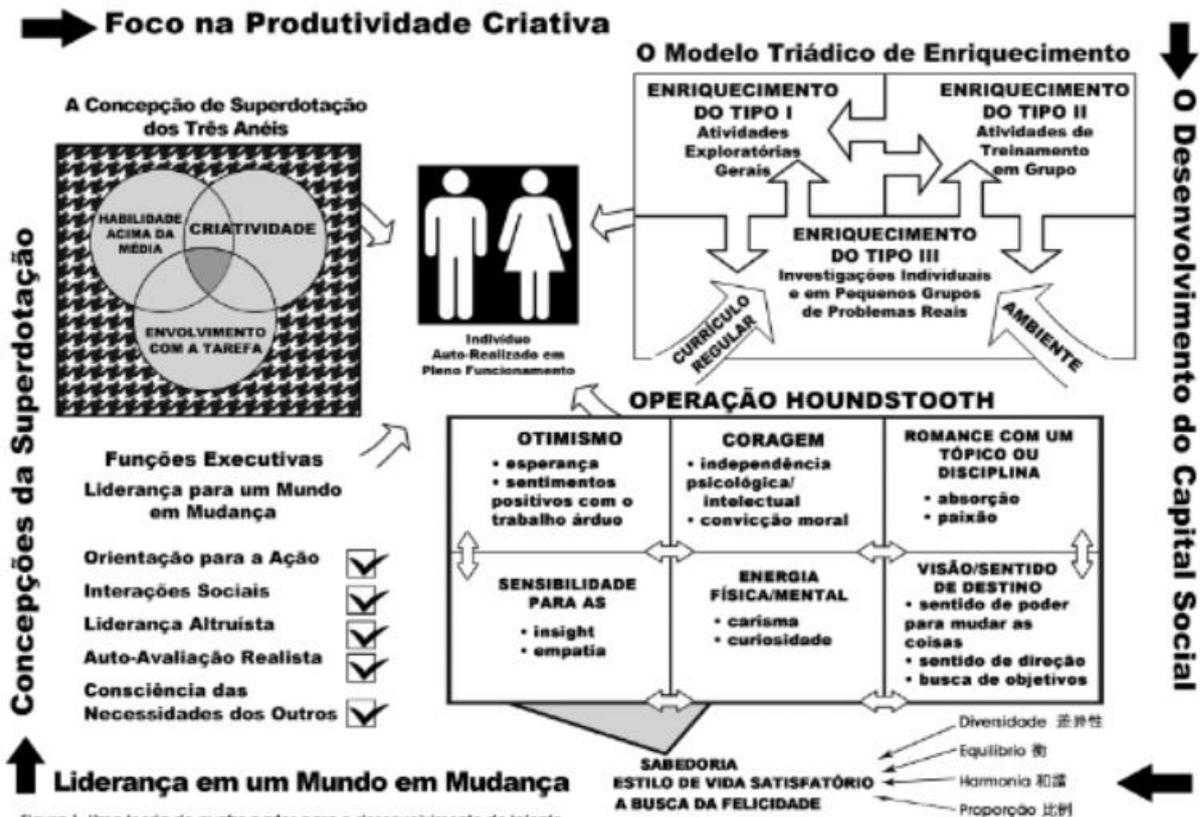


Figura 1. Uma teoria de quatro partes para o desenvolvimento do talento

Sobre a terminologia adotada, Renzulli dá preferência ao termo “superdotado” como um adjetivo, sob um ponto de vista do “desenvolvimento de comportamentos de superdotação em áreas específicas da aprendizagem e expressão humanas, ao invés de ‘superdotado’ como uma forma de ser” (VIRGOLIM,2007, p. 37). Esse parecer, tira do indivíduo a “obrigação” de se esforçar para se encaixar naquele conceito.

A próxima seção apresenta, de forma detalhada, a teoria de Joseph Renzulli atualizada com as contribuições de cada subteoria.

2.4 A Teoria em quatro partes

Esse tópico aborda a Teoria Geral para o Desenvolvimento do Potencial Humano, proposto por Renzulli (2018), constituída por quatro subteorias. Segundo a literatura produzida pelo pesquisador, pode-se afirmar que ao assumir essa teoria busca-se o aprimoramento das capacidades e talentos dos estudantes superdotados, de modo a contribuírem tanto para o desenvolvimento do capital econômico quanto do capital social.

2.4.1 Subteoria I: A concepção de superdotação dos três anéis

No Modelo dos Três Anéis, os três conjuntos de traços (habilidade acima da média, compromisso com a tarefa e criatividade) são analisados com o objetivo de mostrar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa. A interação desses traços caracteriza a superdotação. A partir desta concepção, o autor ressalta a existência de dois tipos de superdotação: o acadêmico e o escolar - identificado tradicionalmente por testes de conhecimento; e, o produtivo-criativo - cujos indivíduos superdotados, em geral, apresentam pontuação abaixo dos índices estabelecidos tradicionalmente para a superdotação nos testes de QI (REZULLI, 2014a).

2.4.2 Subteoria II: O modelo triádico de enriquecimento

Desenvolvido na década de 1970 por Joseph Renzulli, expoente pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre Superdotado e Talento da Universidade de Connecticut dos EUA, o Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM) é baseado em estudos empíricos, sendo flexível aos mais diversos contextos educacionais. Originalmente

foi desenvolvido para ser implantado no ensino regular; no Distrito Federal foi adaptado pela Diretoria de Educação Especial da SEEDF, obtendo respostas muito positivas no programa para estudantes com Altas Habilidades.

O Modelo prega que “a escola é o espaço ideal para desenvolver talentos e habilidades em seus estudantes”. Tal visão é sustentada na crença de que todos os indivíduos têm um importante papel no desenvolvimento de uma sociedade, portanto, a escola deve promover oportunidades e recursos para que seus estudantes encontrem seu lugar participativo na sociedade.

Para Renzulli, é responsabilidade da escola encorajar o desenvolvimento da inteligência e do talento criador não apenas nos estudantes que possuem alto QI ou que alcancem as melhores notas. Desta forma, aqueles que têm potencial poderão desenvolver comportamentos de superdotação (VIRGOLIM, 2007).

Com o objetivo de estimular os estudantes a desenvolverem habilidades, no sentido de não se tornarem apenas consumidores de conhecimento e sim produtores, três tipos de enriquecimento foram planejados e podem ser aplicados não só no contexto da educação especializada, mas também nas turmas de educação regular:

- **Atividades de enriquecimento tipo I:** São atividades gerais e exploratórias que oferecem aos estudantes possibilidades de exposição a problemas, questões, ideias, teorias e situações capazes de despertar o interesse em desenvolver habilidades para executar tarefas ou conduzir um estudo em alguma área específica do conhecimento. Ex.: palestras, excursões, exposições, visitas, filmes, programas de televisão.
- **Atividades de enriquecimento tipo II:** esse tipo de atividade envolve treinamento e estimulação dos níveis superiores do processo de pensamento: análise, síntese e avaliação, estímulo de habilidades criativas e críticas, estímulo das habilidades de pesquisa, desenvolvimento das habilidades de liderança, comunicação e estimulação de auto conceito positivo, desenvolvimento de habilidade para investigação de problemas reais dentro da área de interesse do estudante.
- **Atividades de enriquecimento tipo III:** são a culminação da aprendizagem natural, representando a síntese e a aplicação do conteúdo, dos processos e do envolvimento pessoal por meio do trabalho automotivado. Essas atividades são demonstradas na forma de produtos e serviços desenvolvidos pelo estudante. Espera-se que o estudante, ao chegar nessa fase, possa atingir um nível superior em sua performance acadêmica, criativa, produtiva ou de liderança social.

2.4.3 Subteoria III: Operação Houndstooth - educação para superdotados e capital social

A Operação Houndstooth está representada de forma resumida pela malha xadrez, ilustrada na Figura 1, da Concepção dos Três Anéis. Na imagem foi utilizado um diagrama de Venn-Euler, em que três anéis representam um conjunto de traços e cuja intersecção simboliza o comportamento do superdotado. A interferência dos fatores ambientais no fenômeno da superdotação é representada por uma imagem de fundo com o padrão de tecelagem. Ela é denominada, em inglês, por Renzulli de “Houndstooth”, por se assemelhar ao dente canino e aborda a questão “Por que algumas pessoas mobilizam suas áreas interpessoais, políticas, éticas e morais de tal maneira a colocar as preocupações humanas e o bem comum acima do materialismo, do egocentrismo e da autoindulgência?” (Renzulli, 2018, p. 34).

Ao contrário de vários teóricos que enfatizam somente características cognitivas para a superdotação e a produtividade criativa, no início do Século XXI, Renzulli inicia a Operação Houndstooth, na qual discute alguns fatores, designados por ele como componentes co-cognitivos - "fatores que interagem e realçam os traços cognitivos" -, que contribuem para o desenvolvimento das capacidades humanas. Ele elenca um conjunto de seis componentes co-cognitivos e treze subcomponentes (apresentados a seguir entre parênteses): otimismo (esperança e sentimentos positivos com o trabalho árduo), coragem (independência psicológica/intelectual e convicção moral), romance com um tópico ou disciplina (absorção e paixão), sensibilidade para questões humanas (insight e empatia), energia física/mental (carisma e curiosidade) e visão/sentido de destino (sentido de poder para mudar as coisas, sentido de direção e busca de objetivos) (RENZULLI, 2018, p. 34).

O objetivo proposto para a operação Houndstooth foi conduzir uma pesquisa científica e demonstrar como várias intervenções relacionadas à escola podem promover os tipos de comportamentos associados a cada um dos componentes. Dessa forma, o autor volta-se para a questão de como a educação do superdotado poderia contribuir para o crescimento do capital social.

O que eu reconheci, mas não enfatizei na época, foi que um exame científico de um conjunto mais focado de componentes "houndstooth" é necessário para nos permitir entender mais plenamente as fontes de comportamentos talentosos e, mais importante, as maneiras pelas quais as pessoas transformam seus dons talentosos em ação construtiva. [...] Uma melhor compreensão das pessoas que usam seus dons de forma socialmente construtiva pode nos ajudar a criar condições que expandam o número de pessoas que contribuem para o crescimento do capital social e econômico? Podemos influenciar a ética e a moralidade dos futuros líderes industriais e políticos para que valorizem a felicidade nacional bruta tão ou mais do que o produto nacional bruto? (RENZULLI, 2002, p. 57).

2.4.4 Subteoria IV: Funções Executivas - liderança para um mundo em mudança

Para o autor, essa subteoria é o “fermento” que possibilita a utilização de todo o conhecimento do indivíduo na busca de formas eficientes e eficazes para o alcance das metas desejadas. Renzulli (2018) entende que as habilidades de liderança, como organização, sequenciação e bom senso são características essenciais para realização de grandes feitos. Apenas ter ideias criativas, motivos nobres e grandes habilidades não é suficiente.

Renzulli (2018), define funções executivas como as habilidades de se engajar em situações novas que requeiram planejamento, tomada de decisão, resolução de problemas e liderança compassiva e ética, que não seja dependente de rotina ou respostas bem ensaiadas para combinações de condições desafiadoras. De acordo com o autor, esses traços também envolvem a organização, a interação e a administração de informações, emoções e outras funções cognitivas e afetivas que os levam a “fazer a coisa certa” onde não exista uma resposta predeterminada ou previsível (RENZULLI, 2018).

As funções executivas passam a fazer parte da teoria geral de Renzulli pois ele acredita na importância de se focar nessas funções e medidas de autocontrole (otimismo, persistência e inteligência) para além da importância atribuída ao desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a habilidade cognitiva tradicional não deixa de ter a sua relevância, mas que as “avaliações convencionais representam apenas uma pequena porção de variância quando se examina as realizações acadêmicas e profissionais a longo prazo” (RENZULLI, 2018, p. 36).

Uma grande parte dos materiais de referência utilizados nesse modelo de desenvolvimento global de talentos procede do campo dos Recursos Humanos, salientando a importância das habilidades não cognitivas no desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. A meta-análise também mostrou que as habilidades não cognitivas podem ser ensinadas. Outra parte da base epistemológica desse modelo de desenvolvimento global de talentos é advinda da literatura que aborda os conceitos de inteligência social, comportamental e emocional de Goleman (2006), que confirma que traços não cognitivos (autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia, habilidades sociais), exercem a maior influência sobre os grandes trabalhos de liderança.

Embora a literatura de pesquisa nesse tipo de traços não cognitivos seja massiva, há um consenso geral entre diversos autores de que alguns traços de personalidade chamados de Modelo dos Cinco Fatores ou “Big Five” proposto por Almlund, Duckworth, Heckman, e Kautz (ALMLUND *et al.*, 2011) deveriam ser a base sobre a qual programas de intervenção educacional deveriam focar:

1. Abertura à experiência – inventivo e curioso, ao invés de consciente e cauteloso;
2. Escrupulosidade – eficiente e organizado, ao invés de desconcentrado e descuidado;
3. Extroversão – descontraído e energético, ao invés de solitário e introspectivo;
4. Sociabilidade – amigável e humanitário, ao invés de frio e indelicado;
5. Neuroticismo – seguro e confiante, ao invés de sensível e nervoso.

Renzulli ressalta que a pesquisa nessa subteoria, aqui apresentada, inclui a criação de um instrumento de Classificação Das Funções Executivas (Rating the Executive Functions of Young People – RENZULLI & MITCHELL, 2011). Seu objetivo é colaborar com as pesquisas que tratam dos tipos e graus dos atributos apresentados nas funções executivas em jovens, identificando os traços de liderança e ajudando professores na escolha das experiências curriculares apropriadas. Nos estudos para a formulação desse instrumento foram surgindo temas relativos a traços de consciência (ética/moral, social, motivacional e de liderança); traços de personalidade (como os mencionados na teoria do Big Five Ou Modelo dos Cinco Fatores); traços específicos (vontade de aprender, ser estudioso e inteligente, ser interessado e comprometido); e outros elementos (autoavaliação positiva e realista, preferência por metas de longo alcance, experiência de liderança bem sucedida e serviços comunitários).

Renzulli (2018) aponta ainda outros aspectos não cognitivos comuns às pessoas que lideram ou fizeram a diferença na sociedade dos Estados Unidos, como é o caso do altruísmo, paixão, determinação, talento, autodisciplina, fé, responsabilidade, adaptabilidade e produtividade pessoal. A lista é grande e uniu-se ao rol das habilidades do século XXI que traz atributos como profissionalismo, entusiasmo, liderança, ética positiva no trabalho, valores, poder de decisão, trabalho em equipe, entre outros.

Essa lista extensa de características que surgiu da revisão de literatura foi agrupada e dividida por Renzulli (2018), em cinco categorias gerais, as quais refletem o comportamento de pessoas altamente eficazes e daquelas que despontaram em lideranças: 1. Orientação para Ação (características que motivam o indivíduo para o sucesso); 2. Interações Sociais (traços que propiciam a interação interpessoal bem-sucedida); 3. Liderança Altruísta (aspectos de empatia e confiabilidade); 4. Autoavaliação Realista (consciência das próprias habilidades); e 5. Consciência das Necessidades dos Outros (sensibilidade, acessibilidade e habilidades de comunicação).

Abraçar as funções executivas em uma teoria sobre superdotação tem sua relevância não só relacionado aos papéis sociais e liderança antecipados que indivíduos superdotados desempenham em suas ações futuras, mas também referente aos tipos de programas que devem ser ofertados para o desenvolvimento dessas habilidades, os papéis e as responsabilidades daqueles que desenvolvem currículos e organizam os serviços educacionais (REZZULLI, 2018).

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o referencial metodológico adotado na pesquisa, bem como a abordagem adotada para a investigação, a natureza do estudo, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos para análise de dados.

3.1 Natureza da investigação

Para este estudo optou-se pela abordagem qualitativa como meio de buscar uma melhor compreensão dos fatos investigados. No entendimento de Minayo (2009):

[...]a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21).

De acordo com Flick (2004), a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade, partindo das expressões e atividades das pessoas em seu contexto, o que permite a esse tipo de pesquisa ter condições de traçar caminhos para a psicologia e a ciências sociais. Para o autor, a forma de expor as descobertas e os procedimentos nesse tipo de pesquisa não apresenta apenas um instrumento para documentar dados e uma base para interpretação, mas é sobretudo um instrumento para mediar e comunicar as descobertas e o conhecimento, talvez sendo o maior problema na possível influência sobre aquilo que será relatado.

Para Godoy (1995), a abordagem qualitativa justifica-se quando o pesquisador busca o entendimento de um fenômeno social e sua complexidade, por meio de uma inserção no contexto do objeto de estudo onde se relacionam pessoas, fatos e interações sociais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso. Conforme Godoy (1995), o estudo de caso pode ser entendido como um tipo de pesquisa que tem como objetivo proporcionar vivências da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real. Seu propósito fundamental consiste em analisar intensivamente uma dada unidade social, e por se tratar de um enfoque exploratório e descritivo, o pesquisador que adotar o estudo de caso, deverá estar aberto às suas descobertas, e se atentar aos novos elementos e dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho.

Ao discorrer sobre a pesquisa qualitativa, Godoy (1995), assinala que o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores buscam responder às questões

“como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

Os instrumentos de geração de dados foram os dados censitários MEC/Inep (2015 2022) de matrícula de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino fundamental no DF e no Brasil e a análise de formulários de identificação e relatórios de avaliação das estudantes com altas habilidade do Polo de Ceilândia, no período de 2015 a 2022.

Foram analisados 45 documentos escolares de meninas que frequentaram o Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), na região administrativa de Ceilândia, entre os anos de 2015 a 2022. As estudantes eram oriundas do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas e apresentavam faixa etária de 6 a 13 anos de idade. Foram analisadas as fichas de indicação, modulações e relatórios de avaliação que indicassem as características das estudantes, comportamentos de superdotação e dados demográficos.

Os dados obtidos foram registrados em formulário desenvolvido para esse fim, com objetivo de responder aos objetivos traçados. O formulário está dividido em três seções: A seção I objetivou levantar os dados demográficos e escolares; a seção II visou mapear as características cognitivas e afetivo emocionais; a seção III buscou identificar estilos de aprendizagem, as áreas de interesse, habilidades acadêmicas e específicas, a interação com os três anéis e o resultados dos testes psicométricos das estudantes participantes da pesquisa (Veja Apêndice A).

Os dados dos formulários dessas estudantes serão categorizados a partir de características propostas ou presentes na teoria de Renzulli - a concepção de superdotação dos Três Anéis.

3.2 Procedimentos para a geração dos dados

Inicialmente foi solicitada autorização à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para realização da pesquisa. A autorização foi concedida e os encaminhamentos necessários junto à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia foram realizados.

A primeira fase da coleta de dados aconteceu entre os meses de outubro a novembro de 2021. A partir do Censo Escolar MEC/Inep, foi realizado um levantamento para identificar as matrículas de estudantes da educação básica e superdotados a nível nacional, distrital e local

(Ceilândia), bem como a proporção de meninos e meninas com AH/SD no período de 2015 e 2022.

Procedeu-se, então, com a segunda fase da coleta de dados que foi realizada na sala de recursos para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do polo de atendimento de Altas Habilidades/Superdotação de Ceilândia/DF. Realizou-se o levantamento das modulações no período de 2015 a 2022 para identificar os estudantes que participaram do AEE/SD de Ceilândia. A partir das modulações de 2015 a 2022, foi realizada análise dos documentos, nas pastas das estudantes, com o objetivo de coletar dados demográficos e verificar a existência de relatórios de avaliação e ficha de indicação. Após a análise, constatou-se que nos relatórios de avaliação de algumas estudantes não haviam informações referentes às características cognitivas e sócio afetivas, bem como o resultado dos testes psicométricos aplicados. Percebeu-se, também, um quantitativo de estudantes sem o relatório de avaliação, pois algumas meninas haviam evadido antes da conclusão do período de avaliação. Verificou-se que uma parte das estudantes, durante a avaliação, não confirmaram as características de superdotação necessárias para sua permanência na sala de recursos. Em virtude disso, nesta fase, alguns critérios de seleção tiveram que ser estabelecidos, pela pesquisadora, para seleção das estudantes que participariam da pesquisa. Nesse sentido, optou-se por quatro critérios:

- Estudantes que frequentaram o atendimento no período de 2015 a 2022, com avaliação concluída e que foram efetivadas na SR por apresentarem as características de AH/SD;
- Estudantes da área acadêmica, levando em consideração que os dados levantados, de forma preliminar, revelaram que o quantitativo de meninas superdotadas é menor na área acadêmica;
- Estudantes que foram encaminhadas para avaliação durante sua efetiva participação no Ensino Fundamental;
- Estudantes, cujos relatórios avaliativos, constassem as informações necessárias para responder os objetivos da pesquisa.

Após a aplicação dos critérios, iniciou-se a coleta de dados nos documentos das 45 estudantes que preencheram todos os requisitos necessários. Os dados foram registrados no formulário desenvolvido para esse estudo, conforme Apêndice A.

3.2.1 Ficha de indicação

É o instrumento de indicação ao atendimento de AH/SD oficial da SEEDF e foi desenvolvido com o objetivo de orientar a observação do professor para a indicação de alunos com potencial para Altas Habilidades/Superdotação. A ficha foi construída por especialistas na área de superdotação do DF e é baseada no referencial teórico adotado pela SEEDF, o Modelo proposto por Renzulli e pelas Diretrizes recomendadas pelo MEC.

3.2.2 Relatório de avaliação

Esse instrumento é preenchido ao final do período de observação pelo professor que acompanhou o estudante na sala de recurso, professor itinerante e psicólogo. Trata-se do resultado da avaliação dos estudantes encaminhados e refere-se a um momento específico da vida do estudante, portanto, sujeito a mudanças contínuas por tratar-se de um processo de desenvolvimento dinâmico e evolutivo do ser humano. Após devolutiva (resposta que se dá às famílias após o período de observação e visa informá-las sobre os resultados apresentados pelos estudantes) com as famílias e escola regular, esse documento permanece no dossiê do estudante na escola de ensino regular e da sala de recurso, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos profissionais envolvidos em seu processo de aprendizagem.

3.2.3 Modulação

Instrumento anual que reúne algumas informações escolares e pessoais dos estudantes que frequentam a sala de recursos, bem como o quantitativo de estudantes atendidos por cada professor.

3.3 Análise de dados

O método utilizado para análise dos dados foi a análise documental e sua escolha considerou que, numa perspectiva qualitativa, a análise documental adota cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados se configurando em um procedimento que utiliza técnicas específicas para apreensão e compreensão de vários tipos de documentos.

Ainda que seja pouca explorada, não só na área de educação, mas em outras áreas, a análise documental, de acordo com Lüdke e André (1986, p.38), “[...] pode se constituir numa

técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Sobre esse método, Godoy (1995) defende que além de ser um procedimento de pesquisa com características específicas, com finalidades de investigação muito próprias, a análise documental pode ser também utilizada como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de outros procedimentos como entrevistas, questionários e observação.

O investigador necessita dedicar uma atenção especial a três aspectos importantes ao realizar uma pesquisa científica que utiliza como fonte de dados documentos diversos: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Ao eleger os documentos, o pesquisador deverá se atentar aos processos de codificação e análise dos dados. Para isso, faz-se necessário que ele mantenha o foco sobre um determinado aspecto do estudo realizado e busque entender em profundidade a mensagem que os dados dispostos nos documentos revelam.

Em seus estudos Cechinel *et al.* (2016), analisando o desenvolvimento da análise documental, asseveram:

[...] inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita [...] (CECHINEL *et al.*, 2016, p.4).

A análise documental, conforme o pensamento de Cellard (2008, p. 303), é o “[...] momento de reunir todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” . De acordo com o autor, pode-se dizer que são duas as etapas de realização da análise documental: a análise preliminar e a análise propriamente dita.

A análise preliminar, de acordo Cellard (2008), envolve o estudo do contexto, do autor ou os autores, da autenticidade e a confiabilidade do texto, da natureza do texto, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto. A análise propriamente dita consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos.

Quanto às fontes utilizadas na pesquisa documental, Lakatos e Marconi (2003) descrevem dois grupos de tipos de documentos, sendo eles os documentos escritos e os documentos iconográficos. Os escritos constituem os documentos parlamentares, jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares, entre outros. Os documentos iconográficos são aqueles compostos por imagens, desenhos, pinturas. Também

constituem documentos iconográficos as fotografias, os objetos, as canções folclóricas, o vestuário e o folclore.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

O capítulo relata os resultados do estudo de acordo com os objetivos propostos. Inicialmente é mostrado o panorama das matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação da educação básica e do ensino fundamental no Brasil, Distrito Federal e Ceilândia e em seguida é apresentado o perfil das meninas com AH/SD atendidas no polo de Ceilândia/DF.

4.1 Panorama dos estudantes da educação básica identificados e atendidos com AH/SD no Brasil, no Distrito Federal e em Ceilândia

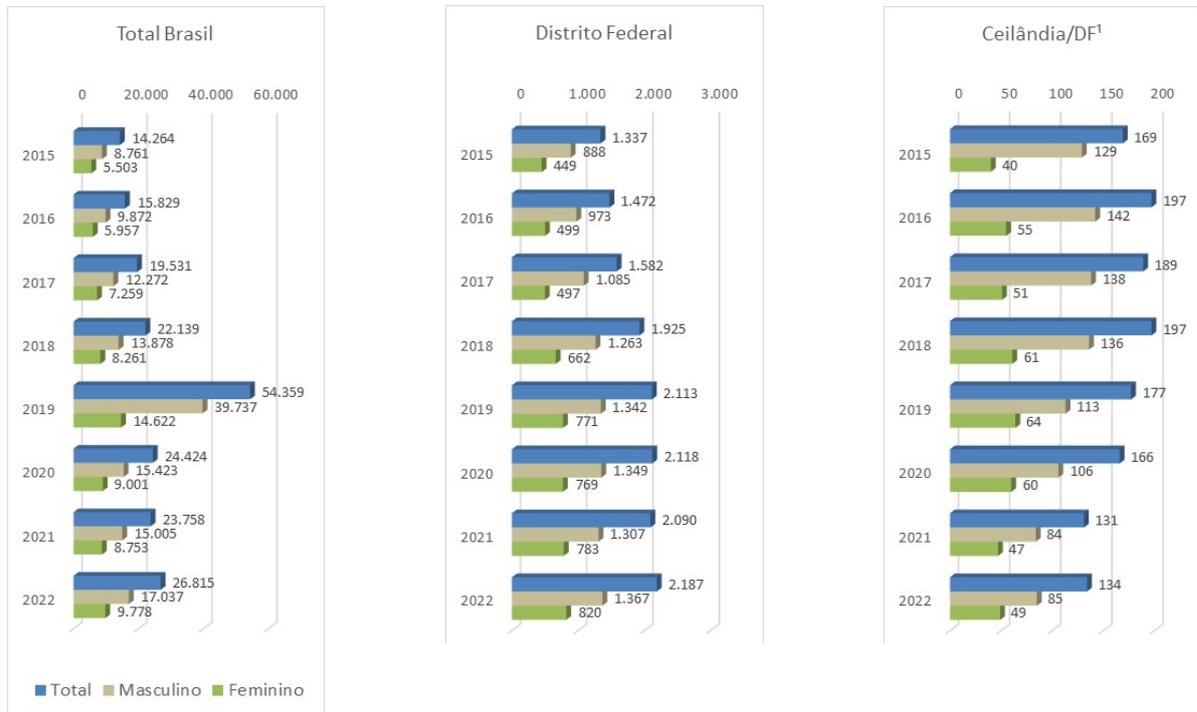
No cenário nacional, o estudo mostrou que o total de estudantes com AH/SD passou de 14.264 em 2015 para 26.815 em 2022, com crescimento de 88% no período. Considerando o sexo, em números absolutos, o masculino passou de 8.761 em 2015 para 17.037 em 2022, crescimento de 94,5% e o feminino de 5.503 para 9.778, crescimento de 77,7%. Cabe ressaltar que houve um crescimento esporádico no registro de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em 2019, acima da tendência auferida nos anos anteriores e que houve uma normalização em 2020. Esse movimento pode estar relacionado à indicação dos estudantes realizado anualmente pelos estabelecimentos de ensino durante a coleta do Censo Escolar MEC/Inep.

No Distrito Federal, o total de estudantes da educação básica com Altas Habilidades/Superdotação passou de 1.337 em 2015 para 2.187 em 2022, com crescimento de 63,6% no período. Considerando o sexo, em números absolutos, o masculino passou de 888 em 2015 para 1.367 em 2022, crescimento de 53,9% e o feminino de 449 para 820, crescimento de 82,6%.

Em Ceilândia/DF, de acordo com os dados demonstrados no gráfico abaixo, o total de estudantes com AH/SD recuou de 169 em 2015 para 134 em 2022, queda de 20,7% no período. Considerando o sexo, em números absolutos, o masculino caiu de 129 em 2015 para 85 em 2022, queda de 34,1% e o feminino cresceu de 40 para 49, crescimento de 22,5%.

O gráfico a seguir mostra em números absolutos o total de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na educação básica e por sexo no Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF.

Gráfico 1: Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF¹ – Total na Educação Básica entre 2015 e 2022.



Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

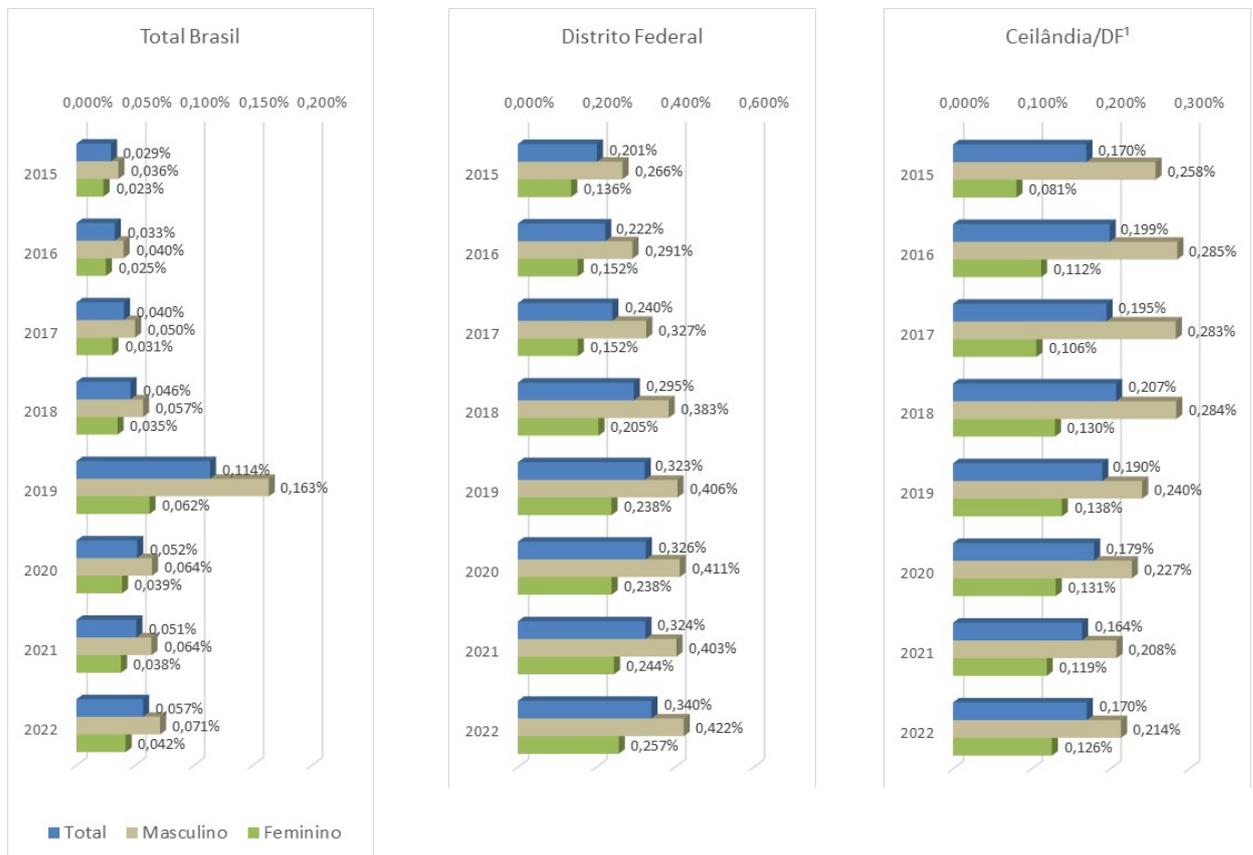
Em relação ao percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação sobre o total de estudantes da educação básica os dados indicam que no Brasil passou de 0,029% em 2015 para 0,057% em 2022. O sexo masculino registrou maior participação quanto ao feminino em todos os anos auferidos: em 2015 o percentual foi de 0,036% para o masculino e de 0,023% para o feminino, enquanto em 2022 foi de 0,071% para o masculino e 0,042% para o feminino.

O percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação sobre o total de estudantes da educação básica no Distrito Federal passou de 0,201% em 2015 para 0,340% em 2022. De acordo com os dados, o sexo masculino registrou maior participação quanto ao feminino em todos os anos auferidos, em 2015 o percentual foi de 0,266% para o masculino e de 0,136% para o feminino, enquanto em 2022 foi de 0,422% para o masculino e 0,257% para o feminino.

Ceilândia manteve-se estável, apresentando um percentual de 0,170% em 2015 e 0,170% em 2022. De acordo com os dados, o sexo masculino registrou maior participação quanto ao feminino em todos os anos auferidos, em 2015 o percentual foi de 0,258% para o masculino e de 0,081% para o feminino, enquanto em 2022 foi de 0,214% para o masculino e 0,126% para o feminino.

Os percentuais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação sobre o total geral de estudantes da Ceilândia/DF registram maiores taxas desse grupo quando comparadas com os totais Brasil e menores quando comparadas com o DF. Em 2022, considerando o total Brasil, a taxa foi de 0,057%, no Distrito Federal foi 0,340% e na Ceilândia de 0,170%. Para o sexo masculino, em 2022, a taxa nacional foi de 0,071%, no Distrito Federal foi de 0,422% e na Ceilândia de 0,24%. Já para o sexo feminino foi de 0,042% nacional, de 0,257% para o Distrito Federal e de 0,126% para Ceilândia em 2020.

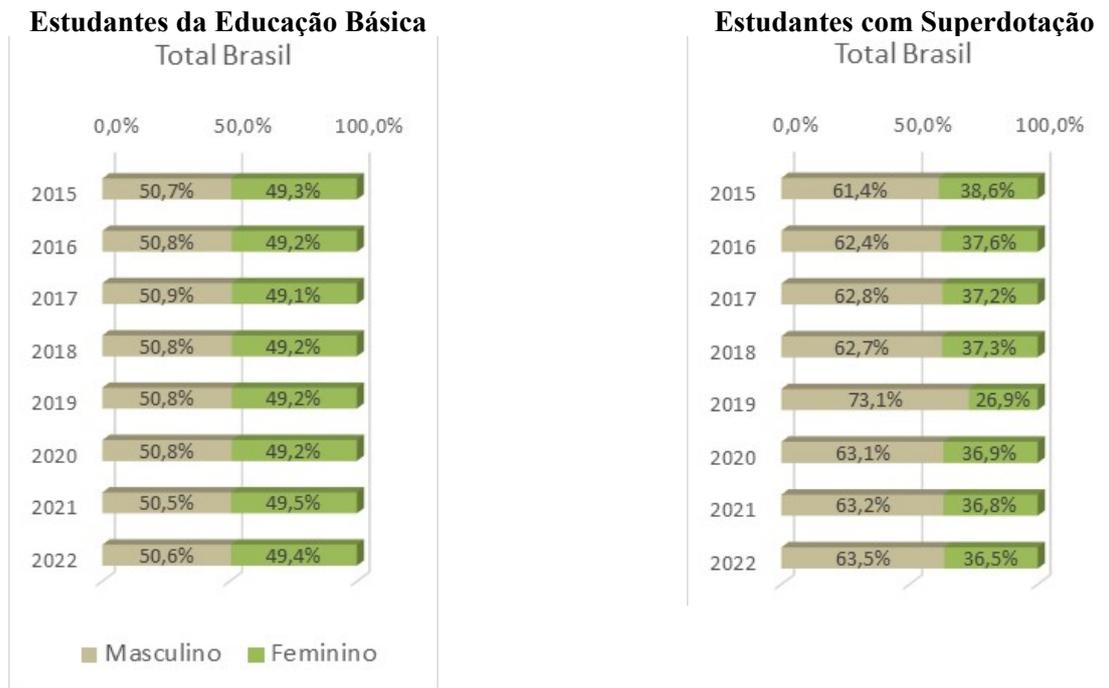
Gráfico 2: Percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de estudantes da educação básica por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF entre 2015 e 2022



Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

Nos gráficos a seguir é possível observar que, apesar dos percentuais masculino e feminino matriculados na educação básica estarem próximos, quando analisados os percentuais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação por sexo, os dados evidenciam maior registro masculino do que feminino. No Brasil, no que se refere à taxa de estudantes com superdotação na Educação Básica, o masculino passou de 61,4% em 2015 para 63,5% em 2022, enquanto o feminino recuou de 38,6% para 36,5% no período.

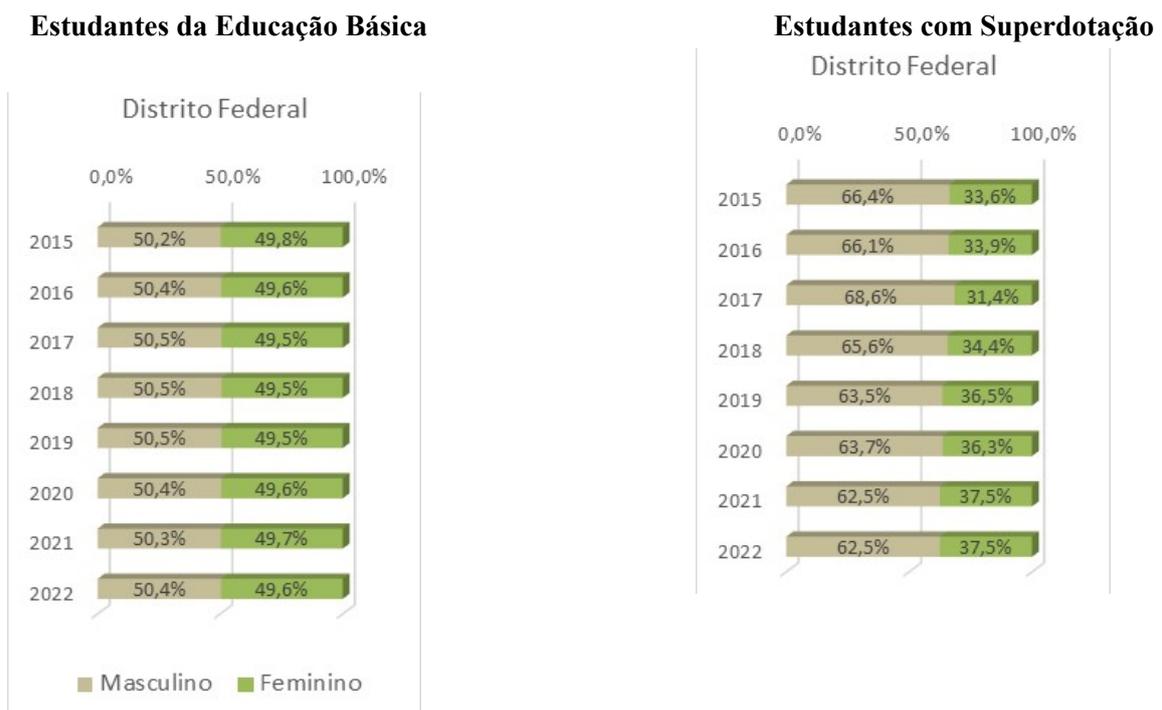
Gráfico 3: Percentual de estudantes da Educação Básica e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Brasil



Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

No Distrito Federal, a taxa de estudantes meninos com superdotação na Educação Básica recuou de 66,4% em 2015 para 62,5% em 2022, enquanto o feminino passou de 33,6% para 37,5% no período.

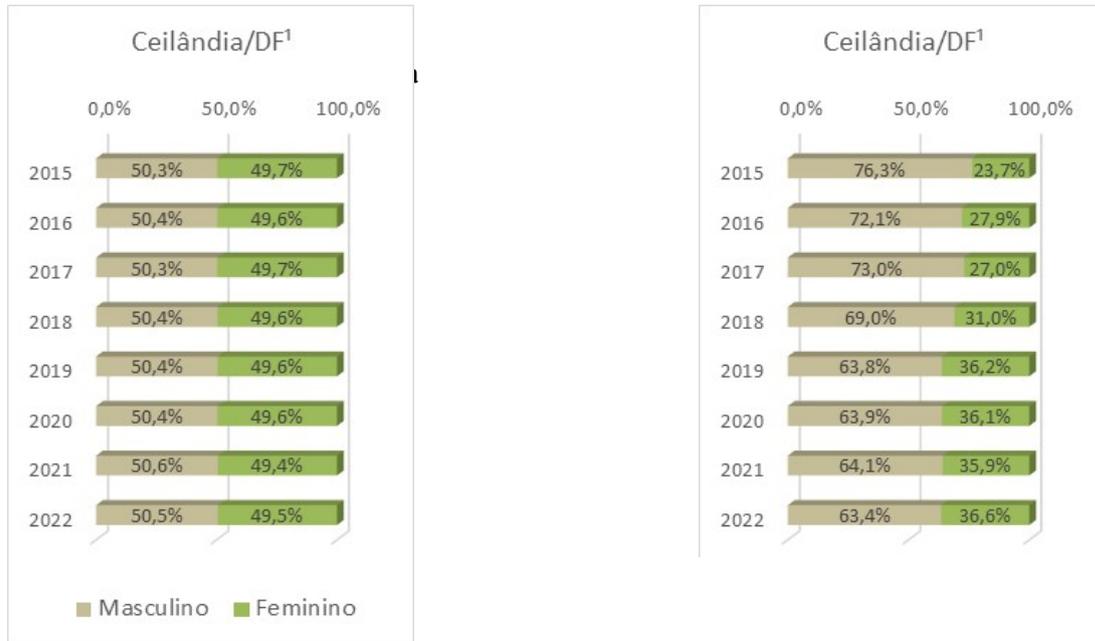
Gráfico 4: Percentual de estudantes da Educação Básica e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Distrito Federal



Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

Na Ceilândia/DF, a taxa de estudantes meninos com superdotação na Educação Básica recuou de 76,3% em 2015 para 63,4% em 2022, enquanto o feminino passou de 23,7% para 36,6% no período.

Gráfico 5: Percentual de estudantes da Educação Básica e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Ceilândia/DF



Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

Os percentuais encontrados referentes às meninas com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil (36,5%), Distrito Federal (37,5%) e Ceilândia- DF (36,6%), corroboram os resultados dos estudos de Ellis e Willinsky (1999). De acordo com os autores, nos programas de atendimentos para superdotados norte-americanos, apenas 30 a 40% das matrículas eram de meninas. A tabela a seguir traz os números absolutos que resultaram nos percentuais auferidos para o total da Educação Básica.

Tabela 1: Estudantes da Educação Básica e com Altas Habilidades/Superdotação em números absolutos – Total Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF

| Local | Ano | Estudantes | Estudantes da Educação Básica | | |
|---------------------------|--------------------|--------------------|-------------------------------|-------------------|-------------------|
| | | | Total Educação Básica | | |
| | | | Total | Masculino | Feminino |
| Total Brasil | 2015 | Total | 48.536.347 | 24.591.493 | 23.944.854 |
| | | com Superdotação | 14.264 | 8.761 | 5.503 |
| | | % com Superdotação | 0,029% | 0,036% | 0,023% |
| | 2016 | Total | 48.561.221 | 24.677.242 | 23.883.979 |
| | | com Superdotação | 15.829 | 9.872 | 5.957 |
| | | % com Superdotação | 0,033% | 0,040% | 0,025% |
| | 2017 | Total | 48.377.987 | 24.638.329 | 23.739.658 |
| | | com Superdotação | 19.531 | 12.272 | 7.259 |
| | | % com Superdotação | 0,040% | 0,050% | 0,031% |
| | 2018 | Total | 48.176.423 | 24.496.616 | 23.679.807 |
| | | com Superdotação | 22.139 | 13.878 | 8.261 |
| | | % com Superdotação | 0,046% | 0,057% | 0,035% |
| 2019 | Total | 47.874.246 | 24.304.791 | 23.569.455 | |
| | com Superdotação | 54.359 | 39.737 | 14.622 | |
| | % com Superdotação | 0,114% | 0,163% | 0,062% | |
| 2020 | Total | 47.295.294 | 24.021.028 | 23.274.266 | |
| | com Superdotação | 24.424 | 15.423 | 9.001 | |
| | % com Superdotação | 0,052% | 0,064% | 0,039% | |
| 2021 | Total | 46.668.401 | 23.563.204 | 23.105.197 | |
| | com Superdotação | 23.758 | 15.005 | 8.753 | |
| | % com Superdotação | 0,051% | 0,064% | 0,038% | |
| 2022 | Total | 47.382.074 | 23.976.896 | 23.405.178 | |
| | com Superdotação | 26.815 | 17.037 | 9.778 | |
| | % com Superdotação | 0,057% | 0,071% | 0,042% | |
| Total DF | 2015 | Total | 664.673 | 333.795 | 330.878 |
| | | com Superdotação | 1.337 | 888 | 449 |
| | | % com Superdotação | 0,201% | 0,266% | 0,136% |
| | 2016 | Total | 662.194 | 333.950 | 328.244 |
| | | com Superdotação | 1.472 | 973 | 499 |
| | | % com Superdotação | 0,222% | 0,291% | 0,152% |
| | 2017 | Total | 658.470 | 332.275 | 326.195 |
| | | com Superdotação | 1.582 | 1.085 | 497 |
| | | % com Superdotação | 0,240% | 0,327% | 0,152% |
| | 2018 | Total | 652.328 | 329.401 | 322.927 |
| | | com Superdotação | 1.925 | 1.263 | 662 |
| | | % com Superdotação | 0,295% | 0,383% | 0,205% |
| 2019 | Total | 654.583 | 330.648 | 323.935 | |
| | com Superdotação | 2.113 | 1.342 | 771 | |
| | % com Superdotação | 0,323% | 0,406% | 0,238% | |
| 2020 | Total | 650.461 | 327.890 | 322.571 | |
| | com Superdotação | 2.118 | 1.349 | 769 | |
| | % com Superdotação | 0,326% | 0,411% | 0,238% | |
| 2021 | Total | 644.293 | 323.984 | 320.309 | |
| | com Superdotação | 2.090 | 1.307 | 783 | |
| | % com Superdotação | 0,324% | 0,403% | 0,244% | |
| 2022 | Total | 643.698 | 324.121 | 319.577 | |
| | com Superdotação | 2.187 | 1.367 | 820 | |
| | % com Superdotação | 0,340% | 0,422% | 0,257% | |
| Ceilândia/DF ¹ | 2015 | Total | 99.668 | 50.097 | 49.571 |
| | | com Superdotação | 169 | 129 | 40 |
| | | % com Superdotação | 0,170% | 0,258% | 0,081% |
| | 2016 | Total | 98.902 | 49.798 | 49.104 |
| | | com Superdotação | 197 | 142 | 55 |
| | | % com Superdotação | 0,199% | 0,285% | 0,112% |
| | 2017 | Total | 96.867 | 48.712 | 48.155 |
| | | com Superdotação | 189 | 138 | 51 |
| | | % com Superdotação | 0,195% | 0,283% | 0,106% |
| | 2018 | Total | 94.981 | 47.914 | 47.067 |
| | | com Superdotação | 197 | 136 | 61 |
| | | % com Superdotação | 0,207% | 0,284% | 0,130% |
| 2019 | Total | 93.260 | 46.995 | 46.265 | |
| | com Superdotação | 177 | 113 | 64 | |
| | % com Superdotação | 0,190% | 0,240% | 0,138% | |
| 2020 | Total | 92.555 | 46.620 | 45.935 | |
| | com Superdotação | 166 | 106 | 60 | |
| | % com Superdotação | 0,179% | 0,227% | 0,131% | |
| 2021 | Total | 79.846 | 40.394 | 39.452 | |
| | com Superdotação | 131 | 84 | 47 | |
| | % com Superdotação | 0,164% | 0,208% | 0,119% | |
| 2022 | Total | 78.768 | 39.786 | 38.982 | |
| | com Superdotação | 134 | 85 | 49 | |
| | % com Superdotação | 0,170% | 0,214% | 0,126% | |

Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

4.2 Proporção de meninos e meninas com Altas Habilidades/Superdotação atendidos no Ensino Fundamental no Brasil, no Distrito Federal e em Ceilândia/DF

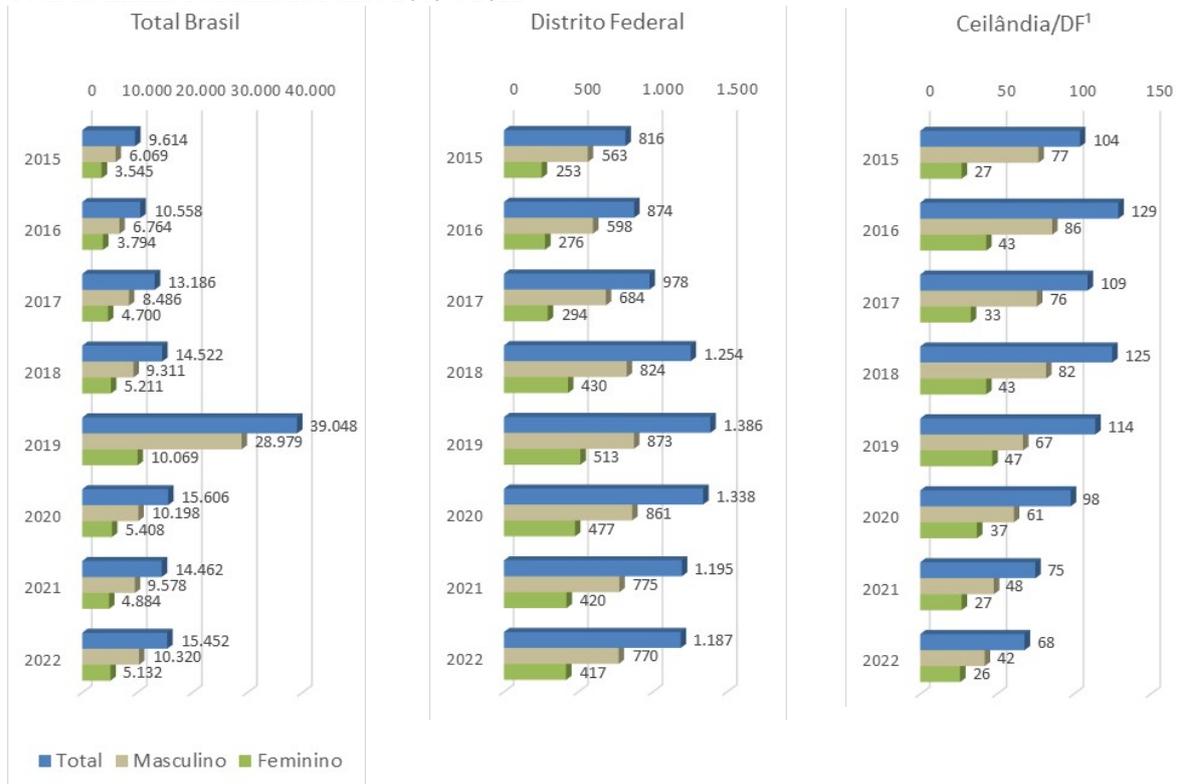
A análise dos dados revela que o total de estudantes do Ensino Fundamental com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil teve um crescimento significativo no período de 2015 a

2022. O número aumentou de 9.614 em 2015 para 15.452 em 2022, o que representa um crescimento de 60,7%. Observando por sexo, o número de estudantes do sexo masculino aumentou de 6.069 em 2015 para 10.320 em 2022, o que representa um crescimento de 70%. Já o número de estudantes do sexo feminino aumentou de 3.545 para 5.132, representando um crescimento de 44,8%.

No Distrito Federal, o número de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação também apresentou crescimento no mesmo período. O total passou de 816 em 2015 para 1.187 em 2022, o que representa um crescimento de 45,5%. Analisando por sexo, o número de estudantes do sexo masculino aumentou de 563 em 2015 para 770 em 2022, um crescimento de 36,8%. Já o número de estudantes do sexo feminino aumentou de 253 para 417, representando um crescimento de 64,8%.

No entanto, em Ceilândia, Distrito Federal, observou-se um recuo no número de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. O total diminuiu de 104 em 2015 para 68 em 2022, representando uma queda de 34,6%. Analisando por sexo, o número de estudantes do sexo masculino caiu de 77 em 2015 para 42 em 2022, uma queda de 45,5%. Já o número de estudantes do sexo feminino teve uma pequena queda, de 27 para 26, representando uma queda de 3,7%.

Gráfico 6: Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF¹ – Total no Ensino Fundamental entre 2015 e 2022



Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

Os dados indicam que o percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de estudantes do Ensino Fundamental no Brasil aumentou. Em 2015, o percentual era de 0,034%, enquanto em 2022 chegou a 0,058%, representando um crescimento significativo nesse período, apontando uma maior identificação e atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no sistema educacional brasileiro. Esse aumento pode refletir a maior conscientização sobre o tema, bem como o aprimoramento das políticas e práticas de identificação e suporte a esses estudantes.

Analisando por sexo, foi observado que o sexo masculino registrou uma maior participação do que o feminino em todos os anos analisados. Em 2015, o percentual de estudantes do sexo masculino com Altas Habilidades/Superdotação era de 0,042%, enquanto para o sexo feminino era de 0,026%. Já em 2022, esses percentuais foram de 0,076% para o sexo masculino e 0,040% para o sexo feminino.

No Distrito Federal, o percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de estudantes do Ensino Fundamental também aumentou ao longo dos anos. Em 2015, esse percentual era de 0,208%, enquanto em 2022 chegou a 0,325%. Assim como no Brasil, no Distrito Federal também foi observado que o sexo masculino registrou uma maior participação em todos os anos analisados. Em 2015, o percentual de estudantes do sexo masculino com Altas Habilidades/Superdotação era de 0,281%, enquanto para o sexo feminino era de 0,132%. Em 2022, esses percentuais foram de 0,411% para o sexo masculino e 0,235% para o sexo feminino.

Já em Ceilândia, foi identificado um declínio no percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de estudantes do Ensino Fundamental, passando de 0,168% em 2015 para 0,135% em 2022. Da mesma forma que nos outros locais, no caso de Ceilândia também foi observado que o sexo masculino teve uma maior participação em todos os anos analisados. Em 2015, o percentual de estudantes do sexo masculino com Altas Habilidades/Superdotação era de 0,241%, enquanto para o sexo feminino era de 0,090%. Em 2022, esses percentuais foram de 0,135% para o sexo masculino e 0,106% para o sexo feminino.

Gráfico 7: Percentual de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de estudantes do Ensino Fundamental por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF entre 2015 e 2022

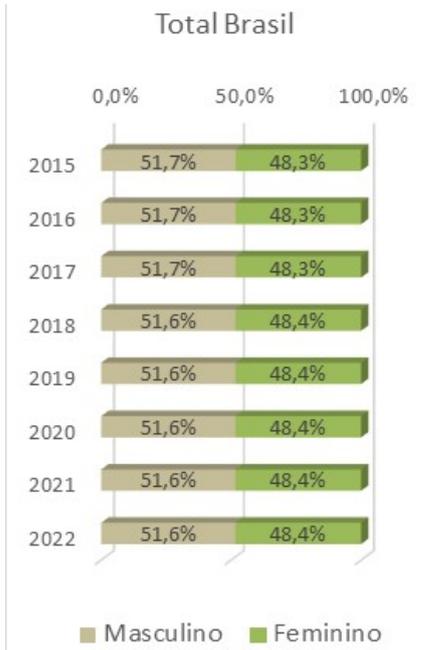


Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

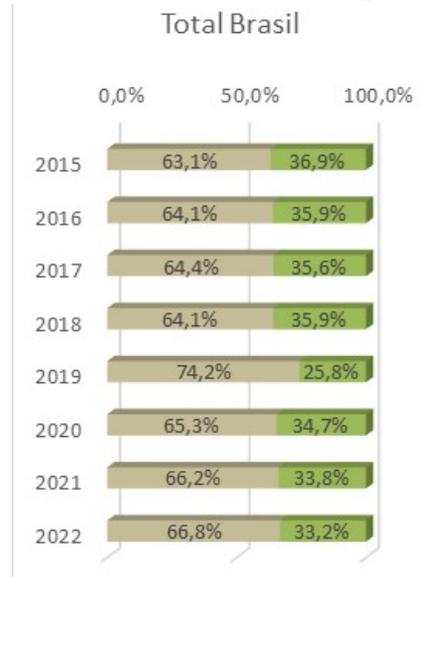
Nos gráficos a seguir também se observa que, apesar dos percentuais masculino e feminino matriculados no Ensino Fundamental estarem próximos, quando analisados os percentuais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação por sexo, os dados evidenciam maior registro do masculino do que feminino. No Brasil, a taxa de estudantes com superdotação no Ensino Fundamental do masculino passou de 63,1% em 2015 para 66,8% em 2022, enquanto o feminino recuou de 36,9% para 33,2% no período.

Gráfico 8: Percentual de estudantes do Ensino Fundamental e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Brasil

Estudantes do Ensino Fundamental



Estudantes do EF com Superdotação

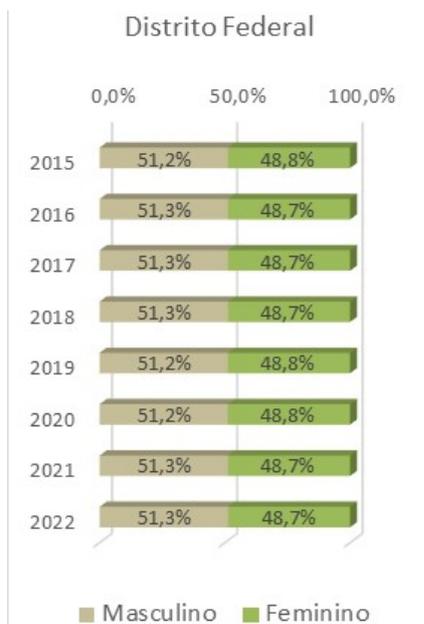


Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

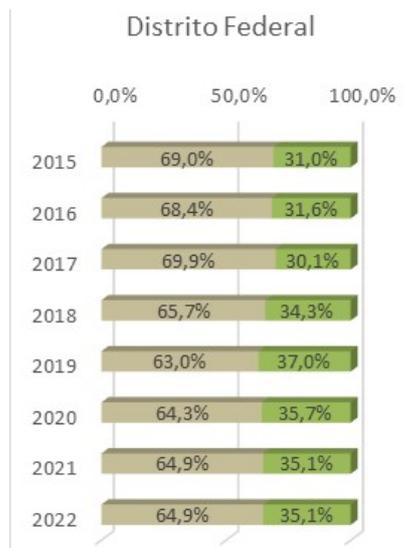
No Distrito Federal, a taxa de estudantes com superdotação no Ensino Fundamental masculino recuou de 69% em 2015 para 64,9% em 2022, enquanto o feminino passou de 31% para 35,1% no período.

Gráfico 9: Percentual de estudantes do Ensino Fundamental e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Distrito Federal

Estudantes do Ensino Fundamental



Estudantes do EF com Superdotação

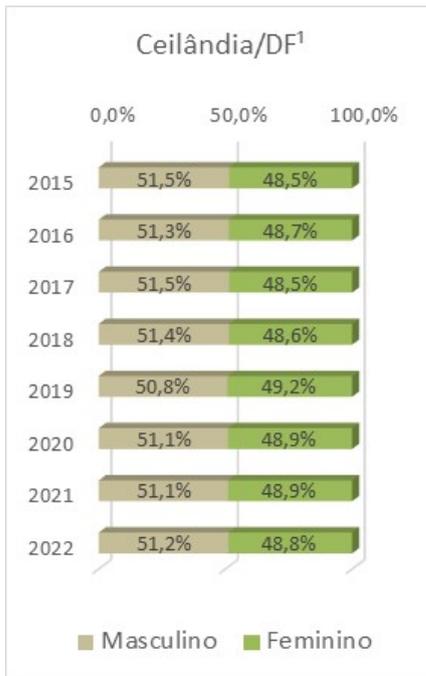


Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

Na Ceilândia, a taxa de estudantes com superdotação no Ensino Fundamental masculino passou de 74% em 2015 para 61,8% em 2022, enquanto o feminino passou de 26% para 38,2% no período.

Gráfico 10: Percentual de estudantes do Ensino Fundamental e com Altas Habilidades/Superdotação por sexo – Ceilândia/DF entre 2015 e 2022

Estudantes do Ensino Fundamental



Estudantes do EF com Superdotação



Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

A tabela a seguir traz os números absolutos que resultaram nos percentuais auferidos para o total do Ensino Fundamental.

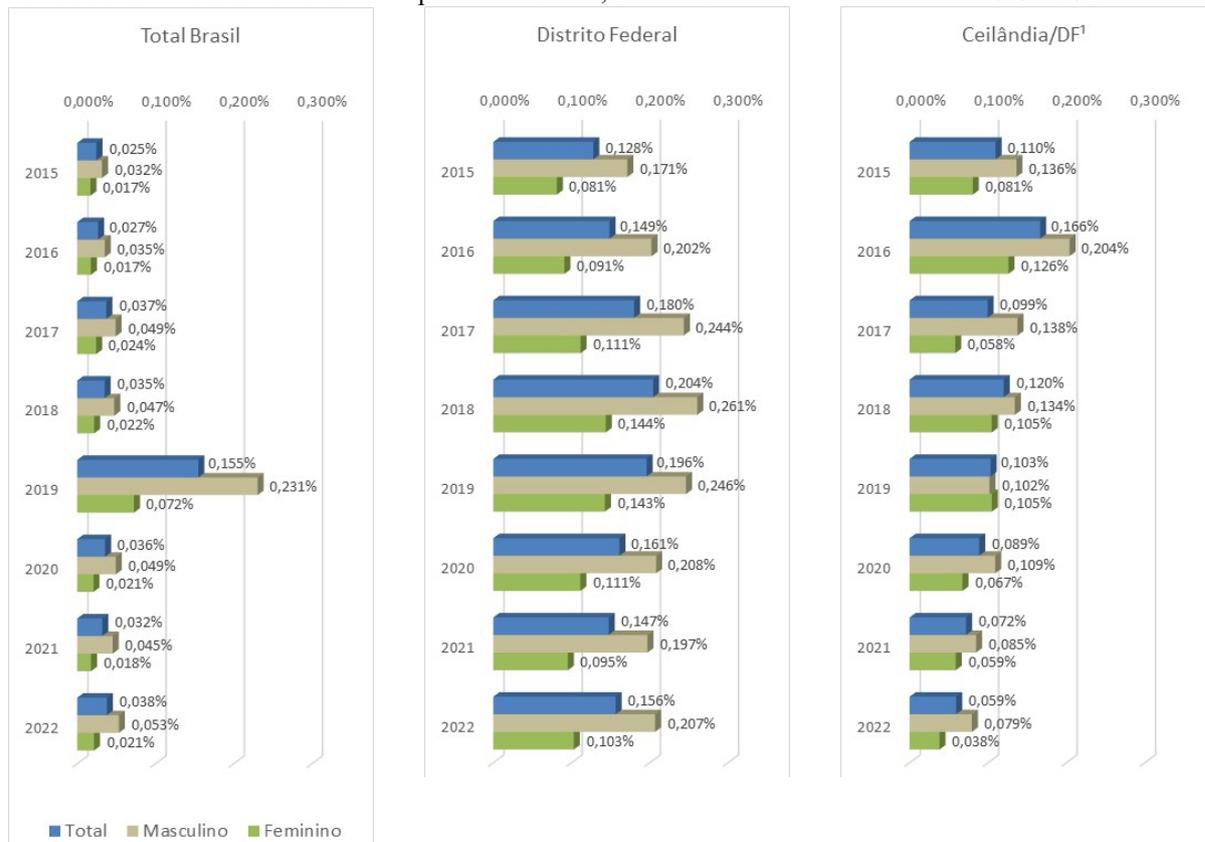
Tabela 2: Estudantes do Ensino Fundamental e com Altas Habilidades/Superdotação em números absolutos – Total Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF¹

| Local | Ano | Estudantes | EF Total | | |
|--------------|------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | | Total | Masculino | Feminino |
| Total Brasil | 2015 | Total | 27.904.545 | 14.424.461 | 13.480.084 |
| | | com Superdotação | 9.614 | 6.069 | 3.545 |
| | | % com Superdotação | 0,034% | 0,042% | 0,026% |
| | 2016 | Total | 27.664.013 | 14.300.608 | 13.363.405 |
| | | com Superdotação | 10.558 | 6.764 | 3.794 |
| | | % com Superdotação | 0,038% | 0,047% | 0,028% |
| | 2017 | Total | 27.327.174 | 14.133.167 | 13.194.007 |
| | | com Superdotação | 13.186 | 8.486 | 4.700 |
| | | % com Superdotação | 0,048% | 0,060% | 0,036% |
| | 2018 | Total | 27.163.068 | 14.027.682 | 13.135.386 |
| | | com Superdotação | 14.522 | 9.311 | 5.211 |
| | | % com Superdotação | 0,053% | 0,066% | 0,040% |
| | 2019 | Total | 26.923.730 | 13.891.777 | 13.031.953 |
| | | com Superdotação | 39.048 | 28.979 | 10.069 |
| | | % com Superdotação | 0,145% | 0,209% | 0,077% |
| | 2020 | Total | 26.718.830 | 13.794.997 | 12.923.833 |
| | | com Superdotação | 15.606 | 10.198 | 5.408 |
| | | % com Superdotação | 0,058% | 0,074% | 0,042% |
| | 2021 | Total | 26.515.601 | 13.684.229 | 12.831.372 |
| | | com Superdotação | 14.462 | 9.578 | 4.884 |
| | | % com Superdotação | 0,055% | 0,070% | 0,038% |
| | 2022 | Total | 26.452.228 | 13.651.918 | 12.800.310 |
| | | com Superdotação | 15.452 | 10.320 | 5.132 |
| | | % com Superdotação | 0,058% | 0,076% | 0,040% |
| Total DF | 2015 | Total | 391.509 | 200.544 | 190.965 |
| | | com Superdotação | 816 | 563 | 253 |
| | | % com Superdotação | 0,208% | 0,281% | 0,132% |
| | 2016 | Total | 386.130 | 197.954 | 188.176 |
| | | com Superdotação | 874 | 598 | 276 |
| | | % com Superdotação | 0,226% | 0,302% | 0,147% |
| | 2017 | Total | 381.348 | 195.630 | 185.718 |
| | | com Superdotação | 978 | 684 | 294 |
| | | % com Superdotação | 0,256% | 0,350% | 0,158% |
| | 2018 | Total | 376.696 | 193.212 | 183.484 |
| | | com Superdotação | 1.254 | 824 | 430 |
| | | % com Superdotação | 0,333% | 0,426% | 0,234% |
| | 2019 | Total | 374.879 | 192.119 | 182.760 |
| | | com Superdotação | 1.386 | 873 | 513 |
| | | % com Superdotação | 0,370% | 0,454% | 0,281% |
| | 2020 | Total | 372.945 | 190.946 | 181.999 |
| | | com Superdotação | 1.338 | 861 | 477 |
| | | % com Superdotação | 0,359% | 0,451% | 0,262% |
| | 2021 | Total | 369.128 | 189.199 | 179.929 |
| | | com Superdotação | 1.195 | 775 | 420 |
| | | % com Superdotação | 0,324% | 0,410% | 0,233% |
| | 2022 | Total | 365.079 | 187.412 | 177.667 |
| | | com Superdotação | 1.187 | 770 | 417 |
| | | % com Superdotação | 0,325% | 0,411% | 0,235% |
| Ceilândia | 2015 | Total | 62.044 | 31.922 | 30.122 |
| | | com Superdotação | 104 | 77 | 27 |
| | | % com Superdotação | 0,168% | 0,241% | 0,090% |
| | 2016 | Total | 60.301 | 30.952 | 29.349 |
| | | com Superdotação | 129 | 86 | 43 |
| | | % com Superdotação | 0,214% | 0,278% | 0,147% |
| | 2017 | Total | 58.550 | 30.158 | 28.392 |
| | | com Superdotação | 109 | 76 | 33 |
| | | % com Superdotação | 0,186% | 0,252% | 0,116% |
| | 2018 | Total | 57.010 | 29.291 | 27.719 |
| | | com Superdotação | 125 | 82 | 43 |
| | | % com Superdotação | 0,219% | 0,280% | 0,155% |
| | 2019 | Total | 55.289 | 28.095 | 27.194 |
| | | com Superdotação | 114 | 67 | 47 |
| | | % com Superdotação | 0,206% | 0,238% | 0,173% |
| | 2020 | Total | 55.022 | 28.093 | 26.929 |
| | | com Superdotação | 98 | 61 | 37 |
| | | % com Superdotação | 0,178% | 0,217% | 0,137% |
| | 2021 | Total | 51.697 | 26.399 | 25.298 |
| | | com Superdotação | 75 | 48 | 27 |
| | | % com Superdotação | 0,145% | 0,182% | 0,107% |
| | 2022 | Total | 50.332 | 25.751 | 24.581 |
| | | com Superdotação | 68 | 42 | 26 |
| | | % com Superdotação | 0,135% | 0,163% | 0,106% |

Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

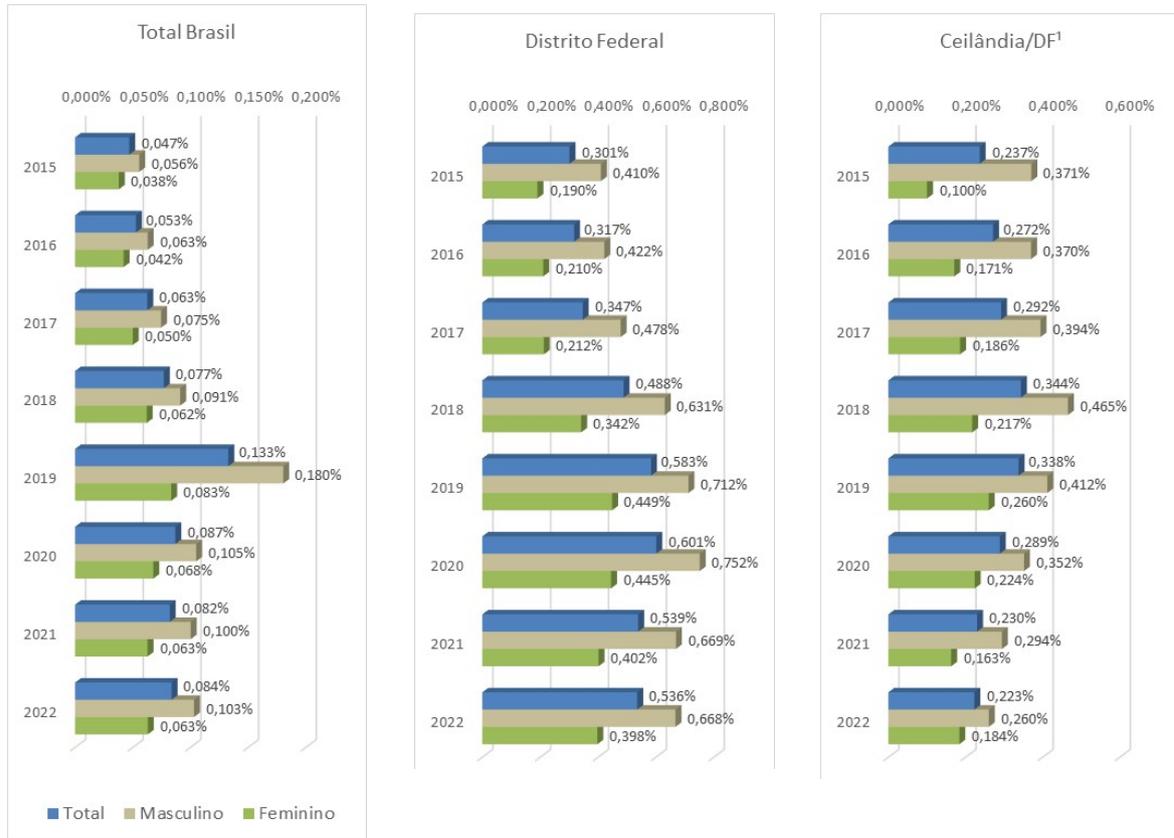
A seguir, com base nos gráficos 11 e 12, é possível observar que há um maior número de estudantes identificados com AH/SD no ensino fundamental (séries finais), tanto no Brasil como no Distrito Federal, incluindo a Região Administrativa de Ceilândia. Essa constatação é representada pelos percentuais apresentados nos gráficos, indicando que uma proporção significativa de estudantes com AH/SD foi identificada nessa etapa escolar.

Gráfico 11: Percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia entre 2015 e 2022



Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

Gráfico 12: Percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental por sexo – Brasil, Distrito Federal e Ceilândia/DF entre 2015 e 2022



Fontes: MEC/INEP (Censo Escolar). ¹GDF/SEEDF em 2021 e 2022

Ao comparar os gráficos fica evidente a discrepância entre os percentuais de atendimento efetivos e os percentuais esperados de acordo com os teóricos da área de Altas Habilidades/Superdotação. Enquanto as previsões mais conservadoras estimam um média de 5% do universo de estudantes, independentemente do sexo, o atendimento no Brasil, Distrito Federal e Ceilândia estão muito aquém do ideal. O Quadro nacional (Gráfico 2) apresenta uma porcentagem máxima no ano de 2019 de 0,114%. Ao analisar a situação do Distrito Federal-DF, é possível perceber que o atendimento apesar de ser cerca de três vezes maior (0,326%) ainda está longe de alcance do esperado. Ceilândia em 2018 apresentou seu maior percentual 0,207% o que aponta para a falta de efetividade das políticas públicas para esse grupo de estudantes.

Quando a discussão entra no mérito do atendimento por sexo, há um dilema adicional: mais estudantes do sexo masculino recebem suplementação educacional que do sexo feminino. Nesse sentido, há necessidade de que essa caminhada seja mais incentivada e qualificada para que seja possível a realização de novas ações que possam contribuir com a identificação e inclusão destes estudantes para que não permaneçam no anonimato. Dessa forma, o censo aponta duas dimensões a serem arduamente trabalhadas no atendimento ao estudante AH/SD:

ampliar o acesso desse público e garantir que as meninas tenham igualdade de oportunidade na suplementação escolar.

4.3 Perfil da estudante encaminhada para o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades de Ceilândia

Um dos temas mais discutidos entre estudiosos da área de superdotação refere-se às características desses indivíduos e, um ponto muito em comum entre eles, diz respeito à heterogeneidade demonstrada por esse grupo. Por sua natureza multidimensional, a superdotação agrega características não só cognitivas, mas abrange áreas afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade que devem ser consideradas por exercer influência no processo de identificação.

De acordo com Sabatella (2005), os superdotados demonstram variações quanto aos interesses, habilidades e temperamento, constituindo-se assim um universo heterogêneo e complexo.

A concepção dos Três Anéis proposta por Renzulli (2018), intenciona mostrar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa. Essa concepção é baseada na justaposição entre os três conjuntos de traços (habilidade acima da média, compromisso com a tarefa e criatividade) e sua relação com áreas específicas do desempenho humano. No pensar de Renzulli, nem sempre o superdotado apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas se lhe forem dadas oportunidades, as chances de desenvolver amplamente seu potencial são maiores.

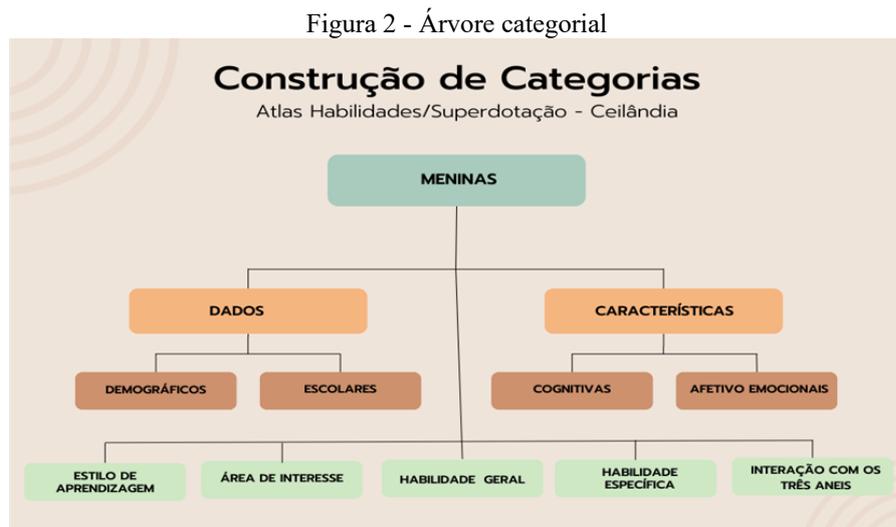
A superdotação não é vista como um estado absoluto ou fixo de ser (por exemplo, tem ou não tem). Ao invés disso é vista como um conjunto de comportamentos desenvolvimentais que podem ser aplicados a situações de resolução de problemas. Comportamentos superdotados de vários tipos e graus podem ser desenvolvidos e demonstrados por certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias... (RENZULLI,2018, p.28).

Para investigar os aspectos relacionados ao perfil das meninas que frequentam o atendimento educacional especializado ao estudante com Altas Habilidades de Ceilândia, as informações obtidas foram categorizadas a partir de categorias presentes na teoria de Renzulli (a concepção dos três anéis).

Após revisitar e ler atentamente os documentos disponíveis e o referencial teórico adotado, foram estudadas formas de proceder com a diferenciação e o reagrupamento das informações semelhantes com a finalidade de construção das categorias.

Foram encontradas sete dimensões de análise categoriais: (1) dados demográficos e escolares; (2) características cognitivas e afetivo emocionais (3); Estilos de aprendizagem; (4) Áreas de interesse; (5). Habilidade geral; (6) Habilidade específica e (7) Interação com os três anéis.

Para melhor compreensão do processo realizado, segue esquema visual em forma de árvore categorial disposta na Figura 2.



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Na dimensão 1 de análise referente aos dados, as estudantes que participaram da pesquisa situaram-se na faixa etária de 6 a 13 anos e cursavam do 1º ao 8º ano do ensino fundamental. O ingresso de 71,1% dessas meninas no atendimento se deu em virtude da indicação da escola regular e apenas 28,8% foram indicadas pela família. Quanto à indicação, 86,6% foram indicadas por pessoas do sexo feminino, 8,8% indicadas por pessoa do sexo masculino e 4,4% das estudantes não constava informações quanto ao gênero de quem fez a indicação. Um percentual 84,4% foram encaminhadas para AH/SD quando estavam cursando o ensino fundamental I, sendo 22,2% estavam matriculadas no 3º ano, 20% no 5º ano, 17,7% no 2º ano, 15,5% no 1º ano e 8,8% no 4º ano. Foram encaminhadas durante a permanência no Ensino Fundamental II 15,5% dos estudantes, sendo 11,1% no 6º ano, 2,2% 7º ano e 2,2% no 8º ano.

Quanto ao domicílio, 55,5% residem em Ceilândia e 44,4% moram em outras regiões administrativas do Distrito Federal. Das 45 estudantes, 68,8% são oriundas da escola pública e 31,11% são de escolas particulares.

Durante o estudo observou-se que 44,4% dessas meninas são brancas e 46,6% são negras, sendo 24,4% pardas e 22,2% pretas. O tempo de participação na SR para AH/SD

compreendeu um período entre um e oito anos, onde os maiores índices foram de 33,3% estudantes frequentaram durante um ano, 26,6% durante dois anos, 15,5% durante quatro anos.

No que se refere à ocorrência de outros diagnósticos, os dados revelaram que apenas 2 estudantes 4,4% apresentaram dupla excepcionalidade, sendo 1 estudante com TDAH, TEA e TPAC e outra apresenta apenas TDAH.

A Tabela 3 apresenta a síntese dos dados das estudantes referentes à idade, cor/raça, domicílio, escolaridade, escola de origem (pública ou privada), tempo de participação no AEE de Altas Habilidades de Ceilândia e outros diagnósticos.

Tabela 3. Síntese dos dados demográficos e escolares das estudantes

| Variável | | n | % |
|-----------------------|----------------|----|------|
| Idade | 6 anos | 8 | 17,7 |
| | 7 anos | 9 | 20 |
| | 8 anos | 9 | 20 |
| | 9 anos | 5 | 11,1 |
| | 10 anos | 7 | 15,5 |
| | 11 anos | 6 | 13,3 |
| | 13 anos | 1 | 2,2 |
| Cor/raça | Branca | 20 | 44,4 |
| | Parda | 11 | 24,4 |
| | Preta | 10 | 22,2 |
| | Não declarado | 4 | 8,8 |
| | Indígena | | |
| Domicílio | Ceilândia | 25 | 55,5 |
| | Pôr do Sol | 7 | 15,5 |
| | Sol Nascente | 4 | 8,8 |
| | Águas Claras | 3 | 6,6 |
| | Taguatinga | 2 | 4,4 |
| | Águas Lindas | 2 | 4,4 |
| | Vicente Pires | 2 | 4,4 |
| Etapa | Fundamental I | 38 | 84,4 |
| | Fundamental II | 7 | 15,5 |
| Série | 1º | 7 | 15,5 |
| | 2º | 8 | 17,7 |
| | 3º | 10 | 22,2 |
| | 4º | 4 | 8,8 |
| | 5º | 9 | 20 |
| | 6º | 5 | 11,1 |
| | 7º | 1 | 2,2 |
| | 8º | 1 | 2,2 |
| Escola | Pública | 31 | 68,8 |
| | Particular | 14 | 31,1 |
| Tempo de participação | 1 ano | 15 | 33,3 |
| | 2 anos | 12 | 26,6 |
| | 3 anos | 3 | 6,6 |
| | 4 anos | 7 | 15,5 |

Continuação da Tabela 3.

| Variável | | n | % |
|-----------------------|---------|----|------|
| Tempo de participação | 5 anos | 3 | 6,6 |
| | 6 anos | 1 | 2,2 |
| | 7 anos | 2 | 4,4 |
| | 8 anos | 2 | 4,4 |
| Outro diagnóstico | TDAH | 2 | 4,4 |
| | TEA | 1 | 2,2 |
| | TPAC | 1 | 2,2 |
| Indicação | Escola | 32 | 71,1 |
| | Família | 13 | 28,8 |
| Ano de ingresso | 2009 | 1 | 2,2 |
| | 2011 | 1 | 2,2 |
| | 2012 | 3 | 6,6 |
| | 2013 | 3 | 6,6 |
| | 2014 | 7 | 15,5 |
| | 2015 | 3 | 6,6 |
| | 2016 | 6 | 13,3 |
| | 2017 | 3 | 6,6 |
| | 2018 | 1 | 2,2 |
| | 2019 | 6 | 13,3 |
| | 2020 | 0 | 0,0 |
| | 2021 | 6 | 13,3 |
| | 2022 | 5 | 11,1 |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A dimensão 2, referente às características das estudantes, está dividida em duas subcategorias onde a primeira reflete as características cognitivas, que também envolve os testes de inteligência, e a segunda as características afetivas emocionais. Foi possível identificar, principalmente através dos registros das fichas de indicação, um conjunto de traços em comuns das estudantes, que além de ressaltarem características cognitivas, afetivas e comportamentais, foram responsáveis pela indicação das estudantes.

Sobre as características cognitivas das estudantes, observou-se que das 45 estudantes, 95,5%, de acordo com os testes de inteligência, apresentaram habilidade acima da média e 4,4%, estão na média, ou seja, dentro do esperado para pessoas de sua mesma faixa etária. Um percentual de 84,4% das estudantes demonstraram facilidade em processar informações e em emitir respostas apropriadas e contextualizadas; 75,5% apresentaram aprendizagem rápida, fácil e com pouca repetição; 60% tem pensamento crítico, gostam de lidar com problemas abstratos, complexos e propõe soluções originais; 77,7% tem excelente memória e facilidade para acumular conhecimento; 53,3% habilidade de raciocínio lógico matemático; 71,1%

apresentaram vocabulário avançado e fluente para idade ou série; 57,7% demonstraram capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra; e 40% mostram percepções que não são comuns na resolução de situações ou problemas do cotidiano.

Os comportamentos apresentados a seguir, além de refletirem as características cognitivas, também refletem características típicas de pessoas com elevado grau de criatividade. Um percentual de 75,5% das meninas apresentaram facilidade e agilidade para produzir ideias; 46,6% possui flexibilidade para pensar fora dos padrões, de forma original; 66,6% têm capacidade de emitir respostas diferentes e incomuns para determinada questão; 48,8% capacidade de resolver problemas de forma criativa e adequada a situação; 37,7% tem abertura para novas experiências, novas ideias e sugestões externas, disposição para correr riscos; 44,4% consegue ver relação entre ideias aparentemente diversas. Apresentaram independência e autonomia de pensamento 75,5% estudantes e 26,6% demonstraram apurado senso de humor.

Quanto às características afetivo-emocionais, a alta capacidade de interação social foi evidenciada em 75,5% das estudantes; 48,8% apresentaram atitudes de cooperação; 42,2% são organizadas; 37,7% demonstraram ser líderes e 33,3% são comunicativas. A análise revelou que 44,4% das meninas demonstraram interesse por certos tópicos ou problemas; 62,2% tem tendência a iniciar suas próprias atividades; 68,8% são persistentes ao realizar as atividades de seu interesse; 51,1% são perfeccionistas; 51,1% ocupa seu tempo de forma produtiva, sem necessidade de estimulação constante do professor; 55,5% concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer; 40% tem preferência por situações desafiadoras buscando as informações sobre as áreas ou tópicos de seu interesse por iniciativa própria; 24,4% apresenta obstinação por dominar uma área do conhecimento.

A Tabela 4 mostra a síntese das características cognitivas e afetivo emocionais e também destaca, através de cores, as características que evidenciam a habilidade acima da média na cor verde, as que demonstram criatividade na cor azul e as motivacionais e que refletem o envolvimento com a tarefa na cor cinza.

Tabela 4. Síntese das características cognitivas e afetivo emocionais

| Características Cognitivas | n | % | Características Afetivo Emocionais | n | % |
|--|----|------|--|----|------|
| Acima da média (avaliação psicométrica) | 43 | 95,5 | Interesse constante por certos tópicos ou problemas | 20 | 44,4 |
| Na média (avaliação psicométrica) | 2 | 4,4 | Tendência a iniciar suas próprias atividades | 28 | 62,2 |
| Facilidade em processar informações e em emitir respostas apropriadas e contextualizadas | 38 | 84,4 | Persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse | 31 | 68,8 |
| Aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição | 34 | 75,5 | Auto exigência para atingir a perfeição | 23 | 51,1 |
| Pensamento crítico; gosta de lidar com problemas abstratos / complexos e propõe soluções originais | 27 | 60 | Ocupa seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária estimulação constante do professor; | 23 | 51,1 |
| Excelente memória e facilidade para acumular conhecimento | 35 | 77,7 | Concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer | 25 | 55,5 |
| Habilidade de raciocínio lógico-matemático | 24 | 53,3 | Preferência por situações desafiadoras e complexas, buscando as informações sobre as áreas ou tópicos de seu interesse, por iniciativa própria | 18 | 40 |
| Apresenta vocabulário avançado e fluente para idade e/ou série | 32 | 71,1 | Obstinação por dominar uma área de conhecimento | 11 | 24,4 |
| Capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra | 26 | 57,7 | Apresentaram interação social | 34 | 75,5 |
| Mostra percepções que não são comuns na resolução de situações/problemas do cotidiano | 18 | 40 | Apresentaram Cooperação | 22 | 48,8 |
| Facilidade e agilidade para produzir ideias | 34 | 75,5 | Apresentaram Organização | 19 | 42,2 |
| Flexibilidade ou facilidade para pensar fora dos padrões, de forma original | 21 | 46,6 | Apresentaram Liderança | 17 | 37,7 |
| Capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão | 30 | 66,6 | São comunicativas | 15 | 33,3 |
| Capacidade de resolver problemas de forma criativa e adequada à situação | 22 | 48,8 | | | |
| Abertura a novas experiências, novas ideias e sugestões externas; disposição para correr riscos | 17 | 37,7 | | | |
| Vê relação entre ideias aparentemente diversas | 20 | 44,4 | | | |
| Independência e autonomia de pensamento | 34 | 75,5 | | | |
| Apurado senso de humor | 12 | 26,6 | | | |

Envolvimento com a tarefa

Criatividade

Habilidade acima da média

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Na dimensão 3, nominada estilo de aprendizagem, as informações foram extraídas dos relatórios avaliativos, cujos resultados são impressões dos profissionais da área de AH/SD que fizeram parte do processo de avaliação. Aqui buscou-se agrupar as informações referentes a maneira que as estudantes preferem aprender. O estudo independente, os jogos de aprendizagem, a aula expositiva, a aula didática e o ensino pelo colega são as formas preferidas de aprender pelas estudantes com AH/SD de Ceilândia. Um percentual de 46,6% demonstrou gostar mais de aprender através do estudo independente; 40% através dos jogos de aprendizagem; 37,7% aula expositiva; 31,1% aula didática; e 31,1% ensinados pelos colegas. Outras preferências foram identificadas nos relatórios da SR, porém, num percentual menor: 28,8% utilizam a instrução programada como forma de aprender; 26,6% fazendo uso do computador; 22,2% gostam de aprender em grupo; 15,5% realizando experimentos; 15,5% através de projetos; 11,1% simulações; 8,8% fazendo uso de tecnologias; 6,6% através da discussão; 4,4% dramatização; 2,2% decorando e recitando; e 2,2% fazendo anotações.

Tabela 5. Síntese dos estilos de aprendizagem

| Variável | n | % |
|-------------------------|----|------|
| Estudo independente | 21 | 46,6 |
| Jogos de aprendizagem | 18 | 40 |
| Aula expositiva | 17 | 37,7 |
| Aula didática | 14 | 31,1 |
| Ensino pelo colega | 14 | 31,1 |
| Instrução programada | 13 | 28,8 |
| Faz uso do computador | 12 | 26,6 |
| Aprende em grupo | 10 | 22,2 |
| Realizando experimentos | 7 | 15,5 |
| Projetos | 7 | 15,5 |
| Simulações | 5 | 11,1 |
| Uso de tecnologias | 4 | 8,8 |
| Discussão | 3 | 6,6 |
| Dramatização | 2 | 4,4 |
| Decorar e recitar | 1 | 2,2 |
| Fazendo anotações | 1 | 2,2 |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Na dimensão 4, as áreas de interesse das estudantes foram agrupadas com base em informações retiradas dos relatórios de avaliação. Os resultados foram coletados pelos

professores da sala de recursos, por meio de atividades e instrumentos específicos para esse fim. Os percentuais por área de interesse foram: 48,8% manifestaram interesse em ciências, 37,7% em língua portuguesa, 31,1% em matemática, 22,2% demonstraram interesse por artes como forma de expressão, 11,1% em astronomia, 6,6% demonstraram interesse por informática, xadrez, esportes e história, 4,4% em robótica, tecnologias e geografia, e 2,2% em língua estrangeira, paleontologia, jogos e linguagens.

Tabela 6. Síntese da área de interesse

| Variável | n | % |
|-------------------------------|----|------|
| Ciências | 22 | 48,8 |
| Língua Portuguesa | 17 | 37,7 |
| Matemática | 14 | 31,1 |
| Artes como forma de expressão | 10 | 22,2 |
| Astronomia | 5 | 11,1 |
| Informática | 3 | 6,6 |
| Xadrez | 3 | 6,6 |
| Esportes | 3 | 6,6 |
| História | 3 | 6,6 |
| Robótica | 2 | 4,4 |
| Tecnologias | 2 | 4,4 |
| Geografia | 2 | 4,4 |
| Língua estrangeira | 1 | 2,2 |
| Paleontologia | 1 | 2,2 |
| Jogos | 1 | 2,2 |
| Linguagens | 1 | 2,2 |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A dimensão 5 refere-se às habilidades específicas, que consistem na aplicação das habilidades em uma ou mais áreas do conhecimento ou do desenvolvimento humano. Os dados foram relatados pelo professor da sala de recursos por meio das atividades propostas dentro da área de interesse de cada estudante. Foi possível identificar que: 77,7% das estudantes demonstraram habilidade social; 64,4% habilidade linguística; 60% habilidade acadêmica específica; 55,5% demonstraram percepção; 44,4% habilidade espacial; 35,5% habilidade lógico-matemática; 26,6% liderança; e 11,1% habilidade psicomotora.

Tabela 7. Síntese das habilidades específicas

| Habilidades | n | % |
|------------------------------|----|------|
| Social | 35 | 77,7 |
| Linguística | 29 | 64,4 |
| Percepção | 25 | 55,5 |
| Habilidade Espacial | 20 | 44,4 |
| Habilidade lógico matemática | 16 | 35,5 |
| Liderança | 12 | 26,6 |
| Habilidade psicomotora | 5 | 11,1 |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Na dimensão 6 estão relacionadas as habilidades gerais demonstradas pelas estudantes: 46,6% demonstraram ter habilidade em língua portuguesa; 13,3% em matemática; 13,3% em ciências; 6,6% em história; 4,4% artes; 2,2% astronomia; 2,2% conhecimentos gerais; 2,2% língua estrangeira; 2,2% geografia; e 2,2% jogos on-line.

Tabela 8. Síntese das habilidades gerais

| Habilidades | n | % |
|----------------------|----|------|
| Língua portuguesa | 21 | 46,6 |
| Matemática | 6 | 13,3 |
| Ciências | 6 | 13,3 |
| História | 3 | 6,6 |
| Artes | 1 | 2,2 |
| Astronomia | 1 | 2,2 |
| Conhecimentos gerais | 1 | 2,2 |
| Língua estrangeira | 1 | 2,2 |
| Geografia | 1 | 2,2 |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A dimensão 7 traz, através dos dados que constam nos relatórios avaliativos das estudantes, a intensidade dos comportamentos de superdotação, frente ao modelo dos três anéis proposto por Renzulli (2018). Para o autor, a **habilidade acima da média** é o anel mais constante pois está mais ligado aos traços cognitivos/intelectuais mais tradicionais não necessitando estar muito acima da média, basta que o indivíduo se destaque de seus pares. A habilidade acima da média inclui tanto as áreas de desempenho geral como (raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória) e específicas como (química, balé, design

experimental, composição musical). **O envolvimento com a tarefa**, diz respeito aos níveis de energia que o indivíduo investe numa área específica. É a forma de motivação diferenciada, voltada para aquilo que é a tarefa de interesse e são percebidos através da perseverança, paciência, autoconfiança. **A criatividade** é a forma diferente de executar aquele tema ou aquela área e tem sido um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano. Em virtude da dificuldade de se medir a criatividade por meio de testes fidedignos e válidos, a análise dos produtos criativos e auto relatos dos estudantes tem sido utilizado como métodos alternativos que somado aos testes tem oferecido respostas positivas.

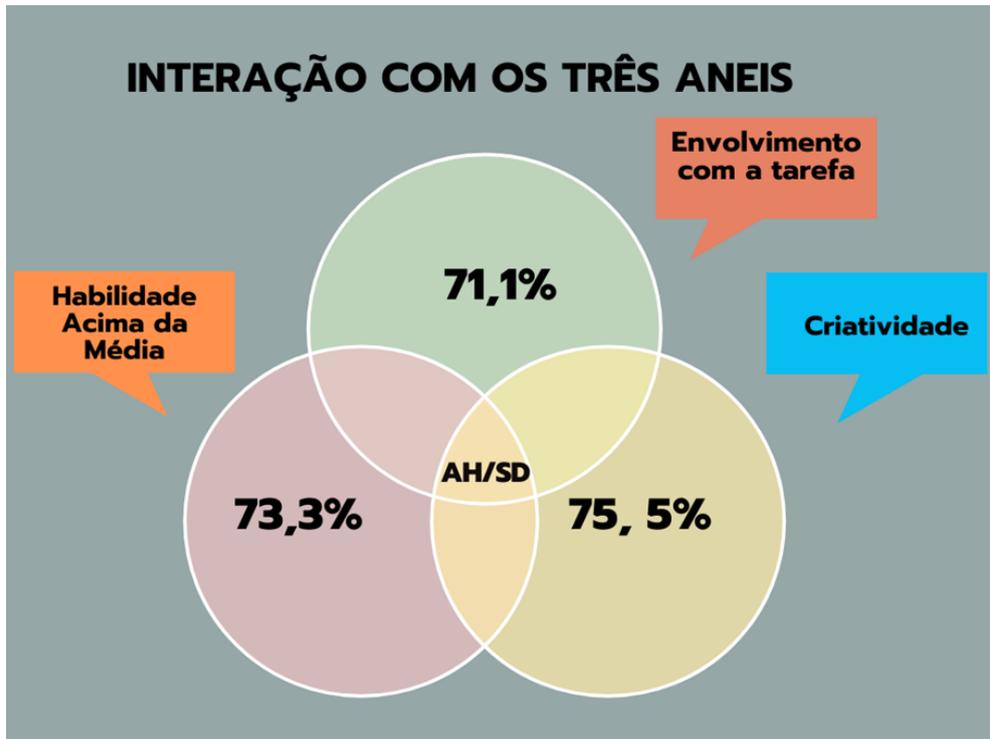
Tabela 9. Síntese da interação com os Três Anéis.

| Variável | n | % |
|---|----|------|
| Criatividade | 34 | 75,5 |
| Habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento | 33 | 73,3 |
| Envolvimento intenso com a tarefa, concentração, dedicação, persistência na execução e conclusão de atividades propostas. | 32 | 71,1 |
| Ocupação do tempo, de forma produtiva, na SR sem depender de estimulação por parte do professor | 31 | 68,8 |
| Desenvolvimento de atividades de elaboração de projeto relacionadas a uma ou mais áreas de interesse | 26 | 57,7 |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

A figura abaixo busca ilustrar melhor a intensidade dos comportamentos de superdotação frente ao modelo dos três anéis propostos por Renzulli (2018).

Figura 3 – Interação dos comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação das meninas do polo de Ceilândia - DF de acordo com o Modelo dos Três Anéis.



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

A seguir, na Tabela 10, serão apresentadas as características predominantes que foram percebidas no estudo das estudantes com Altas Habilidades/Superdotação que frequentam o atendimento especializado no polo de Ceilândia/DF. Essas características merecem atenção pois podem auxiliar na compreensão de como se dá o processo de identificação na maior região administrativa do Distrito Federal.

Tabela 10. Síntese das características predominantes nas estudantes de AH/SD do polo de Ceilândia/DF

| Variável | Características | % |
|---------------------------------------|---|------|
| Dados demográficos e escolares | Estudante da escola pública | 68 |
| | Faixa etária de ingresso 7 e 8 anos | 20 |
| | Mora em Ceilândia | 55,5 |
| | Cor/raça: Negra | 46,5 |
| | Branca | 44,4 |
| | Ingressam durante fundamental I | 84,4 |
| Características cognitivas | Habilidade acima da média (Testes) | 95,5 |
| | Facilidade em processar informações e emitir respostas apropriadas e contextualizadas | 84,4 |
| | Excelente memória e facilidade para acumular conhecimento | 77,7 |

Continuação da Tabela 10.

| Variável | Características | % |
|---|---|----------|
| Características cognitivas | Facilidade e agilidade para produzir Ideias | 75,5 |
| | Aprendizagem rápida/ fácil e com pouca repetição | 75,5 |
| | Autonomia e independência de pensamento | 75,5 |
| | Vocabulário avançado e fluente para idade e/ou série | 71,1 |
| Características Afetivo Emocionais | Interação social | 75,5 |
| | Persistência na realização e finalização de tarefas do seu interesse | 68,8 |
| | Tendência a iniciar suas próprias atividades | 62,2 |
| Estilo de aprendizagem | Estudo Independente | 46,6 |
| | Jogos de aprendizagem | 40 |
| | Aula expositiva | 37,7 |
| | Aula didática | 31,1 |
| | Ensino pelo colega | 31,1 |
| Área de interesse | Ciências | 48,8 |
| | Língua Portuguesa | 37,7 |
| | Matemática | 31,1 |
| Habilidade Específicas | Habilidade social | 77,7 |
| | Linguística | 64,4 |
| | Percepção | 55,5 |
| Habilidades Gerais | Língua portuguesa | 46,6 |
| Interação com os Três Anéis | Criatividade | 75,5 |
| | Habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento | 73,3 |
| | Envolvimento intenso com a tarefa, concentração, dedicação, persistência na execução e conclusão das atividades propostas | 71,1 |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

As características apresentadas pelas estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em Ceilândia

revelam um perfil heterogêneo, refletindo, assim, a natureza multidimensional da superdotação. É importante destacar que essas características não se limitam apenas ao aspecto cognitivo, mas também englobam habilidades sociais e de comunicação, que desempenham um papel significativo no reconhecimento e desenvolvimento das habilidades dessas estudantes. Por meio da interação social, da cooperação e da expressão assertiva, elas podem encontrar oportunidades para aplicar suas capacidades intelectuais e também serem notadas no ambiente escolar. Essas características representam apenas uma amostra da diversidade observada nas estudantes com AH/SD em Ceilândia. Cada indivíduo pode exibir combinações únicas desses traços e outros que não foram mencionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, evidencia-se que, apesar dos avanços percebidos nas últimas décadas com relação ao tema Altas Habilidades/Superdotação no Brasil, os resultados aqui obtidos revelam que ainda há um longo caminho a ser trilhado. Os dados trazidos pelo Censo Escolar MEC/Inep, referentes às matrículas dos estudantes brasileiros com AH/SD nos âmbitos nacional e do Distrito Federal, mostram que, apesar de as políticas públicas existirem e não serem recentes, ainda necessitam ser ampliadas e fortalecidas, pois não cumprem totalmente o papel esperado tanto na identificação como no apoio e promoção do desenvolvimento desses indivíduos, garantindo que recebam um tratamento adequado e oportunidades que estimulem seu potencial máximo.

Embora os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na educação básica tenham registrado um crescimento de 88% no Brasil e 63% no Distrito Federal no período de 2015 a 2022, os resultados contrariam as estimativas de estudiosos da área. O Distrito Federal, mesmo sendo uma das unidades federativas pioneiras na implementação de programas de atendimento para AH/SD e embasando-se em leis, resoluções e documentos que direcionam e apontam para a necessidade de coibir qualquer forma de negligência, discriminação ou omissão, ainda encontra dificuldades no processo de inclusão desses estudantes. Apesar de identificar atualmente cerca de seis vezes mais estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em comparação à média nacional, em termos percentuais, esse número não ultrapassa um por cento.

Em relação a Ceilândia, o número de matrículas de Altas Habilidades/Superdotação na educação básica registrou uma queda de 20,7%, passando de 169 estudantes em 2015 para 134 estudantes em 2022. Essa realidade indica que as políticas públicas precisam comparecer de forma mais efetiva e contribuir para a formação de profissionais da educação, trazendo informações para desmistificar pensamentos equivocados que ainda possam existir sobre essa temática e implementar ações que possibilitem a identificação desses indivíduos. Os professores que atuam na educação regular, responsáveis por identificar e reconhecer comportamentos e características de superdotação nos estudantes, ainda carregam algumas concepções influenciadas por mitos. Isso enfatiza a importância da formação continuada de professores, considerando a complexidade da tarefa de inclusão desses indivíduos, que não deve ser designada apenas aos profissionais do AEE (Atendimento Educacional Especializado), mas requer preparação e envolvimento de toda a escola.

O panorama que reflete as matrículas de Altas Habilidades/Superdotação no ensino fundamental revela que a situação é semelhante à realidade das matrículas na educação básica. Houve crescimento no número de matrículas no Brasil e no Distrito Federal, mas uma queda em Ceilândia. O estudo também mostrou que o maior número de matrículas no ensino fundamental ocorre nas séries finais, com 9.951 estudantes registrados em 2022, em comparação aos 5.501 estudantes nas séries iniciais do ensino fundamental no Brasil.

No que se refere às meninas com Altas Habilidades/Superdotação, o estudo revela uma ampliação do problema. O número de matrículas tanto na educação básica como no ensino fundamental é significativamente menor do que o dos meninos, indicando negligência na identificação e, conseqüentemente, menor inclusão nos programas especiais. A falta de encorajamento por parte da família, escola e sociedade é um fator significativo. Muitas meninas não são estimuladas a utilizar seus talentos de forma produtiva, pelo contrário, são ensinadas a evitar certas áreas do conhecimento, uma vez que algumas profissões são consideradas mais apropriadas para os meninos. Ao longo do tempo, essas práticas foram se perpetuando, contribuindo para a invisibilidade dessas meninas talentosas.

No caso específico das meninas com Altas Habilidades do ensino fundamental atendidas no polo de Ceilândia, o estudo apontou que algumas características, como alta capacidade de interação social, habilidade social, habilidade linguística, independência e autonomia de pensamento foram percebidas na maioria das estudantes de Ceilândia. Essas características merecem atenção, pois são essenciais para uma comunicação eficaz e podem favorecer a percepção dos professores em relação aos comportamentos de superdotação. A preocupação em relação à aceitação social pode fazer com que as meninas escondam suas capacidades e evitem se envolver em atividades desafiadoras ou demonstrar seu verdadeiro potencial, o que pode afetar o processo de identificação na maior Região Administrativa do Distrito Federal.

Identificar as estudantes com AH/SD e assegurar condições para seu desenvolvimento é um compromisso que deve ser abraçado não só pelo professor, mas por toda a comunidade escolar. A família e a escola devem estar atentas aos sinais de sexismo ou discriminação que afetem o desenvolvimento dessas meninas e devem agir para combater os estereótipos e preconceitos sobre o papel feminino. Na escola, devem ser pensadas múltiplas intervenções para oferecer a essas estudantes um ambiente encorajador e estimulador da curiosidade, independência de pensamento e comportamento. Os professores ainda precisam de capacitação nessa área e os serviços especializados precisam ser aprimorados para que suas ações contribuam com práticas capazes de eliminar a falta de informação e os equívocos que impedem o reconhecimento dessas meninas. É importante ressaltar que a diferença de acesso entre

meninos e meninas deve ser um tema obrigatório tanto nos cursos de formação para professores como nas ações de orientação aos profissionais de educação realizadas pelos professores itinerantes.

A SEEDF, por meio da Subsecretaria de Formação Continuada (EAPE), deve fornecer capacitação frequente aos professores e profissionais da educação com o objetivo de compreender melhor os comportamentos de superdotação, a fim de oferecer um atendimento verdadeiramente inclusivo e equitativo. Isso não apenas os mantém atualizados sobre as melhores práticas pedagógicas, mas também expande a possibilidade de ampliar o atendimento, abrindo mais salas de recursos e, conseqüentemente, atendendo a um maior número de estudantes.

As universidades desempenham um papel ativo na discussão desse tema. Além de capacitar profissionais, elas podem contribuir significativamente para o avanço do conhecimento sobre as Altas Habilidades/Superdotação. Portanto, a SEEDF deve não apenas promover cursos de extensão, mas também incentivar a busca por mestrados e doutorados que aprofundem esse assunto. Isso permitirá que os profissionais se dediquem mais intensamente à pesquisa e à compreensão das necessidades das meninas com altas habilidades/superdotação. As escolas também devem criar um ambiente inclusivo que valorize a diversidade de talentos e habilidades, promovendo a igualdade de oportunidades para meninos e meninas. Isso envolve a criação de espaços seguros e acolhedores que estimulem o trabalho em equipe e a interação com os colegas, além da promoção de modelos femininos de sucesso. Também é essencial incentivar e possibilitar a participação ativa das meninas em áreas tradicionalmente dominadas por homens, como ciência, tecnologia, engenharia e matemática.

Reconhecer e desenvolver as habilidades dessas meninas é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de talentos em nossa sociedade. Nesse contexto, as políticas públicas desempenham um papel crucial nessa tarefa desafiadora que envolve toda a sociedade. Quando bem atendidas, as meninas terão a oportunidade de demonstrar suas amplas capacidades e potencialidades, passando a ser vistas. Somente assim será possível eliminar o desperdício de potencial humano que observamos no país, com efeitos devastadores para as meninas brasileiras.

Sugestões para pesquisas futuras

Levando em consideração os resultados alcançados pelo presente estudo, seguem sugestões de questões para futuras investigações

1. Replicar o presente estudo utilizando amostragem de meninas provenientes de outras regiões administrativas do Distrito Federal;
2. Dar continuidade ao presente estudo utilizando amostras de alunos da Educação Infantil e do Ensino Médio;
3. Realizar estudo comparativo entre as características dos meninos e das meninas com AH/SD;
4. Realizar estudos para desenvolver instrumentos que contemplem as características das meninas com AH/SD;
5. Conduzir estudos junto à equipe pedagógica das escolas (orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, supervisores e equipes) com o objetivo de traçar estratégias voltadas à inclusão de estudantes Superdotados.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise De S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. **São Paulo: EPU**, 2001.
- ALENCAR, Eunice M.L.S.; VIRGOLIM, Angela. M. R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. Em E.M.L.S. Alencar, Criatividade e educação dos superdotados (pp.174-205). **Petrópolis, RJ: Vozes**, 2001.
- ALMLUND, Mathilde *et al.* Personality psychology and economics. In: **Handbook of the Economics of Education**. Elsevier, 2011. p. 1-181. BORGES, Wanessa F.; DA SILVA SANTOS, Cristiane; DA COSTA, Maria P. R. Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 138-156, 2019.
- BASSALO, Lucélia de M. B. Relações de Gênero e o papel da escola. Gênero e feminismos: convergências, p. 137-151, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações Curriculares em ação** - desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2003.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **A hora do superdotado**: uma proposta do Conselho Federal de Educação – identificação, atendimento educacional. Brasília: CERED, 1986.
- 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm > Acesso em 03 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**: subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. Brasil: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à Educação** - necessidades educacionais especiais: subsídios para a atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão de sistemas educacionais: orientações e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diversidade e educação. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2. **Anais...** Foz do Iguaçu: MEC/SEESP, v. 1, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diversidade e educação. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2. **Anais...** Foz do Iguaçu: MEC/SEESP, v. 2, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**: Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1997.

CARVALHO, Mary. **Sucesso e fracasso escolar, uma questão de gênero**. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Especial da Mulher. p. 179-192. 2004.

CASTRO, Mary. G.; ABRAMOVAY, Miriam. **Marcas de gênero na escola: sexualidade, violência discriminação**. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. A Coordenadoria Especial da Mulher, p. 157-176. 2004.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COLMENARES, Carmen. G. **Gênero y superdotación: las mujeres superdotadas**. In: BRAVO, Carlos. Martín. *Superdotados: problemáticas e intervención*. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza, p.117-140. 1997.

CURRÍCULO, EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Caderno da Educação Especial**. SEE-DF-GDF, 2018.

DELOU, Cristina M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, 2001.

DELOU, Cristina M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: Denise de Souza Fleith (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Superdotação: orientação a Professores**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 27-39. v.1, 2007.

DISTRITO FEDERAL, Orientação Pedagógica: Altas Habilidades. Brasília: SEEDF, 2006.

DISTRITO FEDERAL, Orientação Pedagógica: Educação Especial. Brasília: SEEDF, 2010

ELLIS, Julie.; WILLINSKY, John. (Ed.). **Niñas, mujeres y superdotación: um desafio a la discriminação educativa de las mujeres**. Narceja adiciones, 1999.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GAGNÉ, François. Toward a differentiated model of giftedness and talent. In: COLANGELO, N; DAVIS, G. A. (Org.), **Handbook of gifted education**. Massachusetts: Allyn and Bacon, p. 65-80, 1991.

GALLAGHER, James J. Changing paradigms for gifted education in the United States. In: Heller; K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, F. J.; SUBOTNIK, R. F. (Org.) **International handbook of giftedness and talent**. 2nd ed., Oxford: Pergamon Press, p. 755-770, 2000.

GALLAGHER, James J. Society's Role in Educating Gifted Students: The Role of Public Policy. **Senior Scholars Series**. 2002.

GAMA, Maria C. S. S. Educação de superdotados: teoria e prática. **São Paulo: EPU**, p. 175, 2006.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, Candido A. A educação em novas perspectivas sociológicas. In: **A educação em novas perspectivas sociológicas**, p. 262-262, 2005.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Projeções populacionais para as Regiões Administrativas do Distrito Federal 2020-2030 – **Resultados**. 2022.

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

GUENTHER, Zenita C. **Capacidade e talento – um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.

INSTITUTO HELENA ANTIPOFF. **Histórico de Helena Antipoff**. Disponível em: <http://rio.rj.gov.br/sme/leia_tambem/iha.htm>. Acesso em 24 set. 2021.

IOP, Elizandra. Condição da mulher como propriedade em sociedades patriarcais. **Visão Global**, v. 12, n. 2, p. 231-250, 2009.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. Arte & Ciência, 2002.

LEI MARIA DA PENHA. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. RJ: Vozes, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MAIA-PINTO, Renata R; FLEITH, Denise S. **Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos**. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 8, n. 1, p. 55-66, 2004.

MAKER, C. June. Creativity, intelligence, problem-solving and diversity. In: WALLACE, B.; ERIKSSON, J. (Org.). **Diversity in gifted education – International perspectives on global issues**. Oxon: Routledge, 2006.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice. M. L. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial (UFES)*, v. 24, p. 31-46, 2011.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia G. Breve história de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, n. 57, p. 93-109, 2010.

MONTEIRO, Rosa. **História das Mulheres**. Rio de Janeiro: Ed Agir, 2007.

OUROFINO, Vanessa T. A. T. Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo. **Unpublished master's thesis, University of Brasilia, Brazil**, 2005.

PÉREZ, Susana G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, Susana G. P. B. Proposta de Orientações Pedagógicas para a Organização e Oferta de atendimento educacional especializado-AEE-para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Relatório de Consultoria. Brasília: UNESCO/SEESP/MEC**, 2011.

PÉREZ, Susana G. P. B; FREITAS, Soraia N. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, p. 677-694, 2012.

PERROT, Michele. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 4, p. 9-28, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1733>. Acesso em: 3 out. 2022.

PFROMM NETTO, Samuel. **O problema dos superdotados**. *Problemas Brasileiros*, 175, p. 25-33, 1979

PRADO, Renata M.; FLEITH, Denise D. S.; GONÇALVES, Fernanda D.C. O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, p. 134-145, 2011.

REIS, Sally M. We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. **Gifted Child Quarterly**, v. 31, n. 2, p. 83-89, 1987.

REIS, Sally M. Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. **Gifted Child Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 162-170, 1995.

REIS, Sally M. Feminist perspectives on talent development. **Conceptions of giftedness**, p. 217-245, 2005.

REIS, Ana Paula P. Z. dos *et al.* Representação Feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação, 2008.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity.** . In: Sternberg, R.J.; Davidson, J.B. (eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, 60, 180-184, 1978.

RENZULLI, Joseph S. Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model. 3. ed. Storrs, CT: University of Connecticut, **Teaching the Talented Program**, 1988.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. The enrichment triad/revolving door model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**, p. 216-266, 1986.

RENZULLI, Joseph S.; MITCHELL, Melissa S. Rating the executive functions of young people. **Storrs: University of Connecticut, The National**, 2011.

RENZULLI, Joseph S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. **Gifted child quarterly**, v. 56, n. 3, p. 150-159, 2012.

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

RENZULLI, Joseph S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Ana Maria Ribeiro (Ed.). *Altas Habilidades/Superdotação: Processos Criativos, Afetivos e Desenvolvimento de Potenciais*. Juruá Editora, 2018, p. 19-42.

REZENDE, Neide L. **A escola e a exclusão**. Cadernos de pesquisa, n.119, p. 29-45, 2003.

RIBEIRO, Paulo S. "O papel da mulher na sociedade"; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-papel-mulher-na-sociedade.htm>.> Acesso em 19 mar. 2023.

ROTIGEL, Jennifer V. Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families and educators. **Early Childhood Education Journal**. v. 30, n. 4, Summer, p. 209-214, 2003.

SABATELLA, Maria L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: IBPEX, 2005.

SANTARCANGELO, Maria C. V. *A situação da mulher*. São Paulo: Soma, 1980.

STERNBERG, Robert J. Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Org.). **Handbook of Gifted Education**. Massachusetts: Allyn and Bacon, p. 45-54, 1991.

STERNBERG, Robert J. Issues in the education of gifted education of gifted students. In: COLANGELO N; DAVIS, G. A. (ORG.). Handbook of gifted education. Massachusetts: Allyn and Bacon, p. 10- 23, 1997.

TANNENBAUM, Abraham J. A history of giftedness in school and society. In HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J; STERNBERG, R. J. & SUBOTNIK, R. R. (Org.). **International handbook of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press, p. 23-53, 2000.

VAN TASSEL BASKA, Joyce. **Excellence in education gifted and talented**. Denver, CO: Love, 1998.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero e políticas de educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira**. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Especial da Mulher, p. 19-48, 2004.

VIRGOLIM, Angela M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicol. teor. Pesqui**, p. 173-83, 1997.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Gênio? Prodígio? Precoce?** Afinal, o que significa o termo superdotado? Informe educativo do conselho brasileiro de superdotação - ConBraSD-Brasília-DF, 2004.

VIRGOLIM, Angela M. R. *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. MEC/SEESP, 2007.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZARDO, Sinara P. Biographical-Educational Trajectories and Future Projects of Blind Young People: Contributions to Narrative Analysis from a Critical Perspective. In: **Dis/ability in the Americas**. Palgrave Macmillan, Cham, p. 55-87, 2021.

ANEXOS

ANEXO A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da
Educação/ EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A) Informações Pessoais

Nome: **Saron Gomes Batista**

Endereço:

Telefone(s):

E-mail: saron.batista@edu.se.df.gov.br

B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)

Matrícula: **34963-1** Cargo/Função: **Professora itinerante de Altas****Habilidades/Superdotação**Órgão de Lotação/Exercício: **SEEDF- Escola Classe 64 de Ceilândia**

C) Outras Informações

Coordenação Regional de Ensino: **Ceilândia**

Área da Pesquisa: () Especialização (x) Mestrado () Doutorado

Título da Pesquisa: **A representatividade feminina no atendimento para estudantes com**

Altas Habilidades/Superdotação: um estudo sobre o polo de Ceilândia

Instituição. Interessada: **Universidade de Brasília**

Objetivo da Pesquisa: verificar se há desigualdade de gênero no processo de identificação de estudantes com características de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Atendimento Educacional Especializado da SEEDF no polo de Ceilândia e os motivos que justificam este fenômeno. Os objetivos específicos compreendem: a) mapear as matrículas de estudantes com AH nos âmbitos nacional e do DF; b) evidenciar a proporção de meninos e meninas com características de superdotação no ensino fundamental; c) verificar os motivos que justificam a reprodução das desigualdades de gênero no processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades no polo de Atendimento de AH de Ceilândia-DF.

Data: **25/03/2022** Assinatura: _____

D) Parecer Final da Direção da EAPE

Concordamos com a realização da pesquisa proposta, por estar em conformidade com as normas da SEEDF.

Não concordamos com a realização da pesquisa proposta, por não estar em conformidade com as normas da SEEDF.

Assinatura e Carimbo – EAPE

Anexar:

- . Pré-projeto da pesquisa ou Projeto;
- . Carta da Instituição apresentando o(a) pesquisador(a), em papel timbrado, assinada pelo(a) Orientador(a).

* Esta solicitação deverá ser enviada para o SDOC (Setor de Documentação) da EAPE, e-mail sdoc.eape@edu.se.df.gov.br. Aguardar 10 (dez) dias úteis.

ANEXO B - MEMORANDO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 012/2023 – EAPE

Brasília, 1º de fevereiro de 2023.

Para: Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de pesquisa de **SARON GOMES BATISTA**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade de Brasília.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com os(as) profissionais e alunos(as), dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar, ou do setor objeto da pesquisa.

Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº 466/2012 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente, ,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO

Matrícula – 27.087-3

Diretor Pedagógico

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

ANEXO C - FICHA DE INDICAÇÃO DE ESTUDANTES PARA O ATENDIMENTO AH/SD

| | | |
|---|---|---|
|  | <p> Governo do Distrito Federal Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral – SUBIN Diretoria de Educação Inclusiva – DEIN Gerência de Atendimentos Educacionais Especializados – GAESP Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia </p> |  |
|---|---|---|

FICHA DE INDICAÇÃO DO ESTUDANTE

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AEE-AH/SD)

O objetivo desse instrumento é auxiliar o professor na síntese das características/habilidades observadas no estudante com vista ao atendimento no AEE-AH/SD. O referencial teórico adotado pela SEEDF define a superdotação a partir do **Modelo dos Três Anéis** proposto por Joseph Renzulli e pelas Diretrizes recomendadas pelo MEC, apresentados no corpo deste instrumento. Considere que os fatores que identificam uma alta habilidade/superdotação não ocorrem na mesma intensidade e nem o tempo todo. Além disso, aparecem em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias, principalmente, quando o estudante está engajado em atividades do seu interesse. Após preencher o instrumento o entregue na Coordenação Regional de Ensino (CRE) ou ao professor Itinerante da CRE. É imprescindível preencher corretamente todos os dados, assinar e anexar a este instrumento de indicação:

- (a) Certidão de Nascimento do estudante
- (b) Histórico escolar ou outro documento demonstrativo do desempenho acadêmico atual.
- (c) Produções artísticas, no caso de indicação para a área de talento.
- (d) Produções acadêmicas na área de habilidade.

Nome do responsável pela indicação e preenchimento da ficha: _____

() Professor () Família () Auto indicação () Outro: _____

Email: _____ Telefone: _____

Indicação para a área () Acadêmica () Talento Artístico

Data da indicação: ____/____/____

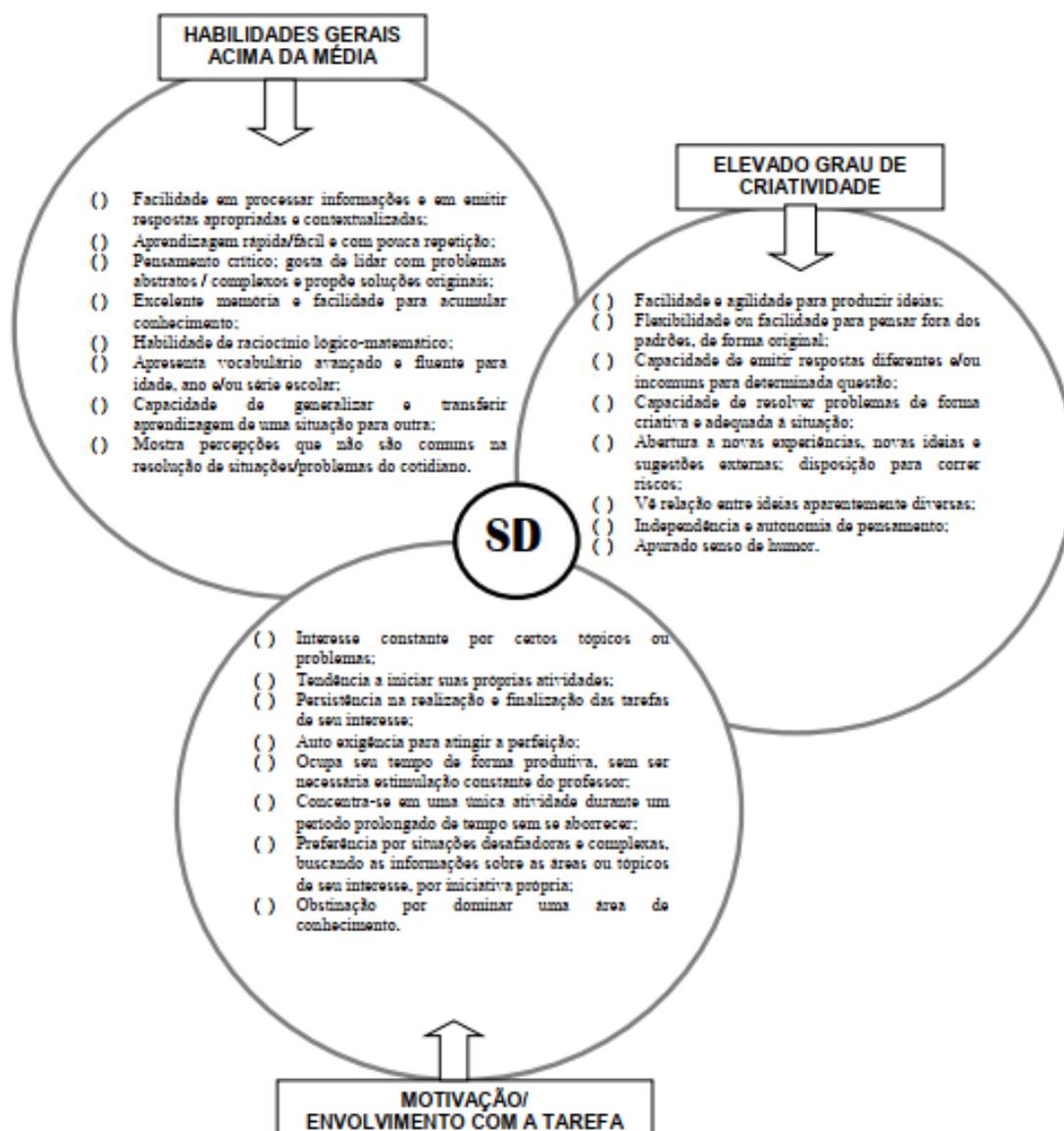
1. Identificação do (a) estudante

| | | |
|--|------------------|-------------------|
| Nome: _____ | | |
| Data de Nascimento: ____/____/____ | Idade: ____ anos | Sexo: () M () F |
| Naturalidade: _____ | | |
| Endereço: _____ | | Tel. Resid: _____ |
| Pai: _____ | | |
| Mãe: _____ | | |
| Responsável: () o pai () a mãe () outro: _____ | | |
| Telefones de contato com o responsável: ____/____/____ | | |
| E-mail do Responsável: _____ | | |

2. Dados Acadêmicos

| | |
|------------------------------------|--------------|
| Escola: _____ | CRE: _____ |
| Endereço da Escola: _____ | Tel.: _____ |
| Ano/Série do (a) estudante: _____ | Turma: _____ |
| Turno: () matutino () vespertino | |
| Orientador (a) Educacional: _____ | Tel.: _____ |

3. Características observadas no estudante de acordo com o Modelo dos Três Anéis: marque com um "X" as características ou comportamentos observados:



4. Situações de destaque do estudante, relacionadas a algumas das características ou comportamentos acima, e/ou em premiações, olimpíadas, campeonatos, feiras, exposições, produções literárias, concursos, entre outras participações de destaque relativas à sua área de interesse / talento:

5. Habilidades específicas e/ou áreas de interesse do estudante:

5.1 ÁREA ACADÊMICA

Disciplinas / áreas curriculares

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa |
| <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> Literatura |
| <input type="checkbox"/> Química | <input type="checkbox"/> Geografia |
| <input type="checkbox"/> Biologia | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Robótica/Mecatrônica | <input type="checkbox"/> Sociologia |
| <input type="checkbox"/> Mecânica | <input type="checkbox"/> Filosofia |
| <input type="checkbox"/> Astronomia | <input type="checkbox"/> Política |
| <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira: _____ | <input type="checkbox"/> Outras: _____ |

5.2 ÁREAS DE TALENTO

ARTES PLÁSTICAS

- Demonstra interesse em atividades de artes plásticas se envolvendo muito nas tarefas propostas.
- Demonstra originalidade na composição de trabalhos artísticos:
 desenho caricatura escultura pintura colagem maquetes
 outro: _____
- Demonstra habilidade e interesse em lidar com novas técnicas, temas e materiais.
- Demonstra habilidades de adaptar, melhorar ou modificar objetos e idéias.
- Utiliza-se das artes plásticas para expressar suas experiências e sentimentos.
- Outro: _____

ARTES CÊNICAS / TEATRO

- Demonstra interesse em participar de atividades dramáticas.
- Demonstra interesse, conhecimento e uso de vocabulário dos termos técnicos do teatro, como figurino, maquiagem, adereço, cenografia, sonoplastia, iluminação, etc.
- Demonstra curiosidade sobre as modalidades de teatro: sombra, fantoche, marionete, máscara e atores.
- Demonstra relevante capacidade de improvisação.
- Apresenta facilidade de expressão corporal.
- Interpreta personagens de forma marcante.
- Outro: _____

HABILIDADE PSICOMOTORA

- Habilidade superior na coordenação motora fina.
- Habilidades para atividades mecânicas e para manipular diferentes tipos de máquinas.
- Capacidade de montar, desmontar ou consertar objetos e aparelhos.
- Habilidade em mover-se expressivamente em resposta a diferentes estímulos musicais e verbais.
- Apresenta proeza atlética em _____
- Habilidade superior em esportes, como: _____
- Outro: _____

ANEXO D - RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

| | |
|---|--|
|  | <p>GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL Secretaria de Estado de Educação Subsecretaria de Educação Básica Coordenação de Políticas Educacionais Transversais Diretoria de Educação Especial</p> |
|---|--|

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AEE-AH/SD)

| | | | |
|------------------------|--|----------------------|------------|
| Aluna: | | Data de Nascimento: | |
| Filiação: | | | |
| Escola de origem: | CRE: | Série/Ano: | |
| Sala de Recursos | | | Professor: |
| Período de Observação: | Início: | Término: ___/___/___ | |
| Área de Interesse: | <input checked="" type="checkbox"/> Acadêmica <input type="checkbox"/> Talento Artístico | | |

Este Relatório é o resultado da avaliação do estudante encaminhado ao AEE-AH/SD ao final do Período de Observação. As informações aqui apresentadas são sigilosas e referem-se a um momento específico da vida do estudante, portanto, sujeitas a mudanças contínuas por tratar-se de um processo de desenvolvimento dinâmico e evolutivo do ser humano. Deve permanecer no dossiê do estudante na escola de ensino regular, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos profissionais envolvidos em seu processo de aprendizagem. Recomenda-se zelo ao lidar com as informações relatadas, preservando assim, a individualidade do estudante. Caso haja dúvida em relação às informações aqui descritas, recomenda-se que a escola procure a professora itinerante da área de Altas Habilidades de sua Coordenação Regional de Ensino, para os devidos esclarecimentos e orientações.

1. Interação dos Três Anéis (Renzulli) conforme referencial teórico adotado pela Secretaria de Estado de Educação para identificação de estudantes com potencial para superdotação/altas habilidades, onde este deve demonstrar:

- Envolvimento intenso com a tarefa, concentração, dedicação, persistência na execução e conclusão das atividades propostas. () sim () não
- Habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento. () sim () não
- Criatividade. () sim () não
- Ocupação do tempo, de forma produtiva, na Sala de Recursos sem depender de estimulação por parte do professor. () sim () não
- Desenvolvimento de atividades de elaboração de projeto relacionadas a uma ou mais áreas de interesse. () sim () não

2. Síntese do Processo de Observação

2.1 Professor

Quanto aos instrumentos de avaliação pedagógica aplicados, apresentou os seguintes resultados:

| |
|--------------------------|
| Estilos de aprendizagem: |
| Áreas de Interesse: |

Quanto às habilidades específicas, o aluno demonstrou:

- () **Percepção:** capacidade de *insights*, ou seja, perspicácia e discernimento, que o permite encontrar novas respostas, novas formas de abordar um problema chegando a diferentes soluções.
- () **Habilidade Social:** participa com empenho e competência nas tarefas produzidas pelo grupo, assumindo suas opiniões e valores, respeitando normas democraticamente estabelecidas; interage afetivamente com os colegas; socializa interesses coletivos; é sensível às necessidades e sentimentos dos outros.
- () **Habilidade Linguística:** usa vocabulário rico, grande habilidade de leitura e escrita, habilidade para gerar ideias originais na produção literária; capacidade de análise e síntese.
- () **Habilidade Espacial:** capacidade de perceber informações visuais ou espaciais e transformá-las em novas representações; facilidade de lidar com quebra-cabeças ou outros jogos de resolução de problemas espaciais (xadrez, etc.).
- () **Habilidade Lógico-Matemática:** facilidade de lidar com cálculos, resoluções de problemas e notações matemáticas; compreende processos como o de categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e testagem de hipóteses; constrói estruturas com o Lego/Robótica.
- () **Habilidade Psicomotora em:**
- () **Habilidade Acadêmica Específica em:**
- () **Habilidade Superior para a Área de Talento em:**
- () **Liderança**

Observações: _____

Durante o Período de Observação, o aluno () iniciou () desenvolveu () concluiu o(s) seguinte(s) projetos ou tópicos de pesquisa/estudo relativos à área de interesse indicada:

2.2 Psicóloga (características socioemocionais e de superdotação frequentemente observadas, aspectos cognitivos, criatividade e outros diagnósticos).

3. Parecer Conclusivo da Equipe:

() **EFETIVADO** no AEE-AH/SD, a partir de ____/____/____.

() Área **Acadêmica** () Área de **Talento Artístico**,

() **NÃO** efetivado no AEE-AH/SD por não ter evidenciado, no momento, comportamentos ou características essenciais.

4. Orientações Complementares:

Psicóloga AEE-AH/SD
CRP
Mat.:

Professor da Sala de Recursos
Mat.:

Professora Itinerante

Brasília-DF, _____



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Educação Integral e Inclusiva – SUBIN
Diretoria de Educação Inclusiva - DEIN
Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia



ANEXO E - MODULAÇÃO AH/SD

MODULAÇÃO POR TURNO – SALA DE RECURSOS ALTAS HABILIDADES/CRE: CEILÂNDIA - MATRÍCULA:

| DIA DA SEMANA | TURNO MATUTINO – 8h às 12h | | | TURNO VESPERTINO – 14h às 18h | | | Escola Origem |
|---------------|----------------------------|---------------|-----------|-------------------------------|---------------|-----------|---------------|
| | PROFESSOR(A): | Data de Nasc. | Ano/Série | PROFESSOR(A): | Data de Nasc. | Ano/Série | |
| SEGUNDA-FEIRA | 1. | | | 1. | | | |
| | 2. | | | 2. | | | |
| | 3. | | | 3. | | | |
| | 4. | | | 4. | | | |
| | 5. | | | 5. | | | |
| | 6. | | | 6. | | | |
| | 7. | | | 7. | | | |
| | 8. | | | 8. | | | |
| | 9. | | | 9. | | | |
| TERÇA-FEIRA | 1. | | | 1. | | | |
| | 2. | | | 2. | | | |
| | 3. | | | 3. | | | |
| | 4. | | | 4. | | | |
| | 5. | | | 5. | | | |
| | 6. | | | 6. | | | |
| | 7. | | | 7. | | | |
| | 8. | | | 8. | | | |
| | 9. | | | 9. | | | |
| QUINTA-FEIRA | 1. | | | 1. | | | |
| | 2. | | | 2. | | | |
| | 3. | | | 3. | | | |
| | 4. | | | 4. | | | |
| | 5. | | | 5. | | | |
| | 6. | | | 6. | | | |
| | 7. | | | 7. | | | |
| | 8. | | | 8. | | | |
| | 9. | | | 9. | | | |

Itinerante responsável:

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS

COLETA DE DADOS

| Dados demográficos e escolares | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----|---|---|---|----------------------------|--|--|---|--|
| Estudante | D.N | Cor/raça | Domicílio | Etapa | Escola | Ano de ingresso | Outro diagnóstico | Indicação | |
| | | Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena () Não declarou () | Ceilândia () Taguatinga () Samambaia () Riacho Fundo () Núcleo Bandeirante () Águas Lindas () Outro () | Fundamental I () Fundamental II () | Pública () Privada () | 2015 () 2016 () 2017 () 2018 () 2019 () 2020 () 2021 () 2022 () | TEA () TDAH () TDA () Baixa visão () Cegueira () Visão monocular () Deficiência física () Deficiência auditiva () Surdez () Surdocegueira () Deficiência Intelectual () Deficiência múltipla () | Escola () Família () Auto indicação () Outros () | |

| Características Cognitivas | Características afetivo- emocionais |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Facilidade em processar informações e em emitir respostas apropriadas e contextualizadas; () • Aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição; () • Pensamento crítico; gosta de lidar com problemas abstratos / complexos e propõe soluções originais; () • Excelente memória e facilidade para acumular conhecimento; () • Habilidade de raciocínio lógico-matemático; () • Apresenta vocabulário avançado e fluente para idade, ano e/ou série escolar; () • Capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra; () • Mostra percepções que não são comuns na resolução de situações/problemas do cotidiano. () • Precocidade • Linguagem oral () • Raciocínio verbal () • Raciocínio numérico () • Consumidora de conhecimento () • Produtora de conhecimento • Paixão por aprender () • Lê por prazer () • Criatividade () • Curiosidade intelectual () • Concentração () • Inquietação/agitação () • Dificuldade de concentração () • Desinibida () • Expressa suas ideias com clareza () • Facilidade de expor suas ideias () • Não gosta de rotina • Originalidade () | <ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Autonomia () • Liderança () • Colaborativa () • Competitiva () • Segurança () • Insegurança () • Perceptividade () • Autoconceito positivo () • Grande envolvimento com a tarefa () • Autoconfiança () • Interação social () • Gosta de ser desafiada () • Impulsividade () • Senso agudo de justiça () • Auto estima elevado () • Autoconsciência () • Baixa tolerância a frustração () • Detalhista () • Perseverança () • Grande necessidade de estimulação () • Grande intensidade emocional () • Perfeccionismo () • Questionador () • Comunicativa () • Capacidade de reflexão () • Imaginação vivida () • Investe energia emocional naquilo que faz () • Necessidade de apoio dos adultos para persistir em suas tarefas () • Demonstra sensibilidade e empatia () • Apresenta senso agudo de justiça () • Senso de humor () |

| Área de interesse | Habilidade específica | Habilidade geral | Interação com os três anéis | Teste de inteligência |
|---|---|---|---|--|
| Matemática () Física () Química () Biologia () Robótica/Mecatrónica () Mecânica () Astronomia () Língua Estrangeira () Língua Portuguesa () Literatura () Geografia () História () Sociologia () Filosofia () Política () Artes () | Percepção () Habilidade social () Habilidade linguística () Habilidade espacial () Habilidade lógico-matemática () Habilidade psicomotora () Habilidade para talento () Liderança () | Língua portuguesa () Matemática () Ciências () História () Artes () Astronomia () Conhecimentos gerais () Língua estrangeira () Geografia () | Envolvimento intenso com a tarefa, concentração, dedicação, persistência na execução e conclusão das atividades propostas. () sim () não Habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento. () sim () não Criatividade. () sim () não Ocupação do tempo, de forma produtiva, na Sala de Recursos sem depender de estimulação por parte do professor. () sim () não Desenvolvimento de atividades de elaboração de projeto relacionadas a uma ou mais áreas de interesse. () sim () não | Acima da média () Média () Abaixo da média () |