



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

CARACTERÍSTICAS E AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

BRASILEIROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO SUPERDOTADO

Liliane Bernardes Carneiro

Brasília, dezembro de 2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

CARACTERÍSTICAS E AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

BRASILEIROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO SUPERDOTADO

Liliane Bernardes Carneiro

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF^a. Dr^a. DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, dezembro de 2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC289c Carneiro, Liliâne Bernardes
Características e Avaliação de Programas
Brasileiros de Atendimento Educacional ao
Superdotado / Liliâne Bernardes Carneiro; orientador
Denise de Souza Fleith. -- Brasília, 2015.
178 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2015.

1. Altas Habilidades/ Superdotação. 2. Ensino
Especial. 3. Programas para Superdotados. I. Fleith,
Denise de Souza, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith - Presidente
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou - Membro
Universidade Federal Fluminense - UFF

Profa. Dra. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar - Membro
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira - Membro
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Vanessa Terezinha Alves Tentes - Membro
Universidade Católica de Brasília - UCB

Brasília, dezembro de 2015

Dedico este trabalho aos meus amores, Reinaldo, Renato, Luísa e Hânderson - presentes de Deus na minha vida. Sou grata pelo carinho e encorajamento que recebi de vocês no decorrer dos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Dalva e Guido, que sempre valorizaram as minhas escolhas. Aos meus amados irmãos Elder, Erley, Eloisa e Heloína, que se alegram com as minhas conquistas. À Ana Maria, que há mais de uma década tornou-se parte da minha família. Aos meus amigos das Equipes de Nossa Senhora, que me ajudam a cuidar da espiritualidade e manter a paz interior.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento remunerado para estudos. Aos amigos das salas de recursos, especialmente, aos professores Maurício e Milton, que me ensinaram as primeiras lições sobre superdotação. Aos que abriram as portas para a docência nessa modalidade de ensino: Olzeni, Josué e Andréa.

Aos colegas do grupo de pesquisa Criatividade e Superdotação do Laboratório de Psicologia Escolar, pela convivência fraterna. Em especial, às queridas amigas Dani, Clarissa, Elisângela, Fernanda, Tânia, Marina, Nívea, Renata e Bianca.

Aos participantes desta pesquisa, principalmente, às gestoras e professoras entrevistadas, que gentilmente compartilharam suas experiências no atendimento ao aluno superdotado.

Aos membros desta banca examinadora. Em especial, à Professora Eunice, pelo carinho com que me acolheu no decorrer desses anos, pela atenção e palavras afetuosas que me fizeram sentir confiante, pelo incentivo à leitura e pesquisa.

À querida Professora Denise, orientadora dedicada, que sempre me estimulou a seguir em frente, mas com muito respeito ao meu ritmo de estudo. Obrigada pelo zelo na leitura e correção dos meus trabalhos, apoio na realização da pesquisa e incentivo à participação nos congressos. Tenho muito orgulho de tê-la como orientadora.

RESUMO

As propostas para educação de superdotados visam suplementar ou complementar as necessidades educacionais do aluno, oferecendo-lhe condições favoráveis ao desenvolvimento intelectual, criativo, social e emocional. A partir dessa perspectiva, essa investigação teve como objetivo mapear e avaliar programas de atendimento educacional para superdotados no Brasil. Os dados foram coletados em três etapas. Na primeira etapa, a investigação incidiu no levantamento de programas existentes no país. A segunda etapa constou do envio e recolhimento dos protocolos de investigação a representantes, coordenadores, professores e ou responsáveis pelos atendimentos ao superdotado e teve como finalidade a caracterização dos programas brasileiros. Na terceira etapa foram realizadas entrevistas para, principalmente, averiguar a percepção de gestores e professores quanto à avaliação que fazem dos programas dos quais participam. Os dados coletados pelo protocolo de investigação foram analisados por meio de estatística descritiva e as entrevistas por meio da análise de conteúdo. Os participantes da pesquisa tinham alto nível de formação profissional e experiência na área de educação. Os resultados demonstraram que grande parte dos programas era de natureza pública, muitos deles tinham quase uma década de existência e ainda não tinham consolidado seus serviços para atender as necessidades dessa demanda escolar. O número de superdotados atendidos nos programas brasileiros é irrisório, comparado ao quantitativo de alunos matriculados na educação básica, conforme Censo Escolar 2014. As regiões Sudeste e Centro-Oeste são as que apresentaram programas mais consistentes quanto às propostas de educação do superdotado e a região Nordeste foi a mais deficitária no que se refere à implementação de serviços para atender a essa demanda escolar. O referencial teórico adotado em grande maioria dos programas é o idealizado por Joseph Renzulli. Quanto à identificação, seleção e avaliação de alunos, notou-se que os professores são os que mais participam desse processo e

usam a observação como prática usual nesse procedimento. Há prevalência na identificação de meninos. Nem todos os programas tinham em sua equipe de trabalho o profissional psicólogo. Em relação à orientação e apoio socioemocional à família, os participantes assinalaram que os programas oferecem esses serviços por meio de reuniões, palestras, cursos, entre outros. De forma geral, a avaliação dos profissionais não é muito positiva no que se refere às ações do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias estaduais e municipais de educação na área de superdotação. Mas, quando foram avaliados os serviços oferecidos pelos programas nos quais atuam, os participantes tenderam a valorizá-los. Como ponto positivo dos programas, gestores e professores assinalaram à contribuição das atividades oferecidas no atendimento para o desenvolvimento do aluno, e como pontos a serem melhorados foram citados a infraestrutura e os recursos materiais. Espera-se que os resultados deste estudo tragam subsídios para outras pesquisas, ampliem a discussão sobre a inclusão dos superdotados em programas de atendimento educacional, e fomentem a reflexão sobre como gestores potencializam ações e serviços com vistas a melhorar e expandir as oportunidades educacionais no contexto escolar.

Palavras-chave: educação especial, superdotação, programa de atendimento educacional.

ABSTRACT

Proposals for gifted education are aimed at supplementing or complementing the student's educational needs, offering favorable conditions for the intellectual, creative, social and emotional development. From this perspective, this research aimed at mapping and assessing educational assistance programs for the gifted in Brazil. Data was collected in three stages. In the first stage, the research focused on the survey of the country's existing programs. The second phase consisted of sending and collecting research protocols to representatives, coordinators, teachers, and for those responsible for attending the gifted, and it was aimed at the characterization of Brazilian programs. In the third stage, interviews were conducted primarily to determine the perception of managers and teachers on the assessment of the programs which they participate in. Data collected in the research protocol was analyzed using descriptive statistics and interviews through content analysis. The survey participants had high level of professional training and experience in education. The results showed that most of the programs were public in nature. Many of them were nearly a decade old and had not yet consolidated its services to meet the needs of the school demand. The number of gifted students attended in Brazilian programs is negligible compared to the quantity of students enrolled in basic education, as shown in the School Census 2014. The Southeast and Midwest regions are those with the most consistent programs regarding gifted education proposals and the Northeastern region was the most deficient with regard to the implementation of services to meet this school demand. The theoretical framework adopted in most of the programs is Joseph Renzulli's. As for the identification, selection and evaluation of students, it was noticed that teachers are the ones that participate in this process and use observation as the usual practice in this procedure. There is prevalence in the identification of boys. Not all programs had a psychologist in their teams. As for training, guidance and social-

emotional family support, the participants pointed out that the program offers these services by means of meetings, lectures, courses, among others. Overall, the assessment that the professionals conducted in relation to the Ministry of Education (MEC) and the state and municipal departments of education regarding the actions toward gifted education is not very positive. But when services offered by the programs operated by participants were assessed, they tended to value them. As a positive aspect of the program, managers and teachers pointed towards the contribution of activities offered in the service to student's development, and as issues to be improved, infrastructure and material resources. The results of this study are expected to bring benefits to other research, broaden the discussion on the inclusion of the gifted in educational assistance programs, and encourage reflection on how managers leverage actions and services in order to improve and expand educational opportunities in the educational context.

Keywords: special education, giftedness, educational assistance program.

SUMÁRIO

Agradecimentos	vi
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Sumário.....	xi
Lista de Tabelas	xiv
Lista de Figuras	xv

Capítulos

1. Introdução.....	1
2. Revisão De Literatura	8
O Aluno Superdotado: Definição, Características e Identificação	8
Definição de Superdotação	10
Características do Aluno Superdotado	15
Identificação do Aluno Superdotado	23
O Papel da Família no Desenvolvimento do Aluno Superdotado	29
O Aconselhamento de Superdotados.....	34
A Escola e o Desenvolvimento do Superdotado	38
Atuação de Gestores e Professores na Educação de Superdotados.....	40
Currículo e Propostas de Intervenções Educativas para Superdotados	46
Programas de Atendimento Educacional para Superdotados	53
Avaliação de Programas para Superdotados.....	61
3. Definição Do Problema.....	68
4. Método	74
Delineamento	74
Participantes.....	74

Instrumentos.....	76
Procedimentos.....	78
Procedimentos de Análise.....	85
5. Resultados	87
Questão de Pesquisa 1: Como se caracterizam os programas brasileiros para superdotados quanto ao local de atendimento, quantitativo de alunos, de salas de aulas disponíveis e de profissionais?.....	87
Questão de Pesquisa 2: Como se organizam os programas brasileiros para superdotados quanto à documentação e parcerias ou cooperação técnica com outras entidades?.....	90
Questão de Pesquisa 3: Quais são as particularidades dos programas brasileiros para o superdotado, no que se refere aos processos de ingresso de alunos, identificação e avaliação, referencial teórico e práticas educacionais adotadas?.....	92
Questão de Pesquisa 4: Os programas brasileiros para superdotados têm, nas suas propostas de atendimento, serviços de apoio à comunidade escolar? Em caso afirmativo, como estão organizados esses serviços?	96
Questão de Pesquisa 5: Que avaliação gestores e professores fazem da atuação do MEC e das secretarias estaduais ou municipais de educação, bem como do programa de atendimento ao superdotado do qual participam?	99
6. Discussão	106
Características e Organização dos Programas para Superdotados.....	106
Processo de Ingresso, Identificação e Avaliação de Alunos.....	113
Referencial Teórico e Práticas Educacionais	117
Serviços de Apoio à Comunidade Escolar.....	119
Avaliação do MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação	123

Avaliação dos Programas	124
7. Conclusões e Implicações do Estudo	130
Sugestões para Estudos Futuros	134
Indicadores de Qualidade nos Programas de Atendimento ao Superdotado	135
Sugestões para os Programas de Atendimento ao Superdotado.....	136
Referências.....	140
Anexos.....	168
Anexo 1 - Protocolo de Investigação: Programas de Atendimento Educacional para o Aluno Superdotado	169
Anexo 2 - Protocolo de Entrevista com Gestores e Professores dos Programas de Atendimento a Alunos Superdotados.....	174
Anexo 3 - Carta Explicativa	176
Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	178

LISTA DE TABELAS

1. Distribuição de Programas por Regiões e Categorias	85
2. Quantidade de Alunos e Salas Conforme a Localização Geográfica e Natureza Administrativa.....	89
3. Quantidade de Profissionais em Programas por Localização Geográfica	90
4. Documentação Legal nos Programas Brasileiros para Superdotação	91
5. Formas de Identificação e Avaliação dos Alunos por Região	93
6. Práticas Educacionais Adotadas nos Programas para Superdotados.....	95
7. Avaliação pelos Participantes, da Atuação do MEC, Secretarias Estaduais e Municipais por Localização Geográfica	100
8. Avaliação dos Participantes quanto ao Programa a que Estão Vinculados	103
9. Quantitativo de Matrículas do Censo Escolar 2014 e Alunos Informados na Pesquisa.....	108

LISTA DE FIGURAS

1. Portal da UNDIME: Tela de Apresentação da Pesquisa.....	80
2. Portal da UNDIME: Tela de Informações dos Municípios.	80
3. Portal da UNDIME: Tela de Captura de Informações sobre o tipo de Atendimento Realizado no Município.....	81

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Há um consenso entre pesquisadores da área de superdotação de que o desenvolvimento do potencial humano é um fator de prosperidade para o indivíduo e para a sociedade, dada a sua contribuição para o progresso científico, tecnológico, artístico, entre outros (Alencar, 2007b; Al-Shabatat, 2013; Besjes-de Bock & Ruyter, 2011; Fleith, 2006b; Matthews, Subotnik, & Horowitz, 2009; Nevo & Rachmel, 2009; Renzulli, 2005; Sastre-Riba, 2013; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Muitas são as formas de promoção desse desenvolvimento. Os programas de atendimento educacional para alunos superdotados configuram-se nesse contexto como importante suporte educacional, articulando serviços como avaliação e identificação do superdotado, intervenções pedagógicas e orientações à comunidade escolar e família (VanTassel-Baska, 2006).

Esses programas têm como finalidade estimular o potencial dos alunos no domínio de seus talentos, atendendo suas necessidades educacionais, oferecendo-lhes condições favoráveis ao seu desenvolvimento intelectual, criativo, social e emocional (Moon, 2009; Robinson, Shore, & Enersen, 2007; Worrell & Erwin, 2011). Pesquisadores elencam várias justificativas para o atendimento do superdotado em programas especializados, entre elas a de que esses alunos possuem funcionamento cognitivo diferenciado e particularidades na maneira de aprender (Alencar & Fleith, 2001; Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Matthews & Kitchen, 2007). O currículo regular, de modo geral, nem sempre atende às exigências educativas desse grupo. As situações de aprendizagem, frequentemente, não são desafiadoras, não estão em sintonia com os interesses individuais, e não abordam o conteúdo em profundidade, complexidade e no ritmo adaptado às necessidades do aluno (Alencar & Fleith, 2001; Guenther, 2006; Moon, 2009; Rogers, 2007; Tomlinson, 2005).

Embora tais justificativas sejam relevantes para que se reforcem os empreendimentos na implantação e implementação de programas para superdotados, muitos educadores ainda se opõem a essa iniciativa com argumentos de que serviços especiais para esse grupo são elitistas. Assim, um dos desafios é resolver esse aparente conflito. O atendimento ao aluno superdotado por meio de programas educacionais está assentado nos princípios da inclusão, que defende o direito de acesso à educação em igualdade de condições (Ministério da Educação, 2008). No entanto, isso não significa que todos os alunos devam receber a mesma instrução, no mesmo lugar e ao mesmo tempo, mas que as diferenças entre eles devem ser atendidas conforme suas necessidades (Almeida et. al., 2013; Dai & Chen, 2013; Prior, 2011; Renzulli, 2001).

Ademais, durante décadas, mitos relacionados aos superdotados têm impactado negativamente na forma como se percebem esses alunos e como se planeja a educação desse grupo (Callahan, 2009). Constitui crença popular, por exemplo, que tais alunos compõem um grupo homogêneo, e que superdotação é um modo de ser cristalizado (Grigorenko, 2010; Pfeiffer, 2013; Reis & Renzulli, 2009). Para contestar essa ideia, Reis e Renzulli (2009) argumentam que os superdotados fazem parte de um grupo diversificado de indivíduos com diferentes habilidades e potenciais em um ou vários domínios. Aspectos como formação acadêmica contínua, interação cultural diversificada, esforço e motivação, interesses, estilos de aprendizagem e oportunidades criativas estão associados ao alto desempenho. Superdotação não é um estado do ser, uma entidade fixa, mas desenvolvida em alguns indivíduos com elevado potencial, em certas circunstâncias, com adequados níveis de suporte, tempo, esforço, investimentos e escolhas pessoais (Borland, 2009b; Pfeiffer, 2014; Reis & Renzulli, 2009).

Uma razão para o descrédito na educação de superdotados está na crença de que esses alunos não enfrentam problemas e desafios, ou de que eles vão ser bem sucedidos na vida,

não importa o que vivenciem na escola (Alencar, 2007a; Moon, 2009; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2012). Segundo Moon (2009), esse mito contribui para abster professores, diretores e gestores da responsabilidade de reconhecer a existência dessa população especial ou de atender as suas necessidades. Para as famílias, negar que os filhos necessitam de atendimento reduz encargos e ansiedades relacionados à paternidade/maternidade de uma criança superdotada, bem como preocupações sobre recursos ou adaptações que possam ser necessárias para apoiar o desenvolvimento de talentos. Quanto aos gestores e políticos, essa ideia errônea vem simplificar dilemas de alocação de recursos, pois, se alunos com altas habilidades não precisam de serviços especiais, não são necessárias verbas ou prioridade legislativa que garantam o atendimento educacional dessa clientela.

A ideia de que a superdotação está representada em 3% a 5% da população, segundo Borland (2009b), foi disseminado por meio da definição de superdotação adotada pelo Relatório de Marland, em 1972, nos Estados Unidos da América (EUA). Para o autor, estimar, por exemplo, que 2% da população mundial tem olhos verdes faz sentido, porque a cor do olho é uma característica física observável. No entanto, esse autor reforça que a superdotação não é um fenômeno inato, mas algo que vai sendo construído ao longo do tempo, e, nem sempre, simples de ser empiricamente verificável.

Em 1982, a revista *Gifted Child Quarterly* (GCQ) publicou uma edição especial para tratar dos mitos associados à educação dos superdotados. A ideia era de que o esforço para refutar os mitos, dissipar dúvidas, apresentar modelos e práticas bem-sucedidas de intervenções educacionais poderia contribuir para manter e ampliar os programas. Posteriormente, em 2009, uma nova edição foi lançada com a finalidade de reexaminar e atualizar as questões apresentadas na primeira coletânea sobre o assunto. Passados 27 anos, Treffinger (2009) concluiu que os mesmos mitos ainda estavam presentes no pensamento popular.

No entanto, mudanças ocorrem lentamente, elas fazem parte de um sistema de argumentação ou prática que domina o pensar, sentir e fazer em um campo (Dai & Chen, 2013). Nesse sentido, as produções científicas se revestem da maior importância na tarefa de conduzir o conhecimento até a sociedade e defender a educação para superdotados (Alencar, Fleith, & Arancibia, 2009; Renzulli, 2012). O mapeamento, por exemplo, entre outros desenhos de pesquisa, pode apresentar índices, taxas e indicadores, com a finalidade de retratar a realidade desse fenômeno nos contextos educacionais, bem como identificar regiões consolidadas, emergentes ou precárias no atendimento dessa demanda escolar.

Para Villela (2000), o mapeamento é uma ferramenta gerencial analítica e de comunicação, que intenciona a visualização e melhor entendimento da estrutura organizacional de instituições. Trata-se de um instrumento importante para verificar como funcionam os componentes de um sistema, facilitando a análise de sua eficácia e localização das falhas. Contribui para que gestores tomem decisões, como reduzir custos, serviços e atividades que não agregam valores, e tem, também, a função de registro e documentação histórica. Neste trabalho, define-se por mapear o levantamento de dados referentes à descrição de características, atividades e serviços em programas de atendimento educacional ao superdotado.

No Brasil são escassas as investigações sobre programas para superdotados que têm a finalidade de mapear, por exemplo, quantos são, onde estão instalados, como estão organizados, quais são os procedimentos adotados na identificação de alunos, quais são as intervenções educativas empregadas e quais serviços são oferecidos à comunidade escolar. Ainda, são poucos os estudos empíricos, que avaliam o impacto dos programas na vida acadêmica, social e emocional desse grupo (Alencar et al., 2009).

Entre as pesquisas que apresentam o panorama da superdotação nos estados, municípios e/ou Distrito Federal, poucas abarcam as múltiplas dimensões envolvidas no

atendimento educacional (por exemplo, encaminhamento, identificação do aluno, formação de professores, orientação a famílias, avaliação do programa, etc.) e predominam os estudos acerca da quantidade de alunos atendidos. Como exemplos de mapeamento, registram-se as pesquisas: (a) Almeida e Capellini (2005), que buscou identificar o número de alunos considerados talentosos por seus professores nas escolas públicas estaduais do ensino fundamental da cidade de Bauru, São Paulo; (b) Magalhães (2006), que analisou o programa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com a intenção de verificar se as ações desenvolvidas nos processos de encaminhamento, avaliação e atendimento ao aluno favoreciam sua inclusão social; (c) Marques e Almeida (2011), que mapearam escolas do município de Jaboticabal, São Paulo, com o objetivo de levantar, registrar e analisar quantitativamente o número de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação identificados por professores; (d) Leonessa e Marquezine (2014), que buscaram identificar os profissionais que atuavam nas Unidades de Atendimento à Família nos estados da federação e Distrito Federal; (e) Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul - FADERS (2013), que examinou a realidade da política pública do estado, quanto ao atendimento para o superdotado nas instituições federais, estaduais e municipais; (f) Passos (2013), que investigou as estratégias educacionais de desenvolvimento de talentos adotados no Brasil de 17 serviços de atendimento para indivíduos com talentos (SAIT).

Pesquisas internacionais, que buscaram mapear programas para superdotados, também ofereceram subsídios para avaliação e formulação de recomendações para a melhoria de serviços. Como exemplos desses estudos, destacam-se os trabalhos de Briggs, Reis e Sullivan (2008) e VanTassel-Baska (2006), nos Estados Unidos, que apresentaram em seus resultados a indicação de pontos ou serviços que devem ser avaliados nas instituições educacionais,

como a identificação de alunos, proposta curricular, formação de profissionais na área e envolvimento da família na escola.

Delcourt, Cornell e Goldberg (2007) e Hertzog (2003) ressaltam que são raras as investigações mais amplas e em longo prazo sobre a avaliação e impacto da participação dos alunos em programas para superdotados. Sternberg, Jarvin e Grigorenko (2011) também chamam a atenção para a importância de se avaliar como tais programas favorecem a formação de alunos para que esses sejam capazes de contribuir socialmente. Não adianta desenvolver talentos se eles não puderem ser utilizados em situações reais de vida.

Com essas preocupações, Hertzog (2003) realizou uma pesquisa nos Estados Unidos, com o objetivo de investigar a percepção de 50 estudantes universitários sobre o impacto que programas para superdotados teve em suas vidas. Os participantes foram entrevistados e instigados a relatar suas experiências, entre elas, as formas de instruções recebidas, atendimento às suas necessidades sociais e emocionais, avaliação dos serviços de administração, atuação do conselho de pais, bem como os benefícios ou custos provenientes dessa participação. Os resultados revelaram que os programas tiveram impactos extremamente positivos na vida desses alunos. Muitos deles responderam que receberam uma educação melhor comparada aos colegas que não participaram de programas especializados, que tiveram oportunidades de trabalhar com afinco, superar desafios e competir com seus pares, aumentar autoestima e conhecer pessoas com os mesmos interesses. Ainda, os participantes responderam que foram preparados e introduzidos na área que escolheram cursar na educação superior, adquiriram habilidades de estudos e aprenderam a organizar e administrar o tempo.

Matthews e Shaunessy (2010) ressaltam que a avaliação de programas para superdotados tem fundamental importância para a melhoria e implantação de políticas públicas de educação, no entanto, poucas instituições educacionais que atendem esse grupo de

alunos se preocupam em desenvolver planos sistemáticos para avaliar seus serviços e essa tarefa nem sempre é bem compreendida. Nesse sentido, Souza (2009) pondera que as avaliações não estão restritas ao terreno pedagógico, elas devem refletir as orientações de políticas educacionais sem se tornarem instrumento de controle do Estado e sem perderem o caráter de diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas.

Compreendendo a importância de estudos de mapeamento e avaliação para o avanço na área de superdotação, esta pesquisa teve como objetivo mapear os programas de atendimento educacional para superdotados no Brasil, bem como investigar a avaliação que gestores e professores fazem dos programas dos quais participam. Intenciona-se sintetizar informações que representem tais programas, como exemplo, referenciais teóricos adotados, formas de identificação de alunos, intervenções educacionais utilizadas, formação de profissionais, serviços de orientação às famílias, e ainda, avaliar a contribuição desses programas para os alunos que deles participam. Adota-se neste trabalho o termo superdotado como sinônimo de pessoas com altas habilidades ou talentosas. As formas empregadas pelos diversos autores, instituições e organizações serão respeitadas quando forem citadas em seu contexto.

Espera-se que os resultados deste estudo retratem o cenário do atendimento educacional do superdotado no Brasil, tragam subsídios para outras pesquisas, ampliem a discussão sobre a inclusão desses alunos em programas de atendimento educacional, e fomentem a reflexão sobre como gestores e professores potencializam ações e serviços com vistas a melhorar e expandir as oportunidades educacionais no contexto escolar.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo organizado em três seções serão apresentados estudos teóricos e empíricos considerados relevantes para esta investigação. A primeira seção apresenta a definição de superdotação, características e processos de identificação de superdotados para o encaminhamento a programas de atendimento educacional. A segunda seção trata do papel da família no desenvolvimento dessas crianças e dos serviços de aconselhamento a pais e alunos superdotados. A terceira seção descreve o ambiente escolar, a atuação de gestores e professores na educação de superdotados, o currículo e as propostas mais usuais de intervenções educativas, a importância de programas para atender essa clientela, bem como questões relativas à avaliação e recomendações de pesquisadores da área sobre quais aspectos são relevantes na tarefa de avaliar.

O Aluno Superdotado: Definição, Características e Identificação

Três assuntos vinculados ao aluno superdotado e ao seu atendimento em programas serão ressaltados nesta revisão de literatura: definição, características e identificação. Quanto à definição de superdotação, segundo Renzulli (1998, 2005), os estudiosos que se propõem a fazer definições devem observar os usos práticos e políticos para qual o seu trabalho vai ser aplicado. Essa definição pressupõe uma declaração formal e explícita que pode vir a constituir parte das orientações educacionais em programas para esse grupo de alunos. Assim, com base nos parâmetros de definição da superdotação, se direciona a construção dos procedimentos de identificação e dos serviços de atendimento. Nesse sentido, pautando-se por princípios capazes de fazer a ponte entre o domínio teórico e prático, Renzulli recomenda que a definição deve: (a) ser baseada em pesquisas existentes; (b) fornecer orientação para a seleção

e ou desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de identificação; (c) estabelecer as linhas de ação relacionadas com as intervenções práticas, seleção e treinamento de professores e demais serviços de apoio; e (d) ser capaz de gerar investigações no sentido de testar a sua validade.

O segundo assunto tratado nesta seção aborda as características do superdotado, ressaltando que para planejar serviços educacionais mais adequados às necessidades individuais do aluno torna-se imprescindível conhecê-lo. Em grande parte, os pesquisadores associam a esses indivíduos atributos que remetem ao sucesso, saúde física e emocional, bem como à ideia de pessoas confiantes e motivadas (Almeida et al., 2013; Peterson, 2009; Robinson et al., 2007). No entanto, jovens talentosos podem experimentar conflitos que os impedem de alcançar seus objetivos acadêmicos e de obter relacionamentos satisfatórios e saudáveis (Alencar, 2007a; Colangelo, 2003; Heylighen, 2007; Kim & Hull, 2012; Pfeiffer & Stocking, 2013; Robinson, 2008; Wood, 2010).

O processo de identificação de superdotados para a participação em programas é o terceiro tema que merece especial atenção. Os procedimentos para identificar e selecionar os alunos devem estar em consonância com a definição de superdotação e com os serviços educacionais oferecidos (Renzulli, 2005). Nesse sentido, Worrell e Erwin (2011) recomendam que, antes de planejar o atendimento, faz-se necessário refletir sobre (a) o objetivo do programa; (b) o tipo de atendimento que vai ser oferecido – se é de domínio geral ou de área específica; (c) quais habilidades são importantes para medir o talento o qual se propõe a desenvolver; (d) quais precauções serão tomadas para a identificação de indivíduos com nível socioeconômico desfavorável e dificuldades de aprendizagem; (e) quais dados de identificação incluem informações sobre interesses e motivação para aprender; (f) quais testes, escalas de avaliação, observações comportamentais ou avaliações de produtos devem

ser usados no processo de identificação; e (g) qual é a melhor forma de avaliar talentos e interesses específicos.

Definição de Superdotação

A tarefa de definir superdotação é complexa, observando que se trata de um fenômeno multidimensional e multifacetado, que envolve construtos psicológicos a partir de um conjunto de traços ou características de uma pessoa, como resultado da influência dinâmica de muitos fatores, incluindo habilidades gerais e específicas, criatividade, nível de motivação e autoconceito, interesse, oportunidades oferecidas, ordem de nascimento, educação e recursos da comunidade (Fleith, 2006a; Gagné, 2005; Guimarães & Ourofino, 2007; Pfeiffer, 2013; Simonton, 2002; Worrell, Subotnik, & Olszweski - Kubilius, 2013). Vale ressaltar que não existe concordância entre os autores sobre a definição desses construtos (Al-Shabatat, 2013; Ambrose, Van Tassel - Baska, Coleman, & Cross, 2010; Dai, Swanson, & Cheng, 2011; Ford, 2012; Ourofino & Guimarães, 2007).

Observa-se, ainda, que a definição de superdotação pode mudar em função do tempo e local, e são frutos de uma construção acadêmica e social (Al-Shabatat, 2013; Borland, 2009b; Kaufman & Sternberg, 2008; Worrell et al., 2013). Até os anos 60 do século passado, predominou o entendimento desse construto associado à elevada inteligência e, progressivamente, pesquisadores foram incluindo na definição variáveis como o ambiente, motivação e traços de personalidade (Almeida et al., 2013). Abordagens contemporâneas trazem uma concepção relativa ou situacional na qual o fenômeno não é considerado inato ou cristalizado na pessoa; ao contrário, o foco está nos comportamentos de superdotação, que são desenvolvidos por meio da interação entre indivíduo e ambiente (Ford, 2012; Horowitz, 2009; Kaufman & Sternberg, 2008; Nevo & Rachmel, 2009; Pfeiffer, 2013; Reis & Renzulli, 2009).

Renzulli (1978, 1999, 2001, 2012) define o superdotado a partir da concepção denominada Modelo dos Três Anéis. Nesse modelo um conjunto de fatores interage entre si: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Dessa forma, o autor nomeia os fatores por anéis, que recebem a influência da personalidade e do ambiente no qual o indivíduo está inserido.

O anel que corresponde à habilidade acima da média está relacionado à capacidade intelectual, a um nível superior dentro de uma ou mais áreas e agrupa dois tipos de habilidades: gerais e específicas. Habilidades gerais implicam capacidade de processar a informação e recuperá-la de forma rápida, precisa e seletiva, de integrar experiências que venham a resultar em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações, bem como da destreza de raciocínio lógico, abstrato, verbal, numérico e relações temporais. As habilidades específicas estão relacionadas às competências para adquirir conhecimentos e experiência prática para realizar atividades em uma área particular.

O anel da criatividade diz respeito à dimensão criativa, decorre da competência para resolver problemas de forma original e envolve aspectos como flexibilidade, fluência e originalidade. Ainda, está relacionado à abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade, bem como ao pensamento independente e produtivo, em oposição a uma atitude mais conformista e convencional.

O anel do comprometimento com a tarefa corresponde à dimensão motivacional para altos níveis de interesse, entusiasmo e envolvimento em um problema particular. É representado pela energia que o indivíduo emprega em uma área de realização e contempla qualidades como a persistência, esforço, entusiasmo, dedicação, autoconfiança e altas expectativas de sucesso.

Renzulli (1998) ressalta que não há meios de avaliar de forma objetiva e quantificável, como no caso das habilidades cognitivas, os anéis que correspondem ao comprometimento

com a tarefa e a criatividade. O autor alega que não se pode colocar um percentual sobre o valor de uma ideia criativa, nem atribuir uma pontuação padrão para a quantidade de esforço e energia que um estudante estaria disposto a se dedicar em uma tarefa. Essas dimensões são variáveis e não permanentes, bem como podem ser desenvolvidas por meio da estimulação e treinamento adequado.

A partir da caracterização do superdotado, Renzulli (1999, 2002) observa que a superdotação é relativa ao tempo, às pessoas e às circunstâncias. Portanto, os comportamentos superdotados têm lugar em determinadas pessoas, em determinados momentos e em determinadas situações. Ainda, Renzulli e Reis (1994) alertam que os anéis não precisam se manifestar na mesma proporção, uma ou duas dimensões podem se sobressair e equilibrar outra com maior fragilidade. No entanto, a ênfase continua a ser colocada na interação desses anéis para que exista alto nível de realização. Ressalta-se, ainda, que esse modelo pode ser aplicado sobre a multiplicidade de áreas do desempenho humano.

Renzulli (1998, 1999, 2002) indica dois tipos de superdotação: (a) a escolar ou acadêmica, que está associada a condições de aprendizagem mais tradicionais, geralmente permanece estável ao longo do tempo, revela alunos que são susceptíveis de obter notas altas na escola, bem como pode ser naturalmente observada em testes de inteligência padronizados e, por essa razão, tem sido o tipo mais frequente na seleção de alunos em programas especializados; e (b) a produtivo-criativa, que está mais relacionada ao uso da criatividade, envolvimento do indivíduo no desenvolvimento de ideias e produtos originais.

Renzulli (1998) ressalta que os dois tipos de superdotação são importantes e, comumente, há uma interação entre eles. Assim, programas de atendimento especializado que atendem superdotados devem tomar providências para incentivar ao mesmo tempo a superdotação acadêmica e a produtivo-criativa, bem como proporcionar diversas ocasiões em que elas estejam interligadas.

A literatura apresenta outras definições de superdotação. Gagné (2000, 2007), por exemplo, propõe uma clara distinção entre superdotação e talento. Para ele, a superdotação está pautada na competência acima da média em um ou mais domínios da atividade humana, compreendida como habilidade natural, não treinada e expressa espontaneamente. A partir dessa compreensão, Gagné (2000, 2007) propôs o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento, no qual a aprendizagem e o treino sistemático das aptidões levam ao desenvolvimento de competências, fazendo emergir progressivamente o talento em uma determinada área de realização. O autor defende que esse desenvolvimento é facilitado por dois tipos de catalisadores: intrapessoais e ambientais. O primeiro corresponde a aspectos físicos e psicológicos do indivíduo, como características físicas, motivação e personalidade. O segundo diz respeito às influências que o indivíduo recebe do meio cultural e social e, ainda, da interação com outras pessoas, da participação em atividades e eventos variados.

A definição de superdotação também se apoia nas teorias da inteligência, como as apresentadas por Sternberg (1997, 2000, 2003) na Teoria Triárquica da Inteligência e Gardner (1999) na Teoria das Inteligências Múltiplas. Para esses autores, o indivíduo pode apresentar mais de um tipo de inteligência.

A Teoria Triárquica da Inteligência enfatiza os processos implicados na tarefa realizada pelo superdotado, na maneira como ele orienta o processo de resolução de problemas mediante codificação, combinação e comparação seletiva da informação. A habilidade para alcançar bons resultados depende da capitalização dos seus pontos fortes e da superação ou compensação de suas limitações. Nesse modelo teórico, a superdotação é considerada como a capacidade do indivíduo de ser potencialmente proficiente nos tipos de inteligência: (a) analítica, que consiste nos processos mentais para se analisar, avaliar e resolver problemas; (b) criativa ou sintética, que está relacionada à habilidade de pessoas intuitivas, criativas, perspicazes, que são capazes, por exemplo, de lidar e adaptar a situações

relativamente novas; e (c) prática, que envolve a aplicação das habilidades analíticas e sintéticas em situações cotidianas. No entanto, o autor avalia que é possível a combinação entre esses tipos, podendo a inteligência ser desenvolvida em várias direções, destacar-se apenas em um, em dois, ou nos três domínios em simultâneo (Sternberg, 1997, 2000, 2003).

A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner (1999), indica que a competência cognitiva humana pode ser descrita como um grupo de habilidades, talentos ou inteligências, cujo desenvolvimento depende do contexto cultural em que o indivíduo está inserido e das oportunidades - de identificação, expressão e desenvolvimento - a ele apresentadas. Nessa perspectiva, não há duas pessoas com o mesmo perfil de inteligência, pois elas resultam da combinação da herança genética e de suas condições de vida, bem como da sua cultura e momento histórico.

Com base nesse modelo teórico, a superdotação pode ser definida como a competência excepcional que um indivíduo tem em um ou mais tipos de inteligência (Sousa, 2009). Apesar de diferenciadas, as inteligências são interativas e inicialmente foram descritas como: (a) inteligência linguística, que consiste em habilidades práticas envolvidas na linguagem, competências na expressão e compreensão escrita e verbal; (b) inteligência lógico-matemática, expressa na facilidade para solucionar problemas por meio do cálculo numérico e do pensamento lógico, em processos que incluem categorização, classificação, inferência, generalização, levantamento e averiguação de hipóteses; (c) inteligência espacial, que se constitui na capacidade de perceber e orientar-se no ambiente visual e espacial, e de realizar transformações sobre estas percepções de maneira precisa; (d) inteligência musical, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e competência para produzir ou reproduzir música; (e) inteligência corporal cinestésica, contemplada pela habilidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo ou partes dele e de seus movimentos; (f) inteligência interpessoal, que incide na capacidade de entender e

responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas; (g) inteligência intrapessoal, observada na competência para o reconhecimento de necessidades, desejos e inteligência próprios; e (h) inteligência naturalista, que resulta da habilidade humana para o interesse, reconhecimento e classificação da fauna, flora e do meio ambiente.

No cenário brasileiro, a definição oficial de superdotação vigente, que consta no documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), considera alunos superdotados os que apresentam notável potencialidade em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, liderança, competência psicomotora, talento especial para artes, criatividade, além de envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de interesse particular.

Neste estudo, a definição de superdotação se apoia na proposta desenvolvida por Renzulli (1978, 1999, 2001, 2012) no Modelo dos Três Anéis. A partir dessa definição, o autor desenvolveu um conjunto de ações educacionais a serem empreendidas em favor do desenvolvimento acadêmico, afetivo e social do superdotado. Dessa forma, entende-se que essas contribuições são relevantes para a organização e planejamento de intervenções educativas em programas para superdotados. Ainda, essa proposta apresenta base científica e evidência empírica que está constantemente em revisão e avaliação (Borland, 2009a; Miranda, 2008; VanTassel-Baska & Brown, 2007).

Características do Aluno Superdotado

Existe uma história de interesse e investigação no que diz respeito às características do superdotado. Um esforço nesse sentido tem sido o de entender como as características intelectuais, criativas, emocionais e sociais interferem na trajetória de desenvolvimento

individual (Friedman-Nimz & Skyba, 2009). No entanto, não é possível estabelecer um perfil único para designar esse grupo, eles diferenciam entre si em relação a vários aspectos como interesses, estilos de aprendizagem, motivação, personalidade e autoconceito (Almeida et al., 2013; Chacón, 2010; Grigorenko, 2010; Maia-Pinto, 2012; Ourofino & Guimarães, 2007; Worrell & Erwin, 2011).

Mesmo reconhecendo que nenhuma característica é absoluta e constante entre superdotados, estudiosos buscam investigar o que existe em comum entre eles. Assim, são atributos frequentes nesses indivíduos o senso crítico e de humor altamente desenvolvidos, curiosidade, persistência, dedicação, autoconfiança, independência, criatividade, sensibilidade a injustiças e liderança. Do ponto de vista cognitivo, é comum o superdotado apresentar linguagem, leitura e escrita precoces, vocabulário avançado, ritmo de aprendizagem rápido, pensamento abstrato e analítico, concentração e boa memória. Ainda, esse grupo possui a capacidade de armazenar e recuperar uma ampla gama de informações, de gerar ideias originais e lidar com problemas complexos, facilidade em fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas, de transferir aprendizagens de uma situação para outra e buscar informações de seu interesse de forma autônoma (Alencar & Fleith, 2001; Almeida, et al., 2013; Fleith, 2006a; Ford, 2012; Kaufman, 2009; Lee, Olszewski-Kubilius, & Thomson, 2012; Ourofino & Guimarães, 2007, Reis & Renzulli, 2009; Renzulli, 2012; Yoo & Moon, 2006). Ressalta-se que algumas características fazem parte da personalidade do indivíduo, outras se desenvolvem de forma gradual e por meio da interação com o ambiente (Renzulli, 1998).

Com o olhar específico para as características criativas, observa-se que indivíduos superdotados apresentam fluência, flexibilidade e originalidade de pensamentos, tendem a ser independentes e altamente imaginativos, exibem curiosidade incomum sobre muitas coisas, apreciam experimentar coisas novas e correr riscos. Muitas vezes, esses indivíduos são considerados inconformistas, não tradicionais, desinibidos em suas opiniões, radicais e

espirituosos, com grande senso de humor utilizado em situações improváveis (Alencar & Fleith, 2001; Almeida et al., 2013; Chacón, 2010, Fleith, 2006a; Ford, 2012; Lee et al., 2012; Ourofino & Guimarães, 2007; Reis & Renzulli, 2009; Renzulli, 2012; Sastre-Riba & Pascual-Sufrate, 2013).

Nesse sentido, Wickes e Ward (2009) buscaram, na literatura da área, estudos empíricos com o interesse de examinar se adolescentes talentosos apresentavam níveis mais altos de desempenho criativo quando comparados aos pares não superdotados. De forma geral, os resultados das pesquisas indicaram que os superdotados demonstraram mais alto grau de competência criativa comparados aos demais colegas, independentemente se foram ou não solicitados a adotar estratégias criativas. Quando expostos às atividades que exigiam criatividade, eles tendiam a confiar em seus processos cognitivos e desenvolveram produtos originais em quantidade superior aos demais, muitas vezes, superando-os também em fluência e flexibilidade em tarefas de pensamento divergente.

Do ponto de vista socioemocional, as características que sobressaem em superdotados são liderança, idealismo, perfeccionismo, desenvolvimento moral avançado, sensibilidade a injustiças, curiosidade, independência e de humor altamente desenvolvidos. Quando se trata especificamente da capacidade de liderança, pesquisadores elencam características nesse grupo, como os altos níveis de desempenho na organização, gestão, persuasão e comunicação, autoconfiança, habilidades para falar em público e compreender a motivação das pessoas, relações positivas com os pares e superiores, sintonia com os sentimentos dos outros. Ainda, esses indivíduos procuram resolver efetivamente os problemas do mundo real, adaptam-se facilmente a novas situações, tendem a dominar os outros, são muitas vezes carismáticos e frequentemente procurados por colegas (Alencar & Fleith, 2001; Almeida et al., 2013; Fleith, 2007; Ourofino & Guimarães, 2007; Worrell & Erwin, 2011).

As pesquisas na área de superdotação sinalizam que, normalmente, as altas habilidades estão relacionadas ao sucesso, satisfação na carreira, indivíduos saudáveis e ajustados emocionalmente, bem como à ideia de pessoas confiantes e motivadas (Almeida et al., 2013; Peterson, 2009; Robinson et al., 2007, Sousa, 2009). Nesse sentido, Zeidner e Shani-Zinovich (2013) alegam que superdotados com altos níveis de inteligência têm mais resiliência para lidarem com as tensões, desafios e tarefas cotidianas. Também Shahzad e Begume (2010) afirmam que a criança superdotada, normalmente, apresenta capacidade para autocompreensão, habilidades de resolução de problemas complexos que asseguram uma boa adaptação social e resiliência emocional.

Lee et al. (2012) realizaram um estudo com 1.526 adolescentes, alunos egressos de programas para superdotados, com o objetivo de examinar como esses indivíduos percebiam suas competências interpessoais, ajustamento social e relações com seus pares em idade. Os resultados revelaram que esse grupo se percebe com alta capacidade para iniciar relacionamentos, oferecer apoio emocional a outros, revelar sentimentos ou opiniões e resolver conflitos. No que diz respeito à sociabilidade e depressão, os alunos responderam que, geralmente, interagem e tem bons relacionamentos com outras pessoas e poucos se sentem deprimidos, inúteis ou sem esperança em relação ao futuro. Quanto ao relacionamento entre pares, as respostas indicaram que os participantes estavam felizes com o número de amigos que possuíam e com a qualidade de suas relações. A superdotação não foi percebida como um fator negativo no momento de fazer novos amigos. Em relação ao enfrentamento social, esse grupo respondeu que suas habilidades não precisavam ser escondidas dos outros alunos e a superdotação não afetava negativamente a popularidade.

De acordo com o Modelo dos Três Anéis, Renzulli (1998) apresenta as características do superdotado, pontuando que há uma sobreposição de traços, mas nem sempre iguais em todos os indivíduos. Considerando o anel que representa a habilidade acima da média, na

dimensão da capacidade geral, o superdotado (a) apresenta altos níveis de pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal; (b) adapta-se a novas situações encontradas no ambiente externo; (c) processa informações, recuperando-as de forma rápida, precisa e seletiva. Na dimensão da capacidade específica, esse grupo é capaz de (a) aplicar diversas combinações de habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou áreas de atuação humana, por exemplo, nas artes, liderança e administração; (b) adquirir e utilizar adequadamente níveis avançados do conhecimento formal e tácito, de técnica, logística e estratégias na busca de problemas específicos ou na manifestação de áreas especializadas de desempenho; e (c) classificar as informações como relevantes ou irrelevantes associadas a um problema ou área de estudo ou de desempenho particular.

A partir do anel que corresponde ao compromisso com a tarefa, Renzulli (1998) aponta como características (a) altos níveis de interesse, entusiasmo, fascínio e envolvimento em um problema particular, área de estudo, ou forma de expressão humana; (b) capacidade de perseverança, resistência, determinação, trabalho árduo e prática dedicada, bem como a autoconfiança e crença na própria capacidade de realizar um trabalho importante; (c) competência para identificar problemas significativos em áreas especializadas, de entrar em sintonia com os principais canais de comunicação e novos desenvolvimentos em determinados campos; e (d) habilidade de definir padrões elevados para o próprio trabalho, aceitar críticas, desenvolver o senso estético, e buscar qualidade e excelência nas produções. Quanto à criatividade, as características do indivíduo estão relacionadas à (a) fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento; (b) abertura à experiência, receptividade ao que é novo e diferente até mesmo ao que é irracional, nos pensamentos, ações e produtos; (c) curiosidade, aventura e atitude mental para brincadeiras, com disposição a assumir riscos em pensamento e ação, até mesmo ao ponto de ser desinibido; e (d) sensibilidade aos detalhes, às

qualidades estéticas de ideias e coisas, com disposição para agir e reagir a estímulos externos e sentimentos próprios.

No entanto, pesquisadores divergem no que se refere a superdotados estarem ou não mais propensos a apresentar comportamentos sociais e emocionais ajustados (Alencar, 2007a; Almeida et al., 2013; Gallagher, 2003). Ressalta-se que, como qualquer indivíduo, o superdotado não está imune a problemas. Os fatores genéticos e neurobiológicos influenciam o perfil cognitivo e intelectual das pessoas, mas a trajetória do desenvolvimento de um indivíduo pode mudar em uma direção favorável ou indesejável, recebendo influências diversas no decorrer das experiências de vida, bem como das oportunidades a ele oferecidas (Dai & Renzulli, 2008; Lohman & Korb, 2006; Moltzen, 2009; Pfeiffer, 2014; Sastre-Riba, 2013).

Assim, características consideradas como pontos fortes, podem se transformar em fragilidades socioemocionais. A criança com vocabulário avançado e habilidade de pensamento abstrato, por exemplo, tende a se comunicar abordando questões complexas e de forma mais crítica, decepcionando e afastando seus pares. Essa falta de interesse ou incompreensão por parte dos colegas pode ser interpretada pelo superdotado como uma rejeição e levá-lo ao isolamento social (Fonseca, 2011; Lee et al., 2012; Murdock-Smith, 2013; Pfeiffer & Stocking, 2013). Esse fenômeno foi explicado por alguns pesquisadores pela assincronia ou discrepância entre as capacidades intelectuais do superdotado e o seu desenvolvimento psicossocial (Eddles-Hirsch, Vialle, Rogers, & McCormick, 2010; Gama, 2007; Robinson, 2008; Zeidner & Shani-Zinovich, 2013).

Em síntese, entre os pesquisadores que estudam o assunto sob o prisma dos desajustes, as argumentações giram em torno das características de personalidade que tornam os jovens talentosos vulneráveis à disfunção social ou problemas emocionais (Pfeiffer & Stocking, 2013); que esses eventos têm maior probabilidade de ocorrer em jovens com muita

criatividade artística, comparados àqueles com criatividade acadêmica (Gallagher, 2003); daqueles que são excepcionalmente inteligentes, e sentem dificuldades em estabelecer relações sociais positivas com os pares em idade (Gross, 2004; Lee et al., 2012). Ainda, observa-se nesses indivíduos características associadas à dimensão emocional, como o perfeccionismo, excesso de autocritica, sensibilidade exacerbada, sub-rendimento, dificuldade em seguir regras e lidar com o autoritarismo (Alencar, 2007a; Colangelo, 2003; Heylighen, 2007; Kim & Hull, 2012; Murdock-Smith, 2013; Ourofino, Fleith, & Gonçalves, 2011; Peterson, Duncan, & Canady, 2009; Pfeiffer & Stocking, 2013; Robinson, 2008; Shahzad & Begume, 2010; Wood, 2010).

Estudando especificamente o perfeccionismo, Fong e Yuen (2008) enfatizaram que essa característica parte do desejo de indivíduos apresentarem sempre resultado de alta qualidade em suas atividades. Perfeccionismo normalmente resulta em autoconceito positivo e elevada motivação para realizar algo. No entanto, na sua forma negativa ou não adaptada, o perfeccionismo pode apresentar um estado neurótico ou obsessivo, no qual a pessoa nunca está satisfeita com o que produz, persistindo o medo de seus resultados não saírem perfeitos. Nesse caso, ao longo do tempo, o perfeccionismo pode inibir a motivação, esforços e realizações, criar ansiedade e resultar em um autoconceito negativo.

Com tal entendimento, Fong e Yuen (2008) realizaram um estudo com o objetivo de investigar a relação entre perfeccionismo, autoconceito acadêmico e desempenho acadêmico. Participaram desse trabalho 331 alunos com idade entre 9 e 13 anos, de escolas em Hong Kong. Os resultados da pesquisa mostraram que o perfeccionismo está correlacionado com o desempenho acadêmico e o autoconceito acadêmico. Alunos com perfeccionismo adaptativo tendem a possuir elevado autoconceito e melhor desempenho acadêmico comparados aos perfeccionistas não adaptados e não perfeccionistas. No entanto, os resultados também revelaram que não há uma diferença significativa do desempenho acadêmico quando

comparados alunos perfeccionistas não adaptativos e aqueles identificados como não perfeccionistas. Os autores observam que na cultura chinesa o sucesso acadêmico é altamente valorizado, no entanto, geralmente, pais e educadores colocam maior ênfase no esforço, do que na capacidade intelectual, promovendo assim o perfeccionismo adaptativo.

A literatura relata que os desajustes emocionais podem levar o superdotado a apresentar comportamentos agressivos, hostilidade, irritabilidade, ansiedade, estresse, depressão, impulsividade e déficit de atenção. Esses problemas são fatores de risco que podem evoluir para dificuldades de aprendizagem, ideação suicida, insucessos em situações no decorrer da vida, problemas de comportamento e desconforto na sala de aula, abandono escolar, bem como sub-rendimento ou *underachievement* - fenômeno relacionado à discrepância entre o desempenho acadêmico e os indicadores de alto potencial intelectual (Alencar, 2014; Colangelo, 2003; Freeman, 2006; Jackson & Peterson, 2004; Peterson, 2009; Shahzad & Begume, 2010; Tentes, 2011; Wood, 2010).

Dentre os desajustes emocionais, Shahzad e Begume (2010) explicam que a depressão está relacionada a sentimentos de tristeza, perturbação do humor, inutilidade, letargia, bem como dores frequentes de cabeça ou estômago. Em estudo realizado em escolas do Paquistão, essas autoras verificaram o nível de depressão em superdotados e não superdotados, sendo os participantes 197 alunos com idades entre 12 e 16 anos. Os resultados indicaram que o grupo de superdotados teve nível relativamente baixo de depressão comparado aos demais alunos.

No entanto, alguns adolescentes superdotados demonstram intensa ansiedade e isolamento quando ingressam no ensino médio (Assouline & Colangelo, 2006; Murdock-Smith, 2013). Esse é um período problemático de mudanças no desenvolvimento físico, cognitivo, social, emocional e sexual (Matthews, 2009). Nesse sentido, Jackson e Peterson (2004) observaram que esses alunos tendem a mascarar um quadro de transtorno depressivo. Os autores pesquisaram documentos clínicos e realizaram dois estudos de casos em que os

participantes manifestaram sentimentos de vergonha por não conseguir resolver seus dilemas e medo de prejudicar outras pessoas ao manifestar seus estados depressivos. Em um dos casos, o participante tinha insônia e ideação suicida. Também revelou que ninguém - professores, amigos ou sua família - estava ciente de seu estado depressivo. No outro caso, o participante era reconhecido como um grande talento em tecnologia, mas os educadores o viam como um aluno perturbado, insubordinado, indisciplinado e fracassado academicamente. Nos dois casos, os autores observaram dificuldades nos alunos em manter alto nível intelectual em função dos desajustes emocionais.

Neihart (1999) afirma que não se pode tirar uma conclusão sobre crianças superdotadas serem mais ou menos propensas a problemas socioemocionais em comparação aos pares não superdotados. As pesquisas sugerem que o bem estar psicológico de uma criança está relacionado ao tipo de talento, ajuste educacional e atributos pessoais. Quando esses indivíduos encontram a convergência de características relacionadas ao bem estar intelectual, emocional e social, bem como condições favoráveis do contexto de desenvolvimento e de aprendizagem, eles são capazes de delinear estratégias de enfrentamento para suas dificuldades, reduzindo a probabilidade de aflição e sofrimento psicológico. Por outro lado, quando em ambientes pouco adequados, esses indivíduos ficam suscetíveis a fatores de risco socioemocional (Neihart, 1999; Pfeiffer & Stocking, 2013; Shahzad & Begume, 2010; Zeidner & Shani-Zinovich, 2013). O reconhecimento de tais características permite a pais, professores e psicólogos buscarem recursos para melhor atender o superdotado nos processos de identificação, intervenção pedagógica e aconselhamento.

Identificação do Aluno Superdotado

A tarefa de identificar é complexa, tendo em vista a multiplicidade de aptidões e talentos que podem ser examinados nesse grupo de alunos. Muito se discute sobre medidas de

avaliação que sejam confiáveis, uso dos testes de inteligências e de outras formas de reconhecer o potencial de um indivíduo (Almeida et al., 2013; Friedman-Nimz, 2009; Guimarães & Ourofino, 2007; Lohman & Korb, 2006; McClain & Pfeiffer, 2012; Worrell, 2009; Ziegler, Stoeger, & Vialle, 2012). Ademais, pesquisadores alertam que os procedimentos usados na identificação do superdotado devem estar diretamente relacionados ao conceito adotado e à natureza dos serviços do programa educacional que atende essa demanda (Alencar & Fleith, 2001; Al-Shabatat, 2013; Kaufman & Sternberg, 2008; Miranda, 2008; Renzulli, 2012; Worrell & Erwin, 2011).

A forma mais usual para identificar e avaliar os alunos superdotados em programas é por meio de testes de inteligência (Friedman-Nimz, 2009; McClain & Pfeiffer, 2012; Renzulli, 1998; Shavinina, 2009; Silverman, 2009; Worrell & Erwin, 2011). No entanto, para alguns autores, essa medida não assegura que uma criança seja ou não superdotada e tampouco prediz as habilidades futuras, mas são consideradas ferramentas importantes para avaliação e pesquisa (Alencar & Fleith, 2001; Callahan, 2009; Chacón, 2010; Guimarães & Ourofino, 2007; Kaufman, Kaufman, & Plucker, 2013; Pfeiffer, 2014). Além disso, alguns pesquisadores apontam que é difícil mensurar por meio de testes convencionais alguns tipos de inteligência, pois há uma variedade de habilidades, como as criativas e as práticas, que não podem ser mensuradas em testes de QI. Ainda, há problemas quanto ao conteúdo dos instrumentos, que podem refletir experiências e conhecimentos mais frequentes em uma classe social do que em outra. Também a oportunidade de treinamento oferecida ao indivíduo pode influenciar nos resultados de avaliações (Alencar & Fleith, 2001; Feldman, 2001; Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012; Shavinina, 2009).

Quando há consenso entre os profissionais acerca do caráter multidimensional da superdotação, as medidas de avaliação tendem a considerar além da inteligência, dimensões como criatividade, liderança, entre outras. Assim, as medidas de identificação nas áreas de

música e artes plásticas, por exemplo, exigem critérios peculiares tendo em vista sua complexidade e especificidade. Na área musical, consideram-se aspectos como percepção à estrutura da música, memória musical, reprodução, gosto, sensibilidade emocional e aptidão artística. Na área de artes plásticas, são observadas no aluno a forma como ele codifica a informação visual, o entendimento do mundo em termos de formas e a sua memória visual (Ford, 2012).

Além dos testes de inteligência e criatividade, muitos autores propõem o uso de nomeações e informações obtidas do próprio indivíduo, de seus professores, familiares e colegas. Essas informações consistem, por exemplo, nas características observadas quanto aos interesses, habilidades, estilos de aprendizagem, formas de pensar e de se comportar do aluno (Alencar & Fleith, 2001; Guimarães & Ourofino, 2007; Miranda, 2008; Worrell & Erwin, 2011). No entanto, os maiores desafios apontados na literatura têm sido avaliar e identificar superdotados com baixa representação cultural e linguística e de contextos socioeconômicos desfavorecidos (Briggs et al., 2008; Friedman-Nimz, 2009; Gentry, 2009; Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012; Renzulli, 2001; Yoon & Gentry, 2009), bem como aqueles que apresentam problemas, como dislexia, autismo, sub-rendimento escolar e deficiências, como as visuais e auditivas (Berninger & Abbott, 2013; Callahan & Miller, 2005; Foley-Nicpon, Assouline, & Colangelo, 2013; Murdock-Smith, 2013; Ourofino & Fleith, 2011; Willard-Holt, Weber, Morrison, & Horgan, 2013). Esses indivíduos tendem a apresentar resultados acadêmicos inferiores ao exigido pela escola, muitas vezes não são percebidos em suas potencialidades ou penalizados quando avaliados apenas por testes de inteligência padronizados.

Em estudo realizado nos Estados Unidos, Briggs et al. (2008) buscaram mapear programas para superdotados com vistas a verificar quais estratégias eram usadas para identificar e atender alunos com baixa representação cultural e linguística, diversidade étnica

e situação socioeconômica desfavorecida. Foram investigados 25 programas, em um delineamento qualitativo, privilegiando o estudo de caso múltiplo/comparativo. Foram utilizados na coleta de dados questionários, entrevistas, análise de documentos e observações. As questões de pesquisa abordaram temas, como qualidade do programa, formação de professores, envolvimento da comunidade, ambiente de aprendizagem, avaliação do programa e planejamento educacional. Os resultados indicaram cinco categorias que favorecem o processo de identificação desse grupo de alunos: (a) procedimento modificado, que consiste em uso de caminhos alternativos e identificação precoce nas séries iniciais; (b) *front-loading*, método que visa preparar os alunos com conteúdos avançados e atividades de criatividade antes do processo de identificação formal; (c) mudanças no currículo, objetivando a instrução individualizada, uso de conteúdo avançado, treino em habilidades de pesquisa, desenvolvimento da criatividade, habilidades de pensamento crítico e ensino bilíngue; (d) contato com familiares, proposta que visa aumentar a comunicação e interação com a família do aluno, bem como a participação dos pais em serviços voluntários; e (e) avaliação do programa, que consiste no uso de procedimentos que avaliam a retenção dos alunos nos atendimentos e a satisfação das partes interessadas - pais, alunos e professores.

Como discussão e implicações do estudo, Briggs et al., (2008) consideram como pontos importantes para aumento da participação de alunos com baixa representação cultural e linguística, diversidade étnica e situação socioeconômica desfavorecida em programas: (a) o reconhecimento do problema de sub-representação desses alunos por professores e demais profissionais da escola, sendo que 75% dos programas mudaram seus métodos para atender as necessidades desses alunos; (b) a consciência crescente de impacto cultural no desempenho acadêmico do estudante, resultando em 19 programas que consideraram importante outros procedimentos de identificação, incluindo os de múltiplos critérios; e (c) o estabelecimento de

suporte educacional, como cursos, palestras e treinamento, com a finalidade de ajudar os profissionais a entender e a alterar o processo de identificação.

Como lacunas na identificação, Murdock-Smith (2013) e Silverman (2009) argumentam que é incomum identificar capacidades intelectuais de alunos com dupla excepcionalidade, pois seus pontos fracos mascaram suas potencialidades em testes de QI, de modo que muitas vezes eles não são qualificados para programas de atendimento especializado. Alunos com excitabilidade sensorial ou psicomotora podem agir com impulsivamente e seus comportamentos serem confundidos com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), autismo ou distúrbio emocional/comportamental. Ainda, outros podem ter excitabilidade emocional e exibir reações intensas, como ansiedade, depressão ou oscilações extremas de humor.

Shavinina (2009) sugere que o desenvolvimento de novos testes para a avaliação de habilidades intelectuais deve-se basear em princípios metodológicos e processuais que observem o contexto psicológico do indivíduo; que tais testes, não devem avaliar funções como tempo de atenção, memórias de curto e longo prazo, mas, em vez disso, medir habilidades intelectuais (por exemplo, estabelecimento de conexões, definição de problemas, síntese). A autora também recomenda evitar a valorização da velocidade das respostas, mas manter a preocupação em aferir o potencial intelectual, bem como dar atenção aos estilos cognitivos pessoais, habilidades metacognitivas e extracognitivas.

Muito preocupante também são os efeitos negativos do rótulo de superdotação quando ocorrem falhas no processo de identificação (Freeman, 2006; Grigorenko, 2010). Pfeiffer (2014) e Worrell (2009) explicam que é possível um aluno com bom rendimento acadêmico, mas não tão alto, ser declarado superdotado. Nesse caso, se existir no meio em que esse aluno vive a crença de que a superdotação é algo fixo, o risco é de que ele venha a entender que não é preciso esforço, pois o talento está em sua natureza. Por outro lado, se esse mesmo aluno

não receber a indicação de superdotação, ele pode vir a acreditar que seus esforços e motivação não vão ajudar a desenvolver e expressar seus talentos.

Renzulli (1998, 2005) traz uma perspectiva de identificação que não considera apenas o superdotado, mas aqueles potencialmente talentosos. Nesse propósito, a preocupação está no desenvolvimento de comportamentos de superdotação, em que são selecionados aqueles que têm maior potencial para se beneficiar dos serviços oferecidos em programas especializados. Esse procedimento deve ser multidimensional e flexível, uma vez que os sujeitos podem manifestar suas habilidades de diversas formas. Essa forma de identificar e selecionar os alunos recebeu o nome de Modelo de Identificação das Portas Giratórias. Tal como o nome indica, os alunos podem transitar por diferentes “portas” que permitem a entrada em programas especiais.

Nesse modelo, a habilidade acima média é um dos critérios para a identificação de um grupo de alunos que farão parte do pool de talentos, que consiste em 15 a 20% da população escolar em geral. Dessa forma, como valores práticos para tomar decisões sobre quem vai participar dos serviços oferecidos por um programa mais avançado, a seleção recorre a (a) resultados dos testes tradicionais de inteligência, aptidão, realização e criatividade; (b) nomeações de professores, que podem usar instrumentos como escalas que ajudam a identificar, por exemplo, a criatividade, estilos de aprendizagem, motivação e liderança nos alunos; (c) caminhos alternativos, como a nomeação de pais, colegas e autonegação; (d) informações sobre os produtos e realizações dos alunos; (e) indicações especiais, que permite, por exemplo, a entrada de alunos que tenham se destacado em anos anteriores, mas por problemas emocionais, pessoais, ou motivacionais possam estar, no momento, desenvolvendo um padrão de baixo rendimento escolar; e (g) notificação e orientação aos pais, quando ao final de um período de formação, os alunos estiverem preparados para participar de atividades com níveis mais altos de complexidade.

Dessa forma, a identificação do superdotado requer medidas multidimensionais, em uma sequência de procedimentos e combinação entre avaliação formal e observação estruturada, que avaliem conhecimentos, estilos de aprendizagem e de trabalho do aluno (Friedman-Nimz, 2009). Ainda, esse processo exige atividades alternativas, em uma perspectiva qualitativa, de forma a observar a variedade de características, bem como considerar o contexto sociocultural do indivíduo. Ressalta-se que a avaliação não se restringe à identificação do superdotado, mas deve ser vista como um processo contínuo, com vistas ao desenvolvimento do potencial. Portanto, faz-se necessário o acompanhamento no que diz respeito à adaptação do superdotado nas atividades educacionais propostas, observando se há sintonia com o seu nível de habilidade, estilos de aprendizagem, expressão e interesses (Alencar & Fleith, 2001; Guimarães & Ourofino, 2007; Miranda, 2008).

O Papel da Família no Desenvolvimento do Aluno Superdotado

Ainda nos dias atuais acredita-se que a superdotação é em grande medida determinada geneticamente, especialmente quando se trata das capacidades intelectuais (Moltzen, 2009; Reichenberg & Landau, 2009; Simonton, 2002). Por muitas décadas, influenciados pelo trabalho de Galton, geneticistas comportamentais estudaram a influência da hereditariedade e do ambiente no desenvolvimento de talentos. A princípio, Galton defendeu a tese do determinismo genético e apresentou uma longa lista de personalidades famosas advindas de linhagens familiares ilustres. Depois, observando alguns fatores ambientais, ele introduziu o termo natureza-educação, em que natureza é tudo o que um homem traz consigo ao nascer e educação é a influência do ambiente que o afeta desde o nascimento (Moltzen, 2009; Simonton, 2002).

O entendimento da relação natureza-educação no desenvolvimento do potencial humano ainda é complexo e muito limitado. É difícil avaliar as diferenças individuais e o

quanto essas são de natureza ou de educação, visto que elas não agem de forma independente. O processo de desenvolvimento do talento é único para cada indivíduo. No entanto, estudos nesse campo oferecem indicações de que as condições ambientais e, especialmente, o estilo de vida da família na qual a criança cresce podem promover o desenvolvimento do potencial intelectual e criativo do superdotado (Aspesi, 2007; Clark, 2011; Moltzen, 2009; Reichenberg & Landau, 2009; Shavinina, 2013; Simonton, 2002).

Dessa forma, o papel da família no desenvolvimento e na educação dos filhos tem sido examinado nos estudos de superdotação, mas ainda há poucas investigações na área que tratem, por exemplo, da relação entre crianças superdotadas e seus irmãos, do clima emocional no ambiente familiar e da influência dos estilos parentais (Chagas, 2008; Fleith, 2014; Garn, Matthews, & Jolly, 2010; Reichenberg & Landau, 2009; Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan, & Keizer, 2013). O papel dos pais nesse contexto abarca a identificação de talentos, apoio na aprendizagem, estímulos para o aumento da capacidade cognitiva e socialização, bem como envolvimento afetivo, transmissão de valores, tradições e significados culturais (Delou, 2007b; Dessen, 2010; Ourofino et al., 2011; Reichenberg & Landau, 2009; Shavinina, 2013). Ademais, não é raro a família do superdotado disponibilizar recursos financeiros para a aquisição de materiais, equipamentos, instrumentos, pagamento de cursos e aulas particulares, bem como tempo para monitoramento e auxílio às pesquisas, atividades de interesse, participação em atividades sociais, culturais e as solicitadas pela escola (Aspesi, 2007; Bragg, 2011; Chagas, 2008; Pfeiffer, 2009; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Arnold, 2003).

Desde os primeiros anos de vida, a criança manifesta comportamentos que são sinalizadores de desenvolvimento precoce. Maia-Pinto (2012) afirma que superdotados em tenra idade apresentam um conjunto de condutas que se diferenciam da média de seus pares, como o intenso nível de energia, vocabulário mais elaborado, leitura precoce, habilidades para

lidar com abstrações e concentração elevada em determinada área de interesse. Pais atentos podem identificar tais características indicadoras de superdotação, pois possuem informações privilegiadas do filho a respeito da personalidade, realizações e habilidades em domínios específicos (Chagas, 2008; Oliveira, 2007). Essas informações podem ser comunicadas aos educadores e profissionais do programa para superdotados.

Moltzen (2009) e Simonton (2002) afirmam que o ambiente doméstico enriquecido exerce considerável importância no desenvolvimento de potencial criativo e intelectual das crianças, pois está fundamentado em práticas familiares de valorização da educação, de oferta de recursos - livros, revistas, jogos - e de acesso a lugares, como museus, exposições, bibliotecas, teatro e outros ambientes enriquecedores. Os autores ressaltam que práticas que envolvem reforços positivos e treinamento para aprendizagem em áreas específicas também contribuem para o aumento de potencial intelectual e criativo dos indivíduos.

Shavinina (2013) analisou documentos, como biografias e artigos, que tratavam da educação na infância e adolescência de cientistas que receberam prêmios Nobel em ciência. Os resultados indicaram que o papel desempenhado pelos pais na educação dos filhos foi de fundamental importância para o desenvolvimento do talento científico. Pelo menos um dos três seguintes fatores foi evidenciado ao longo da trajetória dos investigados: (a) estímulo, que consistiu no apoio dos familiares que valorizavam a educação e o gosto pela leitura; (b) ocupação profissional dos pais, que estava relacionada à área de ciências; e (c) ambiente doméstico enriquecido, com casas cheias de livros e brinquedos que incentivaram a experimentação científica. Ademais, verificou-se que esses cientistas tiveram, de modo geral, uma infância feliz, apoio e grande interesse por parte dos pais em suas realizações.

Segundo Aspesi (2007), entre outras práticas educativas que fazem da família um agente promotor de habilidades e talentos de seus filhos, podem ser apontadas: (a) a orientação quanto ao uso da linguagem, pronúncia de palavras, promoção de atividades, como

soletração, memorização de poemas, invenção de histórias e leitura; (b) o incentivo do uso da matemática envolvendo atividades como a resolução de problemas, exploração de conceitos espaciais, categorias, medidas, números, áreas e volume; (c) estímulo ao pensamento científico, curiosidade e desejo de adquirir conhecimento; e (d) valorização das habilidades artísticas, oportunizando a apreciação e experimentação estética, promovendo a produção de ideias representadas em formas visuais, musicais ou performáticas. A autora destaca que pais que promovem a criatividade são aqueles que mantêm o respeito pela individualidade dos filhos e se mostram menos controladores, ansiosos e preocupados com os riscos que esses podem assumir.

Quanto aos estilos parentais, embora nomeados de formas diferentes, três grupos são mais mencionados na literatura: (a) o autoritário impositivo, que é caracterizado por pais que controlam comportamentos dos filhos e adotam medidas punitivas, restringindo a criança de opinar nas questões familiares; (b) o autoritário flexível, representado por aqueles que exibem exigência moderada, com ênfase na comunicação aberta, permitindo a criança discutir e participar no planejamento, decisões e políticas da família; e (c) o permissivo, que consiste naqueles que fazem poucas exigências sobre seus filhos, tomam medidas de punição mínimas e lhes consentem liberdade para tomar decisões (Aspesi, 2007; Grolnick, 2009; Rimm, 2011; Rudasill et al., 2013). Nesse sentido, pesquisadores na área afirmam que pais promotores de talento são aqueles que educam seus filhos com autoridade flexível, demonstram clareza de suas expectativas quanto ao desempenho, combinam atitudes de tolerância e exigência, criam ambientes propícios para o desenvolvimento de pensamentos e ações independentes. Ao contrário, pais permissivos ou os que são muito rígidos e autoritários impositivos podem minar os talentos dos filhos e provocar neles ressentimento, depressão e falta de motivação para aprender (Alencar, 2014, Aspesi, 2007; Motzen, 2009; Subotnik et al., 2003).

Rudasill et al. (2013) realizaram um estudo com 332 alunos superdotados de um curso de verão da Universidade de Virgínia, com a finalidade de reunir informações sobre como esse grupo percebia os estilos parentais. Os participantes tinham a idade entre 9 e 17 anos, e foram estimulados a responder um questionário sobre autoridade parental e testes de habilidades verbais e cognitivas. Os resultados indicaram diferenças significativas quanto aos estilos parentais entre grupos de alunos. Os com pontuação mais alta nos testes aplicados responderam que seus pais eram mais propensos a empregar um estilo parental autoritário flexível. Aqueles com pontuação mais baixa avaliaram seus pais como permissivos ou autoritários impositivos. Os resultados dessa amostra sugerem que, quanto maior a capacidade cognitiva dos alunos, mais trocas positivas ocorrem entre pais e filhos.

Gottfried e Gottfried (2009) declaram que as práticas educativas dos pais nas quais as crianças são mais susceptíveis a desenvolverem seus talentos são aquelas em que são usadas estratégias de motivação intrínseca, promovem a curiosidade, persistência e tarefas desafiadoras. A utilização de táticas extrínsecas pode trazer um efeito adverso sobre a motivação para aprender.

Nesse sentido, com o objetivo de explorar como as famílias de superdotados motivavam os filhos academicamente, Garn et al. (2010), realizaram entrevistas com 30 pais de alunos norte-americanos. Os resultados indicaram que os pais desse grupo usaram estratégias variadas, como, por exemplo, especializar-se no tema de interesse do filho, monitorar as atividades realizadas e, até mesmo, oferecer recompensas simbólicas ou punição como controle de aprendizagem. De modo geral, esses pais exercem significativo controle sobre seus filhos, mas ao mesmo tempo oferecem oportunidades de autonomia acadêmica.

Segundo Aspesi (2007), há dois tipos de práticas educativas exercidas pelos pais como estratégias na socialização dos filhos. Um deles faz uso da técnica coercitiva, que consiste na aplicação de atitudes de força verbal ou física, punição e privação de privilégios com o

objetivo de alcançar uma conduta desejável da criança. O outro emprega a técnica indutiva, que considera como princípios a explicação e descrição das regras por parte dos pais, do diálogo sobre o que está certo ou errado ou do que se espera do comportamento dos filhos. Para a autora, a forma indutiva é a mais observada em ambientes familiares de crianças superdotadas.

Inicialmente, a família atua como principal gerenciadora de redes sociais nos quais a criança interage, escolhendo, por exemplo, a escola dos filhos, clubes ou associações, grupos religiosos e atividades extraclasses. Essas redes evoluem naturalmente, mas os pais podem ajudar as crianças a construir novas conexões, oportunizando a participação em atividades especiais, como concursos, competições, oficinas e cursos na área de interesse do superdotado (Aspesi, 2007; Dessen, 2010; Reichenberg & Landau, 2009; Subotnik et al., 2003).

Assim, a família constitui um ambiente de interações bidirecionais. Da mesma forma que os pais podem oferecer aos filhos um ambiente rico de experiências, os filhos também podem criar uma demanda de atividades enriquecedoras (Aspesi, 2007; Grolnick, 2009). Nessa interação, Bragg (2011) recomenda que pais de crianças superdotadas devem dar chances aos filhos de mostrar como eles entendem o mundo, o quanto podem ser inventivos e responsáveis, enfim, devem respeitar a singularidade dessas crianças e seus sonhos.

O Aconselhamento de Superdotados

Programas para superdotados podem disponibilizar serviços de aconselhamento escolar com a finalidade de oferecer aos pais informações sobre como lidar com a superdotação, fornecer espaço para trocas de experiências e orientações quanto às estratégias que favorecem a educação dessas crianças no contexto familiar. Principalmente, serviços de aconselhamento podem ajudar o aluno superdotado na resolução de problemas emocionais e sociais, no direcionamento da aprendizagem e orientação vocacional (Alencar, 2007a; Aspesi,

2007; Colangelo, 2003; Peterson, 2011; Wood, 2010). Algumas abordagens nesse tipo de serviço são exclusivas do psicólogo escolar, no entanto, algumas direções de trabalho podem ser compartilhadas com outros profissionais da escola, como, por exemplo, o pedagogo com formação em orientação educacional (Martínez, 2010).

Alguns pais se sentem confusos ao tomarem conhecimento da superdotação de seus filhos. Entre muitos motivos, a literatura indica que esse sentimento se deve a: (a) preocupações sobre o papel que devem desempenhar na educação dos filhos superdotados; (b) ausência de informações sobre recursos, programas e serviços disponíveis para essa clientela; (c) recursos financeiros limitados para o investimento em atividades educativas especiais; (d) hostilidade encoberta por parte da sociedade devido aos preconceitos originários dos mitos e estereótipos quanto ao tema superdotação; e (e) expectativas conflitantes com relação ao desempenho do filho e dificuldade em lidar com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e emocional (Alencar & Virgolim, 2001; Aspesi, 2007; Fleith, 2005).

Yoo e Moon (2006) realizaram um estudo para investigar as preocupações que levam pais de crianças superdotadas a procurarem serviços de aconselhamento escolar. Os dados foram obtidos a partir de 120 conjuntos de formulários de admissão preenchidos por familiares em um centro de aconselhamento, localizado em uma universidade norte-americana. Os serviços oferecidos nesse local consistiam em avaliação e planejamento educacional para superdotados, orientação vocacional e aconselhamento familiar para pais com crianças que apresentavam problemas sociais e emocionais. Os resultados indicaram que os pais buscaram, principalmente, a avaliação e orientação sobre o planejamento educacional, incluindo questões relativas à aceleração de ensino. A maioria dos pais alegou não receber essa assistência nas escolas, e as recomendações do centro de aconselhamento poderiam ser usadas para reivindicar serviços em programas especiais e escolas. Os pais de pré-adolescentes e adolescentes foram os mais preocupados com problemas emocionais, como o

perfeccionismo, hipersensibilidade, baixa autoestima, inconformismo a seguir regras, pressão para atender às expectativas, sensação de ser diferente, depressão, entre outros. Ainda, pais de adolescentes foram os que mais buscaram aconselhamento vocacional para seus filhos.

Segundo Brighton (2011), pais bem informados podem proporcionar melhores condições para a defesa da educação dos filhos superdotados. Temas relacionados a esse grupo de alunos, como características pessoais, desenvolvimento cognitivo, necessidades sociais e emocionais, precisam ser amplamente esclarecidos com a finalidade de ajudar a comunidade escolar a prevenir ou minorar os desajustes emocionais dos superdotados e auxiliá-los no desenvolvimento de suas potencialidades (Alencar, 2007b; Wood, 2010).

Conselheiros escolares desempenham um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento de talentos de alunos superdotados (Alencar, 2007a; Colangelo, 2003; Fleith, 2007; Wood, 2010). Na equipe de aconselhamento, o aluno tem a oportunidade de compartilhar com os pares os seus sentimentos e percepções em um ambiente seguro, reforçar as habilidades interpessoais e desenvolver mecanismos de enfrentamento positivo para lidar com a falta de compreensão de seus pares em idade, bem como ser encorajado a discutir temas mais complexos de natureza pessoal e social, como, por exemplo, o que significa ser um superdotado, quais são as vantagens e desvantagens dessa condição, e como lidar com os rótulos ou *bullying* (Colangelo, 2003; Fleith, 2007; Wood, 2010). Quando se trata de aconselhamento individual, Colangelo (2003) ressalta que o foco está na ajuda que o conselheiro pode dar ao superdotado no entendimento de seus pontos fortes e fragilidades, na tomada de decisões e formulação de seus objetivos de vida.

Com a finalidade de investigar a percepção de alunos sobre o serviço de aconselhamento, Wood (2010) utilizou um questionário de 67 itens, aplicado a 153 adolescentes superdotados, participantes de um programa de verão, específico para alunos com aptidões nas áreas de humanidades, artes visuais e performáticas. Quatro fatores foram

delineados no instrumento de estudo: (a) relacionamento com o conselheiro, que indica condições facilitadoras para expressão, respeito e empatia; (b) competências pessoais e interpessoais, que avaliam habilidades específicas do aluno para lidar com as relações interpessoais ou situações desafiadoras; (c) autoconhecimento e consciência, que abordam questões relativas ao crescimento pessoal e capacidades individuais do superdotado; e (d) busca da excelência, que investiga tópicos como perfeccionismo, ansiedade, desempenho e realização, bem como a identidade com a superdotação.

Os resultados do estudo de Wood (2010) indicaram que a maioria dos participantes avaliou positivamente o atendimento recebido, entendeu que o aconselhamento foi bem aproveitado, que houve apoio, compreensão e empatia no que diz respeito às suas preocupações e motivações para aprender. Sobre as competências pessoais e interpessoais, as respostas indicaram que essas não foram suficientemente trabalhadas no aconselhamento. Também, grande parte dos alunos respondeu que os temas autoconhecimento e consciência não foram abordados durante o aconselhamento. No entanto, dos 15 itens que compõem esse fator, três deles foram mencionados como frequentes nas conversas com o conselheiro: (a) estilos de aprendizagem e preferências; (b) opções e escolhas pessoais; e (c) pontos fortes e talentos. Quanto à busca da excelência, os participantes também indicaram que houve poucas experiências de relatos sobre esse tema no aconselhamento.

Nem sempre a condição de alta capacidade acadêmica e criativa implica sucesso no planejamento da carreira profissional. Dessa forma, no aconselhamento escolar os adolescentes almejam receber informações sobre o desenvolvimento de habilidades, como a organização e administração do tempo (Wood, 2010). Como problema relacionado à escolha de profissão, observa-se a grande pressão por parte dos familiares para que estes indivíduos sigam carreiras mais valorizadas socialmente ou ofereçam melhores salários. A justificativa

para essa atitude consiste na ideia de que tais carreiras são condizentes às habilidades superiores do superdotado (Alencar, 2007a; Colangelo, 2003; Wood, 2010).

Wood (2010) afirma que há poucos estudos empíricos que avaliam a eficácia de estratégias, modalidades ou abordagens no campo de aconselhamento ao superdotado. No entanto, pesquisas podem favorecer na estruturação e padronização de melhores práticas nessa atividade. Ainda, faz-se necessário a elaboração de um currículo específico para formação de conselheiros escolares, que venha abordar questões exclusivas sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos superdotados. Analisando especificamente a questão da atuação de conselheiros em casos de aceleração de alunos superdotados, Wood, Portman, Cigrand e Colangelo (2010) afirmam que tais profissionais são ouvidos na tomada de decisão quanto a avançar ou não o aluno na série ou ano escolar, no entanto, eles não possuem informações precisas sobre aceleração. Portanto, treinamento e desenvolvimento profissional com foco nessa prática são necessários para garantir que conselheiros escolares prestem orientações precisas à comunidade escolar.

A Escola e o Desenvolvimento do Superdotado

Muito se tem discutido acerca da extensão em que as escolas têm acompanhado as transformações que vêm ocorrendo em escala mundial desde as últimas décadas do século XX, tais como a globalização econômica, o avanço científico e tecnológico. Para vários estudiosos, o modelo convencional de ensino não proporciona oportunidades ao aluno para que ele desenvolva habilidades essenciais para lidar com esse processo de mudanças (Kay, 2010; Moraes, 2003; Nóvoa, 2009; Rotherham & Willingham, 2009; Ziegler, 2009). Há novas demandas na educação que exigem do aluno, além da aquisição do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, colaboração, criatividade, flexibilidade, adaptabilidade, liderança, pensamento crítico e resolução de problemas, bem como o uso das

ferramentas tecnológicas (Kay, 2010; Pfeiffer & Wechsler, 2013; Renzulli, 2012; Siegle, 2005; Ziegler, 2009).

Ademais, verifica-se que a escola oferece propostas educacionais que visam o mesmo atendimento para todos, descuidando das diferenças e necessidades individuais (Moraes, 2003). No caso das crianças superdotadas, Olszewski-Kubilius e Clarenbach (2012) afirmam que a maioria delas está em classe regular, recebendo uma educação muito aquém de suas potencialidades. Além disso, seus professores não participam de nenhuma formação em educação especial, portanto, não têm noção de como identificar talentos ou organizar um currículo diferenciado. Observa-se que o superdotado nem sempre encontra um ambiente estimulador e condizente com as suas necessidades acadêmicas e socioemocionais. Grande parte do tempo que o aluno passa na escola não é aproveitada para o desenvolvimento desejável de seus potenciais e talentos (Oliveira, 2007).

A forma predominante pela qual o sistema educacional organiza os conteúdos está vinculada ao modelo linear, em disciplinas justapostas, configurando muitas vezes um currículo fragmentado, com conteúdos isolados uns dos outros, no qual se privilegia a acumulação do conhecimento (Sacristán, 1998; Santomé, 1998). Nesse contexto, grande parte dos problemas apresentados por alunos com superdotação são procedentes do desestímulo e frustração sentidos por eles quando expostos a um modelo educacional fundamentado na repetição, monotonia e clima psicológico pouco favorável à expressão de seus talentos e potencialidades (Alencar, 2007b; Almeida et al. 2013; Eddles-Hirsch et al., 2010; Reis & Renzulli, 2009).

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresentado na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizado por Delors (2000), defende uma educação fundamentada em princípios que considerem o desenvolvimento humano, a construção de competências, e o

estímulo e valorização das potencialidades do indivíduo de forma integral. Esses princípios se traduzem em quatro pilares: (a) aprender a conhecer, que consiste na aquisição de instrumentos de conhecimento voltados para o raciocínio lógico, compreensão e memória, de forma a promover a autonomia de aprendizagem; (b) aprender a fazer, que incide na prática dos conhecimentos adquiridos, na interpretação das informações para agir sobre fatos reais; (c) aprender a conviver, que compreende o desafio da convivência, participação e cooperação nas atividades humanas, na promoção da paz, respeito e percepção de valores e atitudes; e (d) aprender a ser, que integra os três pilares precedentes e considera entre outros aspectos o desenvolvimento do corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. A educação estabelecida nesses pilares tem a finalidade de formar indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de intervirem de forma consciente e proativa na sociedade.

Nesse cenário, compreendendo que há novas demandas de ensino e aprendizagem, problemas no atendimento às necessidades curriculares dos alunos, bem como orientações para nortear modelos de intervenções pedagógicas e melhorar a qualidade na educação, propõe-se, nesta seção, apresentar quatro questões específicas que envolvem a educação de superdotados na escola. São elas: (a) a participação de gestores e professores no processo educativo, (b) o programa curricular e intervenções pedagógicas aplicadas a esse público, (c) as propostas de programas para superdotados, e (d) a avaliação desses programas.

Atuação de Gestores e Professores na Educação de Superdotados

Para que se tenha qualidade na educação de superdotados, Negrini e Freitas (2008) afirmam que a gestão escolar deve ser guiada por um conjunto de pessoas, com ideais e objetivos em comum. Em especial, gestores e professores devem estabelecer amplas estratégias de reconhecimento, atendimento e respeito às diferenças dos alunos, bem como

implantar adaptações curriculares e práticas diferenciadas de ensino. Em grande medida, esses educadores são os responsáveis pela organização escolar, de modo a assegurar aos alunos as condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, bem como acesso e permanência no programa. Também Renzulli (2001) recomenda a gestão compartilhada em que gestores convidam os professores a participar das tomadas de decisões nas escolas, definir objetivos, critérios de avaliação e planejamento curricular.

Entre muitas atribuições do gestor, Olszewski-Kubilius e Clarenbach (2012) chamam a atenção para a importância desse profissional no planejamento de ações que favoreçam alunos superdotados com baixa representação cultural e linguística, diversidade étnica e situação socioeconômica desfavorecida. Para essas autoras, competem aos gestores: (a) oferecer à comunidade escolar múltiplas estratégias para a identificação e realização de talentos; (b) expandir o acesso a programas de atendimento especializado ou ampliar a quantidade de atividades mais desafiadoras; (c) identificar barreiras à participação do aluno em atividades especiais, como dificuldade de deslocamento; e (d) compartilhar informações na comunidade sobre programas para superdotados.

Negrini e Freitas (2008) pontuam que os gestores escolares podem não ter conhecimentos acerca da superdotação e, dessa forma, não considerar necessário acrescentar, no projeto político pedagógico ou no regimento escolar, metas e objetivos para atender esses alunos. Nessa direção, Cotabish e Robinson (2012) ressaltam a importância de se incluir na formação de gestores temas relacionados à avaliação de programas para superdotados. Esses autores examinaram os efeitos de um treinamento para gestores na implementação de processos avaliativos em programas para superdotados. Os resultados revelaram um aumento significativo no conhecimento dos administradores sobre avaliação, mas também acerca de melhores práticas de planejamento, serviços de identificação e políticas públicas. Especificamente, os participantes do treinamento desenvolveram competências para organizar

questões de avaliação, métodos para recolher dados e comunicar resultados em relatórios, bem como estabelecer metas de trabalho.

A formação de professores também é tema recorrente na literatura sobre a superdotação (Fleith, 2007; Hong, Greene, & Hartzell, 2011; Lassig, 2009; Matthews et al., 2009; Plunkett & Kronborg, 2011; Sternberg et al., 2011; VanTassel-Baska et al., 2008). Sternberg et al. (2011), por exemplo, ressaltam o papel do professor no processo educativo que oportuniza às crianças desenvolverem experiências que as levarão a futuras contribuições sociais. No entanto, tais profissionais podem não saber o que ensinar se não tiverem claro quais conhecimentos são importantes em cada caso. Muitas crianças não respondem a certas formas de ensino e perdem a chance de desenvolverem seus potenciais. Para esses autores, a instrução do aluno deve corresponder à identificação de talentos, de forma que seja garantido um ensino que capitalize os pontos fortes, e compense ou corrija os pontos fracos.

Em estudo experimental realizado no período de três anos, VanTassel-Baska et al. (2008) observaram que dois anos de formação foram necessários para que professores atuassem no ensino de forma eficaz e passassem a acreditar que uma nova pedagogia poderia trazer benefícios ao processo de aprendizagem dos alunos. Matthews et al. (2009) ressaltam que, além de conhecimento do conteúdo a ser ensinado, o professor precisa saber acerca da psicologia cognitiva e social, do desenvolvimento infantil e juvenil, bem como de práticas de diferenciação curricular. Ainda, Hong et al. (2011) afirmam que as formações podem oportunizar aos professores o reconhecimento e reflexão sobre suas próprias características cognitivas, afetivas e motivacionais, conduzindo-os a mais práticas educativas favorecedoras do desenvolvimento dos alunos.

Alguns autores destacam a importância da capacitação do professor na perspectiva de desenvolver em seus alunos habilidades criativas e de liderança, bem como no uso da tecnologia. Besançon (2013) e Lubart (2007), por exemplo, afirmam que professores estão em

uma posição privilegiada para estimular ou sufocar a criatividade. Cursos de formação podem ajudá-los a reconhecer atitudes e valores criativos, alertá-los quanto à disposição para dar abertura às crianças, permitir o fracasso e ajudar os alunos a superarem falhas e frustrações. Newton e Newton (2010) declaram que, embora os professores sejam incentivados a desenvolverem a criatividade em sala de aula, suas noções de como fazer isso nas disciplinas são inadequadas. Muitas vezes eles não reconhecem as oportunidades que poderiam desencadear a criatividade. Esses autores examinaram a concepção de criatividade de professores de ciências e os resultados mostraram que as compreensões tendem a ser estreitas, com foco apenas na disciplina ministrada.

Renzulli e D'Souza (2012) destacam a necessidade de formar professores para desenvolverem nos alunos o capital social e criar futuros líderes que irão influenciar positivamente o mundo. O capital social é o valor criado por meio de conexões positivas para tomada de ações que beneficiam os outros. A justificativa nessa abordagem está no declínio da habilidade de liderança, em que pessoas estão deixando de participar de organizações comunitárias, religiosas, políticas e demais associações fraternas. Prevalece no meio acadêmico uma tendência crescente de jovens a se concentrarem no sucesso profissional e ganho econômico individual. O que norteia a reflexão sobre o capital social é a necessidade de mobilizar pessoas, do ponto de vista interpessoal, político, ético e moral, a se posicionarem em prol do bem comum da humanidade, acima do materialismo e da valorização do ego.

Sternberg et al. (2011) também chamam a atenção quanto à formação de professores para o ensino e promoção de talentos voltados para o uso da sabedoria, que motiva indivíduos a perseguir o bem comum. Para esses autores, o aumento da capacidade intelectual certamente é importante para o sucesso na vida e na escola, mas não é o suficiente para promover a felicidade e harmonia na sociedade.

Outro exemplo de área que demanda formação de professores é a tecnológica. Observa-se uma grande expansão no uso da tecnologia da informação como ferramenta pedagógica que auxilia alunos na aprendizagem e desenvolvimento de produtos. Dessa forma, o professor precisa estar preparado para ajudar os superdotados a adquirirem competências no campo tecnológico, tais como manusear inovações emergentes, selecionar informações relevantes para a pesquisa, buscar profundidade e complexidade no conteúdo, e transferir conhecimento (Pyryt, 2009; Shaunessy, 2007; Siegle, 2005). Siegle (2005) ressalta a importância da sensibilidade por parte do professor em distinguir os alunos com talentos tecnológicos e que demonstram experiência e paixão para programação de computadores e/ou utilização de *software* e *hardware*. Em estudo realizado com a finalidade de investigar atitudes de professores em relação ao uso de tecnologia na educação de superdotados, Shaunessy (2007) constatou que professores que participaram de cursos de formação nesse campo ofereciam mais oportunidades aos alunos para desenvolverem pensamentos de níveis mais elevados na área tecnológica.

Siegle, Rubenstein e Mitchell (2013) investigaram ingressantes na educação superior que receberam mérito por concluírem o ensino médio com altas notas escolares e constataram que a motivação e interesse desses indivíduos em manter melhor desempenho acadêmico estavam relacionados às interações com seus professores. Da mesma forma, Gentry, Steenbergen-Hu e Chae (2011) realizaram um estudo envolvendo 49 escolas, com o objetivo de examinar quais papéis os professores desempenhavam no desenvolvimento de talentos e quais eram as atitudes dos alunos em relação às atividades acadêmicas. O resultado indicou que foram considerados exemplares aqueles professores que se dedicaram a tarefas que iam além do ensino, que estavam empenhados em atividades, tais como treinamento, competições acadêmicas, participação em eventos estudantis e apoiavam os esforços extracurriculares de seus alunos. Destacavam-se, ainda, docentes promotores de ambientes em sala de aula que

favoreciam segurança e sentimento de pertença, bem como desafiavam seus alunos a alcançarem melhores resultados, motivando-os a trabalhar e pensar mais, assumir riscos e planejar o futuro. Ademais, significativo percentual de professores indicados como exemplares haviam participado de treinamento em educação de superdotados ou atuavam nessa modalidade de ensino.

O estudo de Shavinina (2013), sobre a educação de cientistas que receberam prêmios Nobel em Ciência, também revelou que os pesquisados tiveram pelo menos um professor especial durante os anos escolares. A descrição desses professores remete a pessoas que eram apaixonadas pelos assuntos ensinados em sala de aula, que buscavam maneiras diferenciadas de ensinar, e proporcionavam instrução avançada, enriquecida e acelerada. Também manifestavam um profundo interesse por seus alunos, incentivando-os a ter sucesso por meio de inspirações e desafios.

Os resultados desses estudos apontam que professores bem preparados e comprometidos com o trabalho podem influenciar o aluno a buscar melhor desempenho acadêmico e bem estar emocional. Em síntese, pesquisadores elencam como características desejáveis em professores que promovem talentos ou atuam em classes para superdotados: (a) habilidades cognitivas, que incluem o profundo conhecimento da disciplina, flexibilidade e facilidade de trabalhar com conceitos abstratos; (b) habilidades sociais, que se referem às interações com a comunidade escolar, promoção de ambiente escolar favorável, em que há relações positivas, senso de humor, preocupação com a aprendizagem e realização do sucesso, respeito às ideias, atenção aos alunos, empatia, confiança, boas expectativas de si mesmo e de seus alunos; e (c) habilidades relacionadas à prática pedagógica, como criatividade para ensinar, entusiasmo e paixão pelo assunto, apresentação de conteúdos significativos e desafiadores, de forma a envolver os alunos na aprendizagem e contribuir para reforçar sua autoeficácia na execução das atividades propostas na sala de aula (McCoach & Siegle, 2003;

Oliveira & Alencar, 2008; Porath, 2009; Robinson et al, 2007; Siegle et al, 2013; Thompson & Shamberger, 2012; VanTassel-Baska et al., 2008).

Currículo e Propostas de Intervenções Educativas para Superdotados

É recorrente a discussão de que o currículo escolar tradicional não oferece oportunidades suficientes para o desenvolvimento de talentos. Para VanTassel-Baska et al. (2008), alunos superdotados são motivados quando o processo de aprendizagem envolve interdisciplinaridade, altos níveis de pensamento, problemas reais, bem como quando são instigados a apresentar seus produtos publicamente, agindo como profissionais no seu campo de interesse. No entanto, não há fórmula para desenvolver um currículo de excelência que desafie todas as crianças ao mesmo tempo (Grigorenko, 2010, Kaplan, 2009; Tomlinson, 2005). Por outro lado, sem desafios é provável que elas apresentem desempenho escolar bem abaixo de seu potencial (Eddles-Hirsch et al., 2010). Analisando o contexto histórico da educação de superdotados, Dai e Chen (2013) explicam que as orientações curriculares para esse tipo de ensino vêm sendo construídas sob três paradigmas: (a) paradigma da criança superdotada, (b) paradigma de desenvolvimento de talentos, e (c) paradigma da diferenciação baseado nas necessidades educacionais do aluno superdotado.

O paradigma da criança superdotada predominou durante o século XX, tendo os testes de inteligência como os principais indicadores do potencial humano. A argumentação para a educação desses indivíduos consistia na afirmativa de que aqueles avaliados com nível muito elevado de inteligência tendiam a se tornar uma elite cognitiva e trazer contribuições significativas para a civilização. Sob o ponto de vista desse paradigma, os serviços educacionais oferecidos devem proporcionar desafios para o aluno e trabalhar suas áreas de interesse, mas também devem oferecer oportunidades de interação com os pares intelectuais em um ambiente estimulante (Dai & Chen, 2013).

O paradigma de desenvolvimento de talentos surgiu devido ao descontentamento por parte dos pesquisadores com o paradigma da criança superdotada, visto que a definição baseada em testes de inteligência não identificava indivíduos talentosos em todos os domínios, como exemplo, na arte e liderança. A questão não é negar o fator inteligência, mas considerar que: (a) a natureza do talento pode mudar, aumentar ou evoluir, (b) a motivação tem significativa importância, (c) as oportunidades favorecem o aprofundamento das experiências em um domínio, (d) as trajetórias de desenvolvimento são diferenciadas, e (e) o acompanhamento, orientação, apoio técnico e social são importantes no processo de ensino e aprendizagem. Sob esse ponto de vista, os educadores têm a responsabilidade de oferecer aos alunos oportunidades abundantes de aprendizagem e conhecimento para que eles façam suas próprias escolhas e criem nichos próprios de desenvolvimento. Os alunos devem ser envolvidos em pesquisas sobre problemas reais, e os professores devem buscar apoio nos especialistas fora da escola, superar as limitações dos ambientes escolares, contar com os recursos e apoio dos pais, comunidade, entre outros.

Conforme explicam Dai e Chen (2013), a partir do paradigma de desenvolvimento de talentos, vários pesquisadores passaram a olhar para as manifestações de talento em diferentes campos e a estudar formas de como melhor desenvolvê-los. Renzulli (1978) foi um dos primeiros estudiosos da área a indicar uma proposta na perspectiva desse paradigma. Observa-se, também, a contribuição de Gardner (1999), autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, na qual apresenta a compreensão das competências cognitivas humanas em um grupo de habilidades.

O paradigma da diferenciação, segundo Dai e Chen (2013), tem como base o currículo e o ensino individual adaptado às necessidades do superdotado. Envolve o contexto de inclusão, com instrução diferenciada, de forma que atenda o aluno na sala de aula regular, sem a necessidade de rotular ou segregar a criança. Os serviços educacionais são centrados no

superdotado para acomodar seus pontos fortes, interesses e estilos de aprendizagem, levando à organização de uma agenda de instrução de conteúdos mais ampla do que aquela prevista na grade curricular. Observa-se o esforço em alcançar uma correspondência ideal entre o que a criança é capaz e o que deve ser oferecido, dentro dos limites do currículo e recursos disponíveis da escola. A finalidade é garantir a continuidade das experiências de aprendizagem, adequando os conteúdos em profundidade e complexidade curricular ao ritmo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, esse paradigma funciona para todos os indivíduos, dos quais os superdotados são apenas um caso especial. Nessa abordagem, os serviços são rotulados, não os alunos.

Para Kanevsky (2011), a diferenciação ocorre quando o processo de modificação do currículo atende as preferências de aprendizagem dos alunos. Para verificar quais são essas preferências, o autor desenvolveu um estudo envolvendo 646 alunos superdotados e não superdotados, sendo 416 participantes de programas especiais e 230 que recebiam instruções em classe regular. Os resultados indicaram que as preferências dos grupos diferiam em grau em vez de tipo, sendo que os superdotados desejavam aprender sobre temas extracurriculares, complexos, que exigiam conhecimentos sofisticados e interconexões entre ideias, bem como escolher o formato dos produtos da sua aprendizagem. Ainda, eles não gostavam de esperar os demais colegas a finalizarem a tarefa e de receber pedidos de ajuda. A maioria dos participantes de ambos os grupos manifestou não apreciar a pressão para acelerar o ritmo de estudo ou trabalhar com pares mais rápidos.

Visto que preferências de aprendizagens são importantes nessa abordagem, Hertberg-Davis (2009) alega que atender alunos superdotados por meio de diferenciação do currículo na sala de aula regular parece uma solução perfeita para muitos problemas, como custos associados a programas específicos, recursos humanos e materiais para avaliação e identificação do aluno. No entanto, à primeira vista, parece simples concordar com um ensino

em que os alunos são atendidos em suas necessidades e todos na sala de aula são beneficiados. O autor pondera que a diferenciação exige do professor formação e conhecimento acerca dos seus alunos - pontos fortes, interesses, preferências de aprendizagem e necessidades. Mas muitos deles resistem a essa abordagem quando percebem que o processo pedagógico é demorado e demanda mais tempo para planejar.

Segundo Dai e Chen (2013), os paradigmas do desenvolvimento do talento e da diferenciação são emergentes. Nesses paradigmas também se situam duas intervenções pedagógicas amplamente discutidas na literatura da área de superdotação: a aceleração e o enriquecimento (Oliveira & Almeida, 2013; Worrell & Erwin, 2011). Oliveira e Almeida (2013) ressaltam que essas propostas combinam medidas entre si e buscam responder às especificidades de desenvolvimento do aluno. Também podem ser compreendidas e aplicadas de forma variada, conforme as singularidades dos sistemas educativos de cada país.

A aceleração é caracterizada pelo avanço do aluno na série, ano escolar ou no conteúdo do currículo regular. Tem como objetivos ajustar o ritmo de ensino às potencialidades do aluno, fornecer um nível apropriado de desafio escolar e reduzir seu período de tempo na escolarização tradicional. Ressalta-se como vantagem da aceleração, o fato de se obter uma resposta mais rápida no atendimento do aluno, quando constatado que ele necessita de um estágio mais avançado e desafiador (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Colangelo et al., 2009; Cupertino, 2008; Delou, 2005; Ford, 2012; Maia-Pinto, 2012; Oliveira & Almeida, 2013; Sabatella & Cupertino, 2007; Southern & Jones, 2004; Worrell & Erwin, 2011).

Southern e Jones (2004) identificaram em seus estudos 18 tipos de práticas de aceleração e os poucos problemas encontrados nessa prática se originaram a partir de falhas no planejamento escolar. As práticas mais comuns descritas por esses autores são: (a) admissão precoce na pré-escola, estratégia que permite os alunos entrarem na escola antes da

idade determinada pela política educacional; (b) avanço de série, que consiste na colocação do aluno em nível ou grau à frente de seus pares em idade cronológica; (c) aceleração parcial, em que se permite ao aluno frequentar classes mais adiantadas para acelerar uma ou mais disciplinas, sem que ele deixe de cursar sua série original; (d) compactação de currículo, que visa retirar do currículo conteúdo que o aluno já domina, (e) cursos por correspondência, em que o aluno tem a oportunidade de se inscrever em cursos a distância, como os cursos *online*, e (f) colocação avançada, estratégia que possibilita ao aluno do ensino médio cursar disciplinas na graduação e aproveitá-las em forma de créditos, após exame de admissão universitária.

Muitos estudos endossam a prática da aceleração como benéfica ao aluno. Steenbergen-Hu e Moon (2011) revisaram 38 estudos realizados entre os anos de 1984 a 2008, com o objetivo de verificar os efeitos da aceleração no desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional dos superdotados. Os resultados da meta-análise indicaram que a aceleração tem um impacto positivo nesses dois campos investigados. Alunos acelerados superaram os demais em notas escolares, autoconceito, autoestima, autoconfiança, nas relações sociais, participação em atividades extracurriculares e satisfação com a vida.

Também Maia-Pinto (2012) investigou 12 alunos de um programa para superdotados e que foram submetidos a procedimentos de aceleração quando frequentavam o ensino infantil, bem como examinou a percepção de suas mães e professores acerca dessa prática. Os resultados indicaram que a intervenção educacional foi bem sucedida, não acarretando aos alunos perdas acadêmicas ou dificuldades socioemocionais. O grupo investigado apresentava bom rendimento acadêmico nas séries cursadas, apreciava a escola, era socialmente engajado e a maioria tinha muitos amigos. Mães e professores descreveram esses alunos como crianças inteligentes, espertas, estudiosas e com um autoconceito positivo.

Como barreiras ou limitações à prática de aceleração, observa-se o preconceito tanto por parte de educadores como de pais, provavelmente por (a) desconhecerem os efeitos da prática no desenvolvimento do superdotado; (b) considerarem que haverá uma lacuna no que se refere ao conteúdo; e (c) acreditarem em prejuízo na socialização do aluno com crianças ou adolescentes mais velhos (Alencar & Fleith, 2001; Maia-Pinto, 2012; Oliveira & Almeida, 2013; Southern & Jones, 2004). Southern e Jones (2004) afirmam que, nos Estados Unidos, nem todas as escolas permitem a prática de aceleração. Muitas limitam as oportunidades, optam por não reconhecer algumas formas de aceleração ou desencorajam o seu uso com retóricas sobre as possíveis consequências negativas ao desenvolvimento acadêmico e emocional do aluno.

Quanto ao enriquecimento, trata-se de uma intervenção pedagógica que consiste em desenvolver atividades e experiências de aprendizagens diferentes das oferecidas pelos currículos tradicionais. Tem por finalidade aumentar e aprofundar os conhecimentos do aluno na área de seu interesse. Pode-se usar como estratégias a elaboração de projetos individuais ou em pequenos grupos, com conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos, em paralelo ao currículo comum ou com atividades de conteúdos diferenciados (Almeida & Capellini, 2005; Cupertino, 2008; Santos & Peripolli, 2011; Worrell & Erwin, 2011).

Para Miranda, Almeida, Pereira e Almeida (2009), o objetivo do enriquecimento é a ampliação e transversalidade das aprendizagens, de forma a proporcionar ao aluno conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento de dimensões pessoais mais amplas. A expectativa nesse atendimento é de que os participantes sejam mais produtores do que consumidores de conhecimento e dominem conteúdos complexos e interdisciplinares. Miranda e Almeida (2012) também afirmam que os programas de enriquecimento permitem identificar alunos com níveis altos de excelência, pois trabalham atividades de treino específico. Além disso, promovem intensa interação entre professores e alunos, criam

oportunidades de estimulação, garantem experiências de alto desempenho e desenvolvem nos alunos a motivação e a autorrealização.

Como proposta de enriquecimento desenvolvida em muitos programas para superdotados, destaca-se o Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 1977, 2001, 2012; Renzulli & Reis, 2000), que mobiliza atividades para todos os alunos no contexto escolar. Esse modelo tem por finalidade encorajar a produtividade criativa dos alunos, abarcando a exploração de atividades em áreas de interesse, treinamento de habilidades correlatas à área escolhida e, por fim, a aplicação do conhecimento em situações de problemas reais. Essas atividades estão classificadas em enriquecimento do tipo I, enriquecimento do tipo II e enriquecimento do tipo III.

As atividades de enriquecimento do tipo I correspondem a experiências exploratórias destinadas a ampliar e enriquecer as áreas de interesse do aluno, fomentar a curiosidade, responder questões e aprofundar discussões. Essas atividades podem ser planejadas envolvendo a participação dos alunos em palestras, entrevistas, oficinas, minicursos, visitas ou passeios às instituições, feiras culturais, bibliotecas e museus. Busca-se, também, expandir o conhecimento por meio de recursos materiais, como livros, revistas, filmes e *internet*.

As atividades de enriquecimento do tipo II envolvem a instrução e treinamento dos alunos em uma área de interesse, utilizando recursos variados e métodos avançados. Essas atividades oportunizam ao aluno o desenvolvimento de habilidades para a resolução crítica e criativa de problemas, bem como para pensamentos em níveis superiores, como o de analisar, sintetizar e avaliar. Está relacionada à aprendizagem orientada ao como fazer. A opção do aluno para o treinamento avançado em uma determinada área muitas vezes decorre das experiências obtidas nas atividades do tipo I.

As atividades de enriquecimento do tipo III consistem na aplicação do conhecimento adquirido em um problema real ou em um produto criativo e original. Dessa forma, os alunos

assumem o papel de investigadores, empregando o tempo necessário para a aquisição de conteúdos mais avançados e na preparação do produto. Esse processo exige do pesquisador interesse, esforço e alto nível de motivação individual. Ao concluir seu trabalho, o aluno é estimulado a apresentá-lo em audiência, para os colegas na própria escola ou para públicos em locais variados, como feiras e exposições culturais.

Borland (2005) observa que os superdotados diferem nas maneiras em que eles interagem com o currículo escolar e essa diferença resulta na existência de várias formas de intervenções educativas. Uma vez que se aceita a existência de grupos qualitativamente diferentes, torna-se inevitável desenvolver procedimentos de identificação para localizar esses alunos, bem como implementar programas especiais para atender tais necessidades. No entanto, Borland afirma que poucos programas usam a aceleração como principal meio de intervenção, sendo o enriquecimento o mais frequente.

Programas de Atendimento Educacional para Superdotados

Pesquisas indicam que as necessidades de aprendizagem dos superdotados nem sempre são atendidas na sala de aula regular. Para obter sucesso na escola, eles precisam de currículo diferenciado, instrução intencional e professores altamente treinados. Crianças superdotadas também aprendem melhor em classes especiais, com colegas que compartilham os mesmos interesses ou capacidades intelectuais. Nesse sentido, os programas especiais são indicados para suprir tais lacunas na educação desse grupo (Coleman & Cross, 2005; Delcourt et al., 2007; Eddles-Hirsch et al., 2010; Gross, 2004; Robinson et al., 2007).

Renzulli (2012) estabelece como primeiro objetivo de programas para superdotados, proporcionar aos alunos oportunidades para autorrealização, desenvolvimento e expressão em áreas de desempenho no qual se manifesta o potencial superior. O segundo objetivo é aumentar a quantidade de pessoas que ajudarão a resolver os problemas da sociedade,

tornando-as produtoras de conhecimento e arte, em vez de consumidoras ou reprodutoras de informações. Atribuindo aos programas especiais os mesmos objetivos, Sternberg et al. (2011) complementam que é necessário entender o que é a superdotação, como ela se manifesta ao longo da vida da criança, qual é o principal potencial a ser desenvolvido, que tipo de conhecimento é necessário para atingir a realização. Sem tal entendimento, pode ocorrer de um programa identificar indivíduos talentosos, mas com poucas contribuições para oferecer à sociedade. Para Nevo e Rachmel (2009), a finalidade da educação de superdotados está em ajudar esses indivíduos a maximizar suas capacidades para o seu próprio bem estar. Pessoas potencialmente talentosas merecem programas especiais, independente dos benefícios sociais que elas poderão proporcionar no futuro.

De forma prática, Gubbins (2013) elenca como objetivos de programas para superdotados: (a) proporcionar um ambiente que estimule o comportamento de superdotação com instrução qualitativamente diferente daquela oferecida por meio do currículo normal; (b) oferecer oportunidades para que esses indivíduos participem de experiências de investigações guiadas, individuais ou em pequenos grupos, utilizando diversos recursos humanos, materiais e técnicos; (c) encorajar o desenvolvimento do autoconceito, tolerância para consigo e para os outros, bem como promover o comprometimento com a tarefa; (d) ampliar o repertório cultural dos alunos, desenvolver abertura para novas experiências, expô-los às artes, estimular e desenvolver o potencial para a criatividade; (e) proporcionar oportunidades ao superdotado para a produção e avaliação de produtos em áreas de interesses pessoais; (f) motivar os participantes do programa a aplicarem os princípios do pensamento divergente e convergente; (g) oferecer recursos para professores de salas de aulas regulares e ajudá-los a desenvolver atividades de enriquecimento para os demais alunos.

Ao se pensar em planejamento educacional para superdotados, gestores e professores devem se apoiar nos objetivos do programa e estarem atentos às demandas educacionais que

esse grupo exige no desenvolvimento de potenciais. Rogers (2007) apresenta cinco pontos importantes a considerar, sendo necessidades desses alunos: (a) desafios contínuos em suas áreas específicas de talentos, em níveis progressivamente mais difíceis de habilidade; (b) oportunidades de trabalho independente; (c) várias formas de acesso a conteúdos e aceleração quando necessário; (d) chances de socializar e aprender com seus pares; e (e) currículo específico com atendimento diferenciado quanto ao ritmo de instrução, organização e quantidade de conteúdo, revisão e prática do que foi ensinado.

Programas que atendem a esses objetivos e necessidades educacionais podem estar em funcionamento em escolas regulares, universidades, instituições educacionais públicas e particulares. Atendem crianças e adolescentes em vários campos do conhecimento ou em um domínio específico, como exemplo, matemática, tecnologia e artes. O conteúdo de ensino pode ser desenvolvido em profundidade e complexidade, bem como em ritmo mais avançado (Delcourt et al., 2007; Robinson et al., 2007). No entanto, pesquisadores recomendam que esses programas tenham articulação com as atividades do ensino regular (Matthews & Kitchen, 2007; Renzulli, 2011, VanTassel-Baska, 2009).

Em grande medida, programas para superdotados assumem o formato de atendimento em tempo parcial, em que os alunos frequentam salas de aula regulares e recebem alguma forma de enriquecimento, por um período de tempo a cada semana (Robinson et al., 2007; Van Tassel-Baska, 2006). No entanto, Matthews e Kitchen (2007) defendem a abordagem “escola dentro da escola” de que programas especiais em tempo integral atendam superdotados dentro da escola regular, e ofereçam maior nível de complexidade curricular aos alunos, interações diárias com seus pares intelectuais, como também integração na comunidade escolar em geral.

No Brasil há programas de atendimento educacional nas esferas pública e particular. Muitos deles oferecem atendimento em salas de recursos que, conforme definição do Decreto

nº7611/2011 (Presidência da República, 2011), são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Alves, Gotti, Griboski, e Dutra (2006) afirmam que essas salas devem ser locais que oportunizem ao professor (a) criar estratégias de ensino planejadas para promover altos níveis de aprendizagem, produção criativa, motivação e respeito às diferenças de cada aluno; (b) desenvolver um currículo criativo e desafiador; (c) adaptar ambientes que favoreçam a produção de conhecimentos e resolução de problemas; (d) identificar o potencial dos alunos nas diversas áreas do conhecimento; (e) oferecer atividades de enriquecimento incluindo estudos independentes, pequenos grupos de investigação, cursos e projetos envolvendo métodos de pesquisa científica; e (f) aplicar procedimentos de aceleração que possibilitem o avanço dos alunos nas séries ou ciclos.

Como exemplo de programa brasileiro ofertado em escolas públicas e na dinâmica de salas de recursos, cita-se o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que está em vigor desde 1976. O referencial teórico adotado pelo programa baseia-se nas propostas do SEM (*Schoolwide Enrichment Model*), criado por Renzulli (1978, 2012). O programa tem por objetivos: (a) oferecer condições necessárias para o desenvolvimento do potencial intelectual, social e emocional dos alunos identificados, bem como o enriquecimento do currículo; (b) coordenar as atividades práticas realizadas no atendimento e capacitação dos profissionais; (c) sensibilizar e orientar pais e comunidade escolar quanto a esse atendimento; (d) constituir parcerias com instituições de ensino superior para fins de apoio. O atendimento contempla alunos oriundos da rede de ensino pública e particular, que passam pela avaliação feita por uma equipe multidisciplinar, no decorrer de 4 a 16 semanas, aproximadamente (Chagas, 2008; Fleith, 2005; Maia Pinto, 2012; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2006; Tentes, 2011).

O Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), idealizado em 1993 na cidade de Lavras, Minas Gerais, adota um referencial teórico construído sobre bases do pensamento humanista e engloba atividades organizadas em três áreas: (a) comunicação, organização e humanidades, que está relacionada às interações interpessoais e temas como organização geográfica, histórica e social, bem como aprendizado de línguas, comunicação e mídias; (b) investigação, ciência e tecnologia, que envolve a formação da visão de mundo e conhecimento científico; e (c) expressão, autoconhecimento e habilidades, que incide na formação do autoconceito, apreciação e cultivo das artes, aptidões físicas e autoexpressão. Os alunos selecionados para esse atendimento estudam em escolas regulares e frequentam o centro no contraturno. O programa envolve a participação da comunidade, professores, escolas, famílias, instrutores voluntários, estagiários e entidades colaboradoras (Alencar & Fleith, 2001, Alencar et al., 2009; Cupertino, Guenther, Delou, & Perez, 2006; Guenther, 2011). O referencial teórico desse programa apoia-se no conceito de dotação como capacidade natural e talento como capacidade adquirida, desempenho superior em um campo do conhecimento e expresso no ambiente (Guenther, 2011).

Como exemplo de iniciativas particulares que empreendem na educação de superdotados, relacionam-se o Programa Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT), o Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART) e a Assessoria Cultural e Educacional no Resgate a Talentos Acadêmicos (ACERTA). O primeiro trata de um projeto em parceria entre o Colégio Objetivo e a Universidade Paulista, em funcionamento desde 1986. Tem entre seus objetivos identificar, encaminhar e orientar crianças e jovens entre 6 e 15 anos, com potencial intelectual e/ou talento específico acima da média, bem como treinar profissionais por meio de cursos de extensão e especialização, pós graduação *lato e stricto sensu*, além de oficinas de criatividade nos cursos de graduação em Psicologia e Pedagogia (Alencar & Fleith, 2001; Alencar et al., 2009; Cupertino, 2004, Cupertino et al., 2006).

Segundo Cupertino (2004), o programa assenta-se em uma metodologia que evita tensões vividas usualmente pelos superdotados e que os pressionam a manter um desempenho superior constante, em uma condição emocionalmente desgastante e, dessa forma, está fundamentado no tripé: eu sei - eu gosto - eu quero:

Descobrir “o que eu sei” significa apropriar-se de suas habilidades, realizar aquilo de que se é capaz. Mas também quer dizer identificar as inabilidades, fraquezas e limites sem sentir-se diminuído por eles. Identificar “o que eu gosto” traduz-se na possibilidade de fazer escolhas diante de tudo que se sabe, identificar-se com algumas áreas dedicando a elas mais energia que a outras, e principalmente, gastar tempo com prazer e diversão. “O que eu quero” é o resultado da interação entre os dois últimos aspectos, numa delimitação assertiva de objetivos a perseguir na direção da realização.

(p. 3)

Criado em 1999, o ISMART identifica jovens talentosos de baixa renda e idade entre 12 a 14 anos, concede-lhes bolsas em escolas particulares e acesso a programas de desenvolvimento e orientação profissional do ensino fundamental à universidade (Alencar et al., 2009; Vieira, 2012). Conforme o relatório anual do ano de 2012 (Vieira, 2012), o programa atendeu 825 bolsistas, dos quais 222 tinham concluído o ensino médio e estavam matriculados em faculdades de excelência. A atuação do programa estende-se às cidades de São Paulo, São José dos Campos, Cotia, Sorocaba e Rio de Janeiro. A metodologia de atendimento visa o desenvolvimento integral e contínuo. Dessa forma, para os gestores do ISMART, não basta promover o acesso ao ensino superior, mas ajudar os bolsistas universitários a construir um futuro brilhante e prepará-los para competir em condições de igualdade com outros jovens pelas posições de destaque no mercado de trabalho.

Miranda, Cavalcanti, Rivera e Ligiéro (2012) apresentam a ACERTA como uma empresa de assessoria educacional e cultural, fundada em 2005, que promove atividades com

crianças e jovens superdotados, suas famílias, instituições educacionais e sociais, profissionais de educação e saúde. Entre os serviços prestados nesse programa estão: (a) identificação de talentos, bem como organização de grupos de atendimento psicopedagógico, oficinas especializadas e acompanhamento escolar; (b) apoio e orientação às famílias, palestras e cursos a esse público; (c) oferta de palestras, cursos de especialização e supervisão aos profissionais da área; e (d) consultoria às instituições quanto à orientação aos alunos, supervisão e orientação de professores, assim como oferta de *workshops* e implantação de programas de atendimento especializado. Como desdobramento do trabalho, a ACERTA desenvolve o Programa JB e o Programa Estrela Dalva em funcionamento na cidade do Rio de Janeiro, voltados para comunidades de baixa renda. Segundo as autoras, a fundamentação teórica desse programa apoia-se na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e na Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg.

No cenário internacional, distintas modalidades de programas para superdotados estão em andamento. Alencar e Fleith (2006) assinalam que as tendências apontam para (a) classes e escolas especiais; (b) programas de verão, comumente em universidades e nos quais são oferecidos cursos em áreas diversas, competições e olimpíadas; e (c) programas de enriquecimento e para talentos específicos supervisionados por mentores.

O Programa Odisseia implantado em Portugal, no ano de 2004, é um exemplo de atendimento realizado em escolas e baseia-se no Modelo de Enriquecimento Escolar (Renzulli & Reis, 1994), adotando o paradigma da inclusão escolar dos alunos mais capazes nas turmas regulares. Entre seus objetivos podem-se relacionar: (a) desenvolver as habilidades do pensamento criativo e de resolução de problemas; (b) desenvolver atitudes afetivas, motivacionais, de autoconfiança e autoestima; (c) promover autonomia e autorregulação do comportamento; (e) aumentar a motivação e interesse pelos conhecimentos escolares; (f) estimular a cooperação, competição sadia entre os pares (Miranda & Almeida, 2012).

Como exemplos de programas que oferecem atividades no verão, finais de semanas e educação à distância, Lee, Matthews e Olszewski-Kubilius (2008) apresentam organizações filiadas às principais universidades nos Estados Unidos. Entre elas estão: (a) o Centro para o Desenvolvimento do Talento (CTD), criado em 1981 e instalado na Universidade de Northwestern, que oferece uma variedade de alternativas de aprendizagem para alunos superdotados, conferências para pais, educadores e alunos de cursos de pós-graduação; (b) o Centro de Educação de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos, estabelecido na Universidade de Iowa, em 1988; e (c) o Programa de Identificação de Talentos que faz parte da Universidade de Duke, fundado em 1980, com o objetivo de identificar crianças talentosas para proporcionar-lhes a oportunidade de aprender mais sobre suas habilidades e atender suas necessidades acadêmicas e sociais.

Como modelo direcionado a atender a uma habilidade específica, cita-se o programa da Universidade Johns Hopkins denominado Estudo de Matemática para Jovens Precoces (SMPY), criado em 1971. A finalidade desse programa é identificar jovens altamente capazes no raciocínio matemático e proporcionar recursos educacionais para que esses alcancem o alto potencial nessa área do conhecimento. O sucesso do SMPY levou a organização de atendimentos semelhantes voltado para alunos que apresentam habilidades verbal, espacial e raciocínio mecânico, bem como outras habilidades específicas (Brody, 2009; Kaufman & Sternberg, 2007; Lee et al., 2008; Van Tassel-Baska & Brown, 2007).

Pesquisadores vêm acompanhando a trajetória de vida de participantes do SMPY por mais de 30 anos (Kell, Lubinski, & Benbow, 2013; Lubinski & Benbow, 2006) e os resultados apontam que os jovens com excepcional talento em matemática e raciocínio verbal têm grande potencial para a melhoria da sociedade, contribuindo com produtos criativos e competindo nas economias globais. Muitos participantes dessas pesquisas, em idade adulta, têm importantes papéis de liderança e são encarregados de responsabilidades essenciais nas

organizações das quais trabalham. Segundo Van Tassel-Baska e Brown (2007), as investigações acerca do SMPY suscitaram mais de 300 artigos publicados, capítulos e livros sobre o modelo. Muitos desses estudos têm se centrado nos benefícios da aceleração e no trabalho com alunos precoces.

Nevo e Rachmel (2009) afirmam que não há um modelo único, uma combinação comum para todos os programas de educação de superdotados. Cada um deve ser feito sob medida, de acordo com as necessidades dos alunos e de suas condições específicas. Os programas devem adotar uma abordagem que reflete a coerência e clareza conceitual com o modelo prático, imprimindo validade e credibilidade ao trabalho, analisando: (a) a natureza que envolve a aprendizagem e desenvolvimento, (b) o propósito e os critérios que determinam o sucesso dos serviços educacionais, (c) a definição de quem vai se beneficiar dos atendimentos, estipulando critérios para a identificação de talentos, e (d) a articulação de como serão feitas as intervenções para atingir os objetivos, bem como avaliar e acompanhar o seu progresso (Dai & Chen, 2013; Sastre-Riba, 2015).

Além disso, cada país deve considerar a proposta como um investimento de longo prazo, cujos frutos serão vistos anos mais tarde. Também é inegável a importância de se avaliar a eficácia dos resultados desses programas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos, bem como o impacto desse atendimento na sociedade (Borland, 2005; Briggs et al., 2008; Dai & Chen, 2013; Renzulli, 1975; Sastre-Riba, 2013).

Avaliação de Programas para Superdotados

Segundo VanTassel-Baska (2006), os gestores ainda não estão convencidos acerca da importância da educação de superdotados para a nossa sociedade. Em grande medida, resultados de avaliações documentam a eficácia do atendimento e podem contribuir para a

visibilidade e credibilidade dos programas. Mas, lamentavelmente, esse recurso ainda é muito negligenciado na gestão educacional (Renzulli, 1975; VanTassel-Baska, 2006).

Renzulli (1975) defende que a avaliação de programas deve ser um processo que envolve a coleta, análise e disseminação de informações e que impulsiona a tomada de decisões, resultando na melhoria dos serviços. O propósito dessa ação não é estabelecer classificações que expressem sucesso ou falha de um determinado serviço, mas um meio de identificar as situações que exigem mudanças. As finalidades da avaliação de programa para superdotados devem ser: (a) verificar se os objetivos propostos estão sendo cumpridos, (b) delinear novas ações, (c) identificar políticas e atividades que contribuem para o sucesso ou falhas em determinadas áreas, (d) fornecer pareceres avaliativos no decorrer das atividades e (e) buscar alternativas para modificações de práticas no programa.

Callahan (2009) afirma que os avaliadores devem atuar eticamente, legalmente e com respeito, visando o bem estar de todos os envolvidos ou afetados nesse processo. De preferência, que o avaliador seja um especialista que não trabalhe no programa. Como modelo de avaliação para programas que atendem superdotados, Callahan recomenda o Guia Prático para Avaliação de Programas (PGPE). Esse modelo oferece orientações de como identificar as prioridades e objetivos de uma avaliação e pode ser dividido nos seguintes estágios: (a) identificação dos fins da avaliação e do público alvo, (b) descrição do programa, (c) formulação dos temas de avaliação, (d) planejamento da coleta de dados, (e) seleção ou construção das ferramentas de coleta de dados, (f) análise dos dados, e (g) registro dos resultados da avaliação.

No primeiro estágio, para a identificação dos objetivos da avaliação e do público alvo, o avaliador deve ouvir o conselho consultivo que pode ser formado por representantes de pais de alunos superdotados, funcionários do quadro da escola ou programa, professores e gestores. Nessa escuta, o avaliador obtém informações sobre, por exemplo, quais áreas são

mais críticas para o sucesso do programa, qual resultado é esperado do atendimento, quais atividades são significativas para a aprendizagem do aluno, quais serviços precisam ser reformulados e quais são as sugestões para a melhoria do programa.

Ainda com base em Callahan (2009), a descrição do programa pode ser feita por meio da análise de documentos e entrevistas aos membros do conselho consultivo. A precisão dessa tarefa fornece condições para o avaliador identificar recursos materiais e humanos disponíveis no programa, atividades desenvolvidas, objetivos ou expectativas de resultados do serviço oferecido, definição de superdotação adotada, processo de identificação do aluno, desenvolvimento de currículo, seleção e formação de professores e demais profissionais do atendimento, bem como estilo de administração do programa.

Na etapa de formulação dos temas de avaliação, o avaliador deve abranger questões que conduzam tanto para avaliação formativa como para a somativa, que tenham foco no processo e no resultado final. Ainda, deve estimar se as respostas às questões serão úteis na avaliação e contribuirão para tomada de decisões, promoção de mudanças que possam melhorar os serviços, percepção se os objetivos estão sendo cumpridos e verificação do nível de realização dos alunos.

A etapa do planejamento da coleta de dados consiste na escolha das estratégias e instrumentos válidos e confiáveis para realizar a avaliação. Os resultados são fortalecidos quando as informações são coletadas de múltiplos recursos e baseados na triangulação das respostas. Entre as possibilidades de recursos de coleta de dados estão questionários, entrevistas, testes padronizados, documentos e observações.

A etapa de seleção ou construção das ferramentas de coleta de dados, usualmente requer a consulta de um especialista na área. O instrumento deve fornecer dados válidos e confiáveis, bem como escores que reflitam as características do que está sendo mensurado. Quanto à análise dos dados, Callahan (2009) recomenda que o avaliador tenha profundo

conhecimento sobre técnicas de análise de dados. As avaliações mais eficazes são aquelas que combinam dados quantitativos e qualitativos, e que permitem a triangulação dos resultados.

A última etapa, registro dos resultados da avaliação, deve possibilitar aos interessados interpretação e uso apropriado das informações registradas. Compõem o relatório de avaliação: (a) plano de trabalho com o cronograma das ações realizadas, (b) informações acerca das estratégias de coletas de dados, (c) recomendações para implementação de atividades, e (d) gráficos e demais recursos visuais quando esses forem utilizados. Ainda, o relatório deve fornecer informações completas, tecnicamente precisas e adequadas às respostas contidas nas questões, bem como ser imparcial, realista e útil para a tomada de decisões em tempo hábil.

Entre as poucas pesquisas empíricas nessa área, menciona-se o estudo de Ayers (1990) que teve o objetivo de identificar as práticas de avaliação de programas para superdotados, em 122 distritos escolares do Texas, nos Estados Unidos. A análise incluiu o trabalho das comissões de avaliação, ferramentas para coleta de dados, procedimentos de notificação e conclusões da avaliação. Os resultados indicaram que há distintas formas de se avaliar programas, mas foi difícil determinar a utilidade dessas avaliações. Também, observou-se na prática de avaliadores a falta de continuidade nessa tarefa, imprecisão na determinação dos componentes a serem examinados, carência de registros acerca dos tipos de medidas e documentação utilizada, bem como dificuldade na elaboração dos relatórios de resultados. Mesmo com literatura disponível na área e modelos específicos para essa atividade, houve pouca evidência do uso desses recursos como forma de orientação no processo de avaliação dos programas.

Em estudo mais recente, VanTassel-Baska (2006) mapeou os processos de avaliação de programas norte-americanos para superdotados, com os objetivos de elencar tópicos abordados nas avaliações, documentar e sintetizar os procedimentos utilizados nessa tarefa, e

fornecer informações acerca dos resultados das avaliações. Participaram da investigação 20 programas distribuídos em três estados norte-americanos. Os resultados apontaram que os programas utilizavam múltiplas fontes para coleta de dados, incluindo a análise de documentos, observação e questionários que avaliavam as percepções das partes interessadas - alunos, pais, professores e gestores.

Em síntese, os resultados do estudo de Van Tassel-Baska (2006) sinalizaram: (a) falta de clareza nos critérios de identificação do aluno, considerados demasiado liberais ou rigorosos, ou mesmo desvantajosos para alunos desfavorecidos economicamente, grupos minoritários e com dupla excepcionalidade; (b) limitada adequação curricular, principalmente quando se trata de conteúdo em profundidade e ritmo acelerado; (c) falta de envolvimento dos pais nas atividades do programa; (d) escassa documentação acerca da descrição da natureza do programa, plano curricular, objetivos e resultados do atendimento; (e) lacunas significativas na oferta de ensino em algumas áreas, como ciências, estudos sociais e línguas estrangeiras, bem como a falta de articulação entre programas que atendem alunos do ensino fundamental e médio; e (f) falta de recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria dos programas, indicando que há poucos professores e coordenadores para atender a demanda de alunos, bem como deficiência de formação na área de superdotação.

No entanto, Van Tassel-Baska (2006) afirma que, apesar dos resultados retratarem uma imagem um pouco sombria, os programas possuíam um quadro consistente de professores e coordenadores que sustentavam o atendimento aos alunos superdotados e, embora muitos deles fossem hostilizados por colegas em decorrência da atuação nesse tipo de ensino, eles mantinham alta qualidade de ensino. Também havia valorização por parte dos pais, que consideravam os serviços ofertados benéficos à comunidade escolar. Ainda, foi avaliada positivamente a diversidade de abordagens e opções de ensino, como educação a

distância para atender alunos das áreas rurais e ensino especializado com vistas a preparar o aluno para a educação superior.

Delcourt, Loyd, Cornell e Goldberg (1994) mapearam 14 distritos escolares nos EUA, investigando mais de 1.000 participantes, com a finalidade de avaliar se os programas para superdotados supriam as necessidades acadêmicas e emocionais de alunos do ensino fundamental. Participaram do estudo pais, alunos e professores. Os resultados indicaram que crianças superdotadas que frequentavam programas especiais tinham melhores desempenhos acadêmicos e níveis mais elevados de realização que seus pares que não recebiam atendimento especial. No entanto, os autores concluíram que nenhum programa satisfazia todas as necessidades psicológicas e emocionais dos alunos.

Da mesma forma, com o objetivo de avaliar como o atendimento especial impactava o desenvolvimento afetivo e social dos superdotados, Eddles-Hirsch et al. (2010) pesquisaram três escolas que ofereciam programas para alunos superdotados. O resultado revelou que as crianças atendidas se mostravam afetivamente mais seguras e empregavam estratégias de enfrentamento social no convívio com os colegas.

O estudo de Briggs et al. (2008), mencionado na seção de identificação do aluno superdotado, revelou que os coordenadores dos programas para superdotados perceberam a avaliação como um componente essencial na ampliação dos serviços, como o de identificação e atendimento de alunos com baixa representação cultural e linguística, diversidade étnica e situação socioeconômica desfavorecida. O resultado das avaliações mostrou as dificuldades que os professores e demais profissionais da escola têm em indicar alunos desse grupo. Revelou ainda, a necessidade de se ampliar a oferta de cursos, palestras e treinamento à comunidade escolar.

Em síntese, busca-se por meio da avaliação a melhoria do atendimento ao aluno superdotado e, por sua vez, a credibilidade de programas voltados para essa clientela. A

educação desejada para esse grupo passa pela excelência em serviços de programas que, segundo Matthews et. al. (2009), devem estar preparados para: (a) disponibilizar currículo adequado às necessidades dos alunos, com programação avançada permitindo que eles sejam desafiados em suas áreas de interesse e habilidades; (b) ampliar as áreas em que a superdotação pode ser identificada, entendendo que nem todos os domínios podem ser desenvolvidos na escola; (c) expandir formas e procedimentos de identificação do aluno, abrangendo domínios específicos, raciocínio, interesse e motivação; (d) utilizar informações da avaliação para planejar e adaptar o programa curricular; (e) proporcionar formação aos professores; e (f) reafirmar a importância dos fatores extracognitivos ou psicossociais, dedicação, persistência e esforço – pré-requisitos para qualquer produto criativo e de excelência.

CAPÍTULO 3

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Os princípios de educação inclusiva destacados na década de 90 do século XX, por meio dos documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, influenciaram o Brasil na elaboração de políticas públicas na área da educação especial. Tais documentos são baseados na visão dos direitos humanos e no reconhecimento das diferenças, reforçando que se deve oportunizar a cada indivíduo condições para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem e desenvolver suas potencialidades (Andrés, 2010; Ministério da Educação, 2008). No entanto, Sousa, Alves, Gonzaga e Santos (2002) alegam que o Brasil, mesmo sendo signatário desses documentos e tendo se dedicado a assegurar os direitos à educação especial em textos legais, ainda não havia conseguido efetivá-la na prática até o início da década passada. Para as autoras, o ato de incluir supõe a superação dos preconceitos, mudança de atitudes e organização de metodologias de trabalho, aliados ao conhecimento científico.

Nesse contexto de políticas públicas e práxis da educação inclusiva é que se pretende situar os programas de atendimento educacional para superdotados no Brasil. Registra-se o início de acolhimento desses alunos, no Rio de Janeiro, em 1945, destacando a participação da educadora russa Helena Antipoff, reconhecida por realizar as primeiras investigações sobre superdotação no país e trazer ideias inovadoras à educação dos excepcionais - termo usado à época tanto para quem possuía deficiências como para os que estavam acima da média escolar (Alencar & Fleith, 2001; Andrés, 2010; Delou, 2007a; Gama, 2006; Ministério da Educação, 2010).

Somente a partir dos anos 70 do século XX, os superdotados foram contemplados em documentos oficiais como categoria de demanda escolar. Tal designação aparece pela

primeira vez no artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71, indicando que esses alunos deveriam receber tratamento especial de acordo com as normas ditadas pelo Conselho Nacional de Educação. No entanto, isso não teve reflexos em ações imediatas com vistas à organização de atendimento especializado em todas as regiões brasileiras, tendo os alunos superdotados recebido uma atenção precária por mais de duas décadas, muitas vezes ignorados e considerados privilegiados por serem mais inteligentes (Alencar & Fleith, 2001; Delou, 2007a; Ministério da Educação, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996, trouxe significativo progresso quando dedicou um capítulo integralmente para a educação especial, garantindo o atendimento na rede pública de ensino e a possibilidade de aceleração nos estudos para os alunos avançados nos conteúdos curriculares. No entanto, essa publicação também não foi suficiente para direcionar as ações de educação inclusiva, sendo preciso criar uma resolução para instruir sobre procedimentos durante o processo de inclusão. Em 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução nº 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Dessa forma, a expressão conjugada altas habilidades/superdotação passou a vigorar em documentos oficiais. Também, nessa resolução, estabeleceu-se que as escolas da rede regular deveriam prever e prover em salas comuns, atividades que atendessem às necessidades do aluno com altas habilidades/superdotação. As atividades poderiam ser de aprofundamento e enriquecimento curricular, em salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão da série ou etapa escolar em tempo reduzido (Delou, 2007a; Ministério da Educação, 2001, 2010; Santos & Peripolli, 2011).

Nessa perspectiva, as ações direcionadas à educação do superdotado foram fortalecidas em 2005, quando o MEC por meio da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) implantou em todos os estados e no Distrito Federal, os programas nomeados por

Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Essa iniciativa foi para subsidiar o trabalho das secretarias estaduais de educação, no intuito de organizar centros de referência e disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos no campo da superdotação (Dutra, 2007; Ministério da Educação, 2010). Segundo Fleith (2007) e Virgolim (2007), as ações dos NAAH/S objetivam contribuir para a formação e capacitação de professores e demais profissionais, oferecer ao aluno oportunidades educacionais que atendam às suas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais, bem como fornecer à família do aluno informação e orientação sobre altas habilidades/superdotação. Ademais, os núcleos foram estruturados em três unidades: (a) Unidade de Atendimento ao Aluno; (b) Unidade de Atendimento ao Professor e (c) Unidade de Atendimento à Família (Maia-Pinto, 2012; Ministério da Educação, 2006a).

Em síntese, a Unidade de Atendimento ao Aluno tem a função de apoiar e atender os alunos superdotados em suas necessidades educacionais. Ainda, destinar espaços de trabalhos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, disponibilizar acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao atendimento especializado. Como atividades complementares, a unidade pode oferecer aos alunos minicursos, oportunidades para desenvolver projetos de caráter social, participação em eventos, seminários, concursos, congressos, feiras, estágios supervisionados, entre outras atividades de interesse. A Unidade de Atendimento ao Professor tem por objetivo principal oferecer cursos de formação continuada a docentes e profissionais de áreas afins. Para isso, a unidade pode estabelecer parcerias entre as secretarias estaduais de educação, instituições de ensino superior e/ou organizações não governamentais, no sentido de garantir a formação dos profissionais em cursos de atualização e aperfeiçoamento. A Unidade de Atendimento à Família tem a finalidade de prestar orientação, suporte psicológico e emocional à família do aluno

superdotado. Para esse atendimento, são organizadas reuniões com grupo de pais, palestras e seminários.

Em documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o MEC passa a considerar alunos com altas habilidades/superdotação, aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Ministério da Educação, 2008, p. 15). Ainda, no Decreto nº 6.571/2008, tratou de diretrizes para a educação especial, prevendo o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado (Ministério da Educação, 2008, 2010). No entanto, no ano de 2011, esse decreto foi revogado, tendo como texto substitutivo o Decreto Nº 7.611/2011. Dessa forma, entre outras diretrizes, institui-se a garantia do ensino especial em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. No artigo 2º, § 1º, os serviços pautados para atender o ensino especial são denominados Atendimento Educacional Especializado (AEE) e compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados de forma institucional e continuamente. No artigo 5º, pauta-se que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento especializado. Entre as ações descritas como apoio técnico e financeiro que beneficiam a educação do superdotado, destacam-se: (a) o aprimoramento dos serviços já ofertados, (b) a implantação de salas de recursos multifuncionais, e (c) a formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da escola.

Destaca-se ainda, como documento orientador para o planejamento educacional, o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela lei Nº 13.005/2014, que corresponde ao decênio 2014-2024. Tal documento estabelece metas e estratégias para a efetivação do ensino

inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Especialmente, a meta 4 do PNE prevê a universalização do acesso à educação básica e ao AEE, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entre as estratégias dessa meta estão as condições de permanência, em que se prenuncia a implantação de salas de recursos multifuncionais e formação de professores na área do ensino especial (Ministério da Educação, 2014).

Como observado nessa perspectiva histórica, a educação do superdotado no Brasil foi se ajustando por meio de mudanças conceituais e de legislações. No entanto, faz-se necessário verificar se essa trajetória trouxe mudanças também no contexto prático, se nos estados brasileiros os programas de atendimento educacional para o superdotado estão garantindo aos alunos os seus direitos. Sabe-se que há programas nas esferas pública e particular, mas não se têm informações sistematizadas que indiquem, por exemplo, quantos são, como estão organizados, a que objetivos se propõem, quais são os procedimentos adotados na identificação de alunos e orientação à comunidade escolar, qual é a formação de educadores na área; ainda, pouco se sabe sobre a avaliação dos serviços prestados em seus contextos educacional e social. Neste estudo, entende-se por programa para superdotados, um conjunto de serviços com vistas à educação desse grupo de alunos, como de seleção, avaliação e atendimento educacional ao superdotado; serviços de apoio à família; sensibilização de professores nas escolas regulares e formação de profissionais na área.

A tese que se defende neste estudo é de que houve avanço na educação brasileira no que diz respeito ao atendimento educacional ao superdotado em programas especializados, após a implantação dos NAAH/S nos estados e Distrito Federal. Tendo como parâmetro o número de alunos informados no Censo Escolar 2004, observa-se que nesse período foram contabilizadas 2.006 matrículas em todo Brasil e muitos estados não registraram atendimento a essa demanda (INEP, 2005).

Nesse sentido, as perguntas que direcionaram o problema da pesquisa foram:

- Questão de pesquisa 1: Como se caracterizam os programas brasileiros para superdotados quanto ao local de atendimento, quantitativo de alunos, de salas de aulas disponíveis e de profissionais?
- Questão de pesquisa 2: Como se organizam os programas brasileiros para superdotados quanto à documentação e parcerias ou cooperação técnica com outras entidades?
- Questão de pesquisa 3: Quais são as particularidades dos programas brasileiros para o superdotado, no que se refere aos processos de ingresso de alunos, identificação e avaliação, referencial teórico e práticas educacionais adotadas?
- Questão de pesquisa 4: Os programas brasileiros para superdotados têm, nas suas propostas de atendimento, serviços de apoio à comunidade escolar? Em caso afirmativo, como estão organizados esses serviços?
- Questão de pesquisa 5: Que avaliação gestores e professores fazem da atuação do MEC e das secretarias estaduais ou municipais de educação, bem como do programa de atendimento ao superdotado do qual participam?

CAPÍTULO 4

MÉTODO

Delineamento

A proposta desta pesquisa consistiu no estudo exploratório e descritivo de programas de atendimento educacional para o superdotado. Tal opção decorre da necessidade de se investigar as características e os padrões existentes nesses programas, como quantidade de alunos atendidos, localização, forma de organização dos serviços, referencial teórico adotado, práticas e serviços disponibilizados, entre outros. Desta forma, utilizamos as abordagens qualitativa e quantitativa, considerando três etapas.

A primeira etapa de investigação incidiu no levantamento de programas existentes no país. A segunda etapa constou do envio e recolhimento dos protocolos de investigação, que tiveram por finalidade a caracterização dos programas brasileiros. Na terceira etapa foram realizadas entrevistas para, principalmente, averiguar a percepção de gestores e professores quanto à avaliação que fazem dos programas dos quais participam. Segundo Gaskell (2002) a entrevista “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre atores sociais e a sua situação” (p. 65).

Participantes

Na primeira etapa de investigação, o levantamento de programas foi realizado em portais eletrônicos e por telefone junto a coordenadores e ou responsáveis pelas secretarias estaduais de educação, instituições educacionais públicas e particulares, conselhos e associações que desenvolvem algum trabalho educacional para superdotados. Ressalta-se a colaboração (a) do Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD), organização não governamental sem fins lucrativos com representantes nos estados brasileiros, interessados

em contribuir na defesa dos direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação; e (b) da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), associação civil sem fins lucrativos, que tem por objetivo buscar e repassar informação e formação a todas as secretarias municipais de educação, no Brasil.

Na segunda etapa de pesquisa participaram coordenadores, professores e ou responsáveis pelos programas de atendimento educacional para o superdotado das cinco regiões brasileiras. A seleção da amostra foi de conveniência, tendo em vista que a participação na pesquisa foi voluntária e o recrutamento em um grupo específico de profissionais. Dos 50 participantes nessa etapa, 45 (90%) são do gênero feminino e cinco (10%) do masculino. A idade média era de 49 anos, variando de 29 a 75 anos. Trinta e nove (78%) exerciam a função de gestor do programa, cinco (10%) eram professores, cinco (10%) assumiam funções como psicólogo, orientador educacional ou técnico pedagógico, e um (2%) participante não informou a sua função no programa. No que diz respeito à formação profissional, dois (4%) cursaram apenas o ensino superior, 29 (58%) pós-graduação/especialização, 11 (22%) pós-graduação/mestrado, 7 (14%) pós-graduação/doutorado e 1 (2%) pós-doutorado. A média de tempo que esses profissionais atuavam na área de educação era de 23 anos e a média do tempo de trabalho na área de altas habilidades/superdotação de 9 anos.

Quanto às informações coletadas para este estudo que dizem respeito aos programas de atendimento educacional ao superdotado, 42 (84%) deles são de natureza administrativa pública e 8 (16%) de iniciativa particular. Grande parte ($n = 21$) iniciou suas atividades entre os anos de 2006 e 2007, variando entre 1976 a 2014. Quanto à localização geográfica, a região Norte conta com 8 (16%) programas; o Nordeste 10 (20%), sendo 1 de iniciativa particular; o Centro-Oeste 6 (12%), sendo 1 de iniciativa particular; o Sudeste 15 (30%), sendo 6 de iniciativa particular; e o Sul 11 (22%). Apenas um programa atende alunos

adultos, que cursam a pós-graduação. Os demais ofertam atendimento para o público na faixa etária entre 3 a 19 anos.

A terceira etapa de pesquisa contou com a participação de três gestoras e três professoras de programas para superdotados. Uma das gestoras também acumulava a função de professora do programa. Duas professoras selecionadas foram indicadas por gestores. As participantes tinham em média 52 anos de idade, variando de 40 a 62 anos. O tempo médio de atuação no magistério variou de 8 a 42 anos, sendo a média de 26 anos. O tempo médio de atuação na área de superdotação variou de 8 a 30 anos, sendo a média de 14 anos. Uma delas informou ter formação em curso superior, três cursaram pós-graduação/especialização e duas pós-graduação/mestrado. Com a finalidade de manter em sigilo a identidade das participantes e programas dos quais participam, ao longo desse trabalho, as mesmas receberão números de um a seis, como exemplo, Entrevistada 1.

Instrumentos

Foram utilizados no estudo três instrumentos elaborados pela pesquisadora: (a) formulário de registro de programas; (b) protocolo de investigação de programas de atendimento educacional para o aluno superdotado; e (c) protocolo de entrevista semiestruturada.

Formulário de Registro de Programas. Esse formulário teve a finalidade de relacionar os programas para o superdotado e reunir informações acerca da localidade, bem como nome e contato de representantes, coordenadores e ou responsáveis atuantes em secretarias de educação, instituições educacionais públicas e particulares, conselhos e associações que desenvolvem algum trabalho educacional para essa demanda escolar.

Protocolo de Investigação: Programas de Atendimento Educacional para o Aluno Superdotado. Trata-se de um questionário cuja finalidade foi a de reunir informações sobre

(a) as características gerais, como a quantidade de alunos, professores, psicólogos e outros profissionais que atuam no programa, bem como local e número de salas disponíveis para o atendimento; (b) a existência de parcerias e cooperações técnicas e educacionais com outras entidades, documentação legal que normatiza e ampara o atendimento, entre elas orientação pedagógica e administrativa, resoluções e portarias; (c) as abordagens pedagógicas e o referencial teórico/metodológico adotados no programa, estratégias de identificação, avaliação e atendimento de alunos; (d) a oferta de serviços complementares como o de orientação aos pais e comunidade escolar; e (e) a avaliação da atuação do MEC, da secretaria estadual ou municipal de educação e do próprio programa. Algumas questões do questionário permitiram ao participante assinalar múltiplas respostas (veja Anexo 1).

Protocolo de Entrevista Semiestruturada. O roteiro de entrevista foi organizado com questões abertas e finalidade de investigar (a) as informações sobre registros de participação do superdotado no atendimento e seu desempenho nas atividades ofertadas, acompanhamento de alunos após a saída do programa, comunicação e estratégias para a sensibilização da comunidade escolar; (b) as percepções acerca da importância do programa na trajetória de vida do aluno, da coerência entre a fundamentação teórica adotada, da identificação e avaliação de alunos; (c) as avaliações das práticas pedagógicas empregadas no programa, da formação dos profissionais no que se refere à qualidade e quantidade de cursos proporcionados, dos serviços oferecidos aos familiares dos alunos, da atuação dos órgãos governamentais (MEC, Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação) no que diz respeito ao apoio e parceria para a execução das atividades do programa, do ponto forte e do que poderia ser melhorado no atendimento ao superdotado (veja Anexo 2).

Procedimentos

O procedimento inicial deste estudo constou da apresentação e discussão do pré-projeto de pesquisa na VII Jornada de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), em outubro de 2012. O exame de qualificação do projeto de pesquisa ocorreu em julho de 2014 e diante do parecer positivo à realização do estudo, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH).

Foi realizado um estudo piloto com a finalidade de verificar a adequação do protocolo de investigação e roteiro de entrevista semiestruturada. Participaram dessa etapa os integrantes do Grupo de Pesquisa Criatividade e Superdotação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (professores, alunos de graduação e pós-graduação), além de uma psicóloga e uma gestora do programa de atendimento a alunos superdotados da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Os procedimentos da primeira e segunda etapa não foram sequenciais, visto que a todo tempo do período de coleta de dados novos contatos surgiram por meio das redes sociais eletrônicas e da indicação dos próprios participantes da pesquisa, ao responderem a seguinte questão do protocolo de investigação: Você poderia indicar outros programas que atendam alunos superdotados na sua região/estado?

Primeira Etapa de Pesquisa. Essa etapa teve a finalidade de obter contatos, estabelecer comunicação, apresentar as propostas e objetivos da pesquisa aos representantes, coordenadores e/ou responsáveis de programas, bem como instituições educacionais públicas e particulares, conselhos e associações que desenvolvem algum trabalho educacional voltado a alunos superdotados. Dessa forma, foram feitas consultas via telefone e/ou portais eletrônicos das secretarias estaduais e municipais de educação, MEC, pesquisadores da área, instituições de ensino, organizações e associações que se dedicam ao atendimento desse grupo

de alunos. Ainda, foram realizados contatos com coordenadores e professores de programas por meio das redes sociais, como o *facebook* e *blogs*. As informações foram organizadas no formulário de registro de programas e algumas corrigidas posteriormente, visto que nem todas as instituições mantêm seus portais eletrônicos com dados e informações atualizados.

Muitos contatos foram estabelecidos pessoalmente no VI Encontro Nacional do CONBRASD, II Congresso Internacional sobre Altas Habilidades / Superdotação, XI Congresso Iberoamericano de Superdotación y Talento da Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (Ficomundyt) e II Encontro Nacional dos NAAH/S, eventos que ocorreram em Foz do Iguaçu – Brasil, no período de 11 a 14 de novembro de 2014. Ainda, foram enviadas mensagens para apresentar as propostas e objetivos da pesquisa, para os participantes que tinham seus endereços de correio eletrônico publicados nos Anais do CONBRASD.

No decorrer da pesquisa, constatou-se que muitos programas estavam vinculados às secretarias municipais de educação e seria inviável o contato, em tempo hábil para este estudo, com coordenadores ou representantes dos 5.570 municípios brasileiros. Dessa forma, a pesquisadora agendou uma audiência com a secretária executiva da UNDIME a fim de solicitar a divulgação da pesquisa e parceria no envio de questionários aos dirigentes municipais de educação. Em comum acordo e para atender também a demanda de informação dessa instituição, uma enquete foi disponibilizada no portal da UNDIME (ver Figuras 1 e 2), com opções de respostas “sim” e “não”, para a seguinte pergunta: O município oferece atendimento especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação?

undime.org.br/noticia/pesquisa-pretende-mapear-o-atendimento-especializado-ao-aluno-com-altas-habilidadesuperdotacao

Undime O que é a Undime Seccionais Documentos TV Undime Parceiros Notícias Undime Undime na mídia Buscar Buscar

16/03/2015 Undime Categorias: Notícia

Todas as notícias Todas as categorias

Pesquisa pretende mapear o atendimento especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação

A Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Undime pretende mapear os programas de atendimento especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação nos municípios brasileiros e investigar a percepção de gestores e professores quanto à avaliação que fazem dos programas dos quais participam. Diante dessa necessidade, a ideia é colher as informações necessárias por meio de uma pesquisa online.

O gerenciamento do portal que hospeda a pesquisa será de responsabilidade da Undime. As respostas serão analisadas pela pesquisadora da UnB. São apenas duas perguntas, simples e objetivas. Elas devem ser respondidas pelos gestores e/ou professores de todos os municípios brasileiros. Quanto mais municípios responderem, melhor será o mapeamento das condições referente ao atendimento especializado em todas as regiões do Brasil.

Após a primeira etapa, na qual serão apenas duas perguntas, a pesquisadora responsável pela condução do estudo entrará em contato com os municípios para realizar uma segunda etapa de perguntas. Vale lembrar que todas as respostas serão mantidas em sigilo. Os resultados serão analisados coletivamente.

Contamos com a participação de todos os municípios!

Clique [aqui](#) para acessar o portal da pesquisa e responder às perguntas.

Mais informações: (61) 9100-9334 - Liliâne Carneiro/ UnB ou (61) 3037-7888 - Undime Autor: Undime

Todas as notícias Todas as categorias

Outras páginas

- Estatuto da Undime
- Regimento da Undime
- Diretoria
- Conselheiros
- Conselho fiscal
- Suplentes do Conselho fiscal
- Suplentes da Diretoria
- Equipe

Últimas notícias

- Undime encaminha carta à presidenta Dilma Rousseff
- Prazo para coleta de dados do Censo Escolar vai até dia 20
- Projeto que cria programa de combate ao 'bullying' nas escolas segue para a Câmara
- Undime convoca membros do Conselho Nacional de Representantes para reunião

Figura 1. Portal da UNDIME: Tela de apresentação da pesquisa.

pesquisas.undime.org.br/altashabilidades

Pesquisa

Mapeamento do atendimento especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação

A Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Undime vai mapear os programas de atendimento especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação nos municípios brasileiros e investigar a percepção de gestores e professores quanto à avaliação que fazem dos programas dos quais participam. Por isso, a pesquisa abaixo foi elaborada para ajudar a fazer esse mapeamento. Ela é simples e rápida. Vale lembrar que todas as respostas serão mantidas em sigilo.

Contamos com a participação de todos os municípios!

Por favor, preencha todos os campos

Estado Selecione	Município Selecione	Nome <input type="text"/>	Endereço eletrônico <input type="text"/>
	Telefone <input type="text"/>	Cargo Selecione	

O município oferece atendimento especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação?
Selecione

Figura 2. Portal da UNDIME: Tela de informações dos municípios.

Ao selecionar a opção de resposta “sim”, o respondente se deparava com uma nova janela de sentenças (ver Figura 3), que correspondiam ao formato do programa: (a) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) faz parte do plano político de educação do município e o aluno é atendido no contraturno em sala de recursos, (b) o atendimento é realizado por meio de parceria ou cooperação técnica e educacional com outra instituição, (c) outra forma de atendimento.

pesquisas.undime.org.br/altashabilidades

Mapeamento do atendimento especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação

A Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Undime vai mapear os programas de atendimento especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação nos municípios brasileiros e investigar a percepção de gestores e professores quanto à avaliação que fazem dos programas dos quais participam. Por isso, a pesquisa abaixo foi elaborada para ajudar a fazer esse mapeamento. Ela é simples e rápida. Vale lembrar que todas as respostas serão mantidas em sigilo.

Contamos com a participação de todos os municípios!

Por favor, preencha todos os campos

Estado: Acre

Município: Selecione

Nome: []

Endereço eletrônico: []

Telefone: []

Cargo: Selecione

O município oferece atendimento especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação? Sim

Sobre o atendimento

Selecione

Selecione

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) faz parte do plano político de educação do município e o aluno é atendido no contraturno em sala de recursos

O atendimento é realizado por meio de parceria ou cooperação técnica e educacional com outra instituição

Outra forma de atendimento

Figura 3. Portal da UNDIME: Tela de captura de informações sobre o tipo de atendimento realizado no município.

Sabendo da existência de programas para superdotados em instituições de ensino superior, julgou-se importante buscar informações sobre o assunto. De acordo com o Censo da Educação Superior 2013 (Ministério da Educação, 2013) existem no Brasil 2.391 instituições de ensino superior. Diante desses dados, observou-se que o contato direto com essas instituições demandaria tempo razoavelmente significativo, visto o prazo estabelecido para a coleta de dados deste estudo. De forma semelhante ao procedimento realizado com a

equipe de profissionais da UNDIME, algumas tentativas foram desencadeadas com a finalidade de obter contatos, via telefone e/ou correio eletrônico, com representantes de organizações, como a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira de Mantenedoras de Faculdades (ABRAFI), Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) e Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP). A secretária executiva da ABMES informou que não havia pesquisa na instituição e indicou três fontes de possíveis contatos que poderiam colaborar na pesquisa, no entanto, esses não foram considerados relevantes para este estudo. Os representantes das demais instituições não deram retorno ao contato da pesquisadora.

Segunda Etapa de Pesquisa. A finalidade dessa etapa foi de coletar os dados dos programas por meio do protocolo de investigação. Este procedimento ocorreu de duas formas: pessoalmente e por meio do correio eletrônico.

No decorrer do evento do CONBRASD, em Foz do Iguaçu, foram distribuídos em mãos a 42 participantes uma pasta ofício contendo a carta explicativa do estudo, o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dentre esses participantes, registram-se os coordenadores e professores de programas que participaram do II Encontro Nacional dos NAAH/S, público de grande interesse para a coleta de dados desta pesquisa. Foram devolvidas, nesta ocasião, 14 pastas com os questionários respondidos e os TCLE assinados (veja Anexos 3 e 4).

Foram enviados por meio de correio eletrônico, os arquivos contendo a carta explicativa, o questionário (Protocolo de Investigação: Programas de Atendimento Educacional para o Aluno Superdotado) e o TCLE, para os primeiros contatos estabelecidos por meio da *Internet* e que aceitaram participar do estudo. Da mesma forma, também foram

enviados tais documentos aos participantes que receberam, mas não devolveram a pasta ofício nos eventos do CONBRASD.

A equipe de profissionais da UNDIME disponibilizou para a pesquisadora os relatórios de respostas da enquete e contatos dos dirigentes municipais de educação, num total de 594 respondentes. Foram selecionados os 196 participantes que marcaram “sim” à pergunta sobre a oferta de atendimento ao superdotado no município. A esses foi enviada mensagem nominal por correio eletrônico, com o agradecimento por participar da enquete, bem como o convite para dar continuidade ao estudo. Foram anexadas à mensagem a carta explicativa da pesquisa, o questionário e o TCLE. Retornaram a esse contato por correio eletrônico ou telefone, 23 dirigentes municipais, dos quais 18 responderam que (a) não atentaram à pergunta da enquete e não possuem alunos superdotados; (b) integram à política de educação o AEE, porém, não têm alunos matriculados com altas habilidades/superdotação; (c) possuem a demanda escolar, mas o atendimento está em fase de implantação; e (d) os alunos são atendidos no próprio turno escolar com professores especializados.

Vários contatos via telefone foram realizados a fim de lembrar os participantes dos prazos de entrega dos formulários. Ao término da coleta de dados, contabilizou-se 59 protocolos de investigação. No entanto, nove deles foram excluídos da amostra, visto que (a) os dados dos programas já estavam contemplados em outros questionários, (b) o perfil de atendimento estava voltado mais para a área clínica que educacional, (c) o programa não reconhecia os alunos superdotados como seu público alvo, e (d) as informações não atendiam a definição que adotamos na pesquisa de programa de atendimento educacional para alunos superdotados.

Terceira Etapa de Pesquisa. Esta etapa consistiu na seleção, convite e realização de entrevistas a gestores e professores, no total de 6 participantes que atuavam em quatro programas de atendimento educacional para superdotados. A opção pela realização das

entrevistas semiestruturadas deve-se ao fato de possibilitar a livre expressão dos participantes, dessa forma, potencializar a percepção que um grupo menor de participantes tem do fenômeno. A seleção ocorreu após análise parcial dos questionários coletados e optou-se por estabelecer as seguintes categorias para os programas: (a) vinculados aos NAAH/S, (b) públicos e sem vínculos com o NAAH/S, (c) implantados nas Instituições de Ensino Superior (IES) e (d) de iniciativa particular ou não governamental. Observa-se que alguns programas poderiam corresponder a duas categorias ao mesmo tempo, por exemplo, quando implantado em uma universidade de iniciativa particular. No entanto, a escolha foi por uma categoria e, no exemplo citado, elegeu-se a partir do critério “implantados nas universidades”. Desta forma, como critério de escolha dos participantes nessa etapa, optou-se por pelo menos um representante de cada categoria, nas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. A Região Norte foi excluída nessa seleção por ter programas que representam apenas uma das categorias estabelecidas, conforme o resumo da Tabela 1. Observou-se, ainda, a representatividade dos programas no que se refere ao número de alunos, profissionais e salas de atendimento.

Tabela 1

Distribuição de Programas por Regiões e Categorias

Regiões	Vinculados ao NAAH/S	Públicos vínculos com o NAAH/S	sem com	Instituições de Ensino Superior	Iniciativa Particular ou não governamental	TOTAL
Norte	8	-		-	-	8
Nordeste	9	-		-	1	10
Centro-Oeste	5	-		1	-	6
Sudeste	4	1		4	6	15
Sul	5	4		2	-	11
Total	31	5		7	7	50

O agendamento das entrevistas com as participantes ocorreu via telefone. Apenas uma entrevista foi presencial. As demais foram realizadas por meio do *Skype* - programa gratuito que permite a comunicação instantânea de voz e/ou vídeo entre os usuários do aplicativo. Foi necessária uma sessão para cada participante, com duração média de 33,32 minutos. O roteiro com as perguntas foi lido para as participantes antes de dar início à entrevista. O conteúdo de cada entrevista foi registrado em gravador de voz e transcritos com a finalidade de facilitar a análise de dados.

Procedimentos de Análise

As informações do formulário de registro de programas foram analisadas e organizadas por localização geográfica. Foram excluídos os contatos que não correspondiam ao conceito de programa adotado no estudo e aqueles com dados desatualizados. Com vistas a

responder aos objetivos da pesquisa, os dados coletados pelo protocolo de investigação foram analisados por meio de análise estatística descritiva. Para tanto foi empregado o pacote estatístico SPSS (*Statistic Package for Social Science*), versão 21.0.

Os dados provenientes das entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2006). As técnicas para esse procedimento incidiram na análise temática ou categorial, bem como na análise quantitativa. As categorias foram demarcadas considerando os temas/tópicos das perguntas da pesquisa. Dessa forma, buscou-se para a pré-análise, organizar tais temas em um trabalho progressivo de desmembramento do texto em unidades de registros relevantes, considerando a informação pretendida na pergunta. Em seguida, fez-se o agrupamento dessas unidades em subcategorias, para, então, proceder ao refinamento das categorias. A análise quantitativa consistiu do levantamento de frequência e percentual, no que diz respeito ao registro de ocorrência de respostas, categorias e subcategorias. A partir dessas técnicas, a pesquisadora fez as inferências e interpretações, tendo como critério a importância do tema e pertinência aos objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados do estudo, cujo objetivo foi o de mapear os programas de atendimento educacional para superdotados no Brasil, bem como investigar a percepção de gestores, professores e outros profissionais quanto à avaliação que fazem dos programas dos quais participam. Os resultados referentes à questão de pesquisa 1 foram obtidos por meio do questionário aplicado na segunda fase da investigação. Para responder às questões de pesquisa 2, 3, 4 e 5, decidiu-se pela combinação de abordagens qualitativa e quantitativa. Desta forma, os dados foram coletados por meio (a) do questionário, buscando um levantamento mais abrangente das características e avaliação dos programas, e (b) das entrevistas, com a finalidade de buscar a percepção do fenômeno de acordo com o ponto de vista dos participantes.

Questão de pesquisa 1: Como se caracterizam os programas brasileiros para superdotados quanto ao local de atendimento, quantitativo de alunos, de salas de aulas disponíveis e de profissionais?

O atendimento ao aluno superdotado pode ocorrer em escolas ou em outros locais, como na sede do programa, instituições parceiras e universidades. As respostas do questionário indicaram que 23 (46%) programas realizam o atendimento em escolas, 21 (42%) em outros locais, e 6 (12%) atendem nas duas modalidades: em escolas e outros locais.

Neste estudo, foram contabilizados 5.597 superdotados matriculados nos programas. O número de alunos atendidos por localização geográfica corresponde a: 881 (15,74%) na região Norte, 351 (6,27%) na região Nordeste, 1.879 (33,57%) na região Centro-Oeste, 2.072

(37,02%) na região Sudeste e 414 (7,40%) na região Sul do Brasil. O número de alunos atendidos por programa varia entre 1 a 1.553. Três (6%) participantes responderam que não sabiam precisar o número de alunos atendidos ou o programa é voltado para formação de profissionais. Dois (4%) participantes não responderam a questão. Apenas um participante mencionou oferecer atendimento para alunos residentes em zona rural.

O gênero atendido com maior frequência nos programas brasileiros é o masculino. Vinte e oito (56%) participantes marcaram a alternativa “meninos”, 5 (10%) responderam que há maior quantidade de meninas, 12 (24%) que não há prevalência de gênero, 4 (8%) não souberam informar e 1 (2%) não respondeu a pergunta.

Em grande parte dos programas, tanto no caso dos públicos quanto nos de iniciativa particular, os alunos recebem atendimento semanalmente, totalizando 38 (76%) respostas para essa afirmativa. Mas também, há frequências diárias (6%), quinzenal (6%) e outros tipos de frequência (10%), como mensal, semestral ou em cursos de verão. Apenas 1 (2%) participante não respondeu a questão. A duração do atendimento em horas também é variada, considerando-se a natureza administrativa dos programas – pública ou particular: entre 1 e 2 horas (24%), 3 e 4 horas (36%) e 6 horas (6%). Alguns participantes responderam que não há um tempo/horas definidos (10%) e outros (24%) não responderam a pergunta. Grande parte dos participantes (48%) respondeu que o tempo de permanência no programa é de acordo com o interesse do aluno. Mas há atendimentos que duram menos de 1 ano (6%), entre 1 e 2 anos (14%), entre 2 e 4 (6%) , até 10 anos ou durante as séries iniciais (4%). Não responderam a pergunta ou não sabem 11 (22%) participantes.

Para acolher a essa demanda escolar, os programas dispõem de 162 salas de atendimento. Foram desconsideradas as respostas de 4 participantes, visto que um deles contabilizou o número de turmas e, os demais, o número de salas informado foi maior que o número de alunos atendidos. Quatro participantes responderam não ter salas específicas para o

atendimento em seus programas, um deles, de instituição particular situada na região Nordeste, informou que o atendimento não é sistemático e oferecido conforme a necessidade e participação do aluno em eventos da própria instituição e olimpíadas, por exemplo. Dois participantes não responderam a questão, e 2 deram respostas sem conexão com a pergunta. A distribuição por localização geográfica corresponde a 22 (13,58%) salas na região Norte, 26 (16,05%) na região Nordeste, 36 (22,22%) na região Centro-Oeste, 64 (19,13%) na região Sudeste, e 47 (29,01%) na região Sul do Brasil. A Tabela 2 resume o quantitativo de alunos e salas por região brasileira e natureza administrativa.

Tabela 2

Quantidade de Alunos (n = 5.597) e Salas (n = 162) Conforme a Localização Geográfica e Natureza Administrativa

	Número de alunos atendidos		Número de salas de atendimento	
	Instituições Públicas	Instituições Particulares	Instituições Públicas	Instituições Particulares
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Norte	881	-	22	-
Nordeste	347	4	26	-
Centro-Oeste	1.797	82	35	1
Sudeste	861	1.211	8	23
Sul	414	-	47	-
Total	4.300	1.297	138	24

A quantidade de alunos atendidos por turma varia, podendo ser o atendimento individualizado ou em grupos. Dessa forma, 3 (6%) programas responderam ofertar atendimento individualizado, 25 (50%) entre 1 a 10 alunos, 9 (18%) entre 10 a 15, e 3 (6%) mais de 15. Não responderam a questão ou não sabem informar 10 (20%) participantes.

Os programas contam com a atuação de 469 profissionais de várias áreas do conhecimento. Desses, 240 (51,17%) são professores, 102 (21,75%) pedagogos, 75 (15,99%)

psicólogos, 52 (11,09%) foram citados como profissionais de outras áreas, como gestores e profissionais da área administrativa, psicopedagogo, assistentes sociais, biólogo, músico, tecnólogo, fonoaudiólogo, jornalista e engenheiro. Foram incluídos na opção de resposta “outros profissionais”, três voluntários e cinco estudantes do ensino superior. Ressalta-se que podem ter ocorrido dúvidas para responder a questão sobre quantos professores e pedagogos atuam no programa, sendo que tais ocupações podem ser acumulativas. A Tabela 3 apresenta a distribuição dos profissionais por localização geográfica.

Tabela 3

Quantidade de Profissionais em Programas por Localização Geográfica

	Professores		Pedagogos		Psicólogos		Outros	
	<i>(n = 240)</i>		<i>(n = 102)</i>		<i>(n = 75)</i>		<i>(n = 52)</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Norte	48	20	26	25,49	10	13,33	2	3,85
Nordeste	21	8,75	23	22,55	7	9,33	6	11,54
Centro-Oeste	73	30,42	14	13,72	24	32	14	26,92
Sudeste	53	22,08	22	21,57	26	34,67	21	40,38
Sul	45	18,75	17	16,67	8	10,67	9	17,31

Nota. As porcentagens se referem à frequência de itens respondidos em cada categoria.

Questão de pesquisa 2: Como se organizam os programas brasileiros para superdotados quanto à documentação e parcerias ou cooperação técnica com outras entidades?

Trinta e seis (72%) participantes responderam que seus programas estão amparados por documentos, como contrato ente a instituição e aluno/responsável, projetos de extensão universitária, decretos, portarias, resoluções, regimentos internos, diretrizes e orientações pedagógicas. Nesta pesquisa foram coletados dados de programas de natureza administrativa pública ($n = 42$) e de iniciativa particular ($n = 8$), diferenciando entre eles os tipos de

documentação legal que normatiza e ampara o atendimento de superdotados. Dos programas que possuem documentação, 34 (68%) são públicos e 2 (4%) de iniciativa particular. As diretrizes e orientações pedagógicas correspondem a 10 (20%) respostas. A tabela 4 sintetiza as respostas sobre a documentação legal em programas para superdotados.

Tabela 4

Documentação Legal nos Programas Brasileiros para Superdotação (n = 50)

	Possuem documentação <i>n</i>	Não possuem documentação <i>n</i>	Não responderam a questão <i>n</i>
Programas públicos	34	7	1
Programas de iniciativa particular	2	4	2
Total	36	11	3

Em entrevista, foi perguntado se o programa adota registros do aluno no atendimento e, entre os documentos mais mencionados, observaram-se os registros de frequência, avaliação e acompanhamento do aluno. Uma das entrevistadas afirmou que o programa arquiva toda a documentação do aluno desde a implantação do programa, em suas palavras: “reúne todo o material de identificação, sondagem e documentos da escola de origem. Tudo isso faz parte da matrícula” (Entrevistada 2).

Quanto à celebração de parcerias ou cooperação técnica e educacional com outras instituições, 35 (70%) dos participantes citaram instituições que cooperam com o atendimento, sendo que a maior parte de colaboradores indicados foram as instituições de ensino superior ($n = 18$) e secretarias estaduais ou municipais de educação ($n = 6$). Entre as demais respostas verifica-se a parceria de entidades, como vila olímpica, museu, companhia de água, centros especializados em artes e esporte, empresa farmacêutica e prefeitura.

Quatorze (28%) responderam não possuir parcerias ou cooperação técnica e educacional e 1 (2%) não respondeu a questão.

Questão de pesquisa 3: Quais são as particularidades dos programas brasileiros para o superdotado, no que se refere aos processos de ingresso de alunos, identificação e avaliação, referencial teórico e práticas educacionais adotadas?

No que diz respeito à indicação de alunos para ingressar nos programas, as formas mais assinaladas no questionário são por meio de professores (42, 84%) e por familiares (35, 70%). Estão na mesma proporção, com 19 (38%) respostas, as opções: indicados por colegas que participam do programa, profissionais da saúde e outras fontes de indicação. No espaço disponibilizado para indicar outras formas de como o aluno chega ao programa, foram mencionados, por exemplo, por recomendação de gestores escolares, pedagogos, pessoas que conhecem o programa, profissionais de equipes pedagógicas e itinerantes. Ainda, 15 (30%) participantes responderam que o aluno pode fazer a autoindicação.

Entre as formas de identificar e avaliar o aluno quando ele chega ao programa, foi assinalada no questionário como mais usual a prática de observação com 41 (82%) respostas. Em seguida estão: a participação em atividades de enriquecimento com 29 (58%) respostas, produtos apresentados com 24 (48%), testes psicométricos com 23 (46%), portfólio com 22 (44%), testes de criatividade com 18 (36%), e boletim escolar com 14 (28%). Vinte (40%) participantes responderam que há outras formas de identificar e avaliar o aluno, como exemplo, por meio de levantamentos ou inventários de indicadores de altas habilidades/superdotação, entrevista com a família, sondagem escolar, provas acadêmicas, acompanhamento do professor da sala regular e dinâmica de grupo. A Tabela 5 apresenta, por localização geográfica, as respostas sobre as formas de identificar e avaliar o aluno no programa.

Tabela 5

Formas de Identificação e Avaliação dos Alunos por Região

	Região Norte (<i>n</i> = 8)	Região Nordeste (<i>n</i> = 10)	Região Centro-Oeste (<i>n</i> = 6)	Região Sudeste (<i>n</i> = 15)	Região Sul (<i>n</i> = 11)
	<i>f</i>				
Testes psicométricos	2	1	4	11	5
Observação	7	9	5	10	10
Portfólio	6	4	3	4	5
Participação em atividades de enriquecimento	7	7	4	5	6
Testes de criatividade	3	4	5	3	3
Produtos apresentados	5	6	3	5	5
Boletim escolar	-	3	3	5	3
Outras	2	2	1	9	6

Em questão com respostas de múltiplas escolhas, buscou-se saber quais profissionais trabalham na identificação e avaliação dos alunos. As respostas indicaram que os profissionais mais à frente dessa atividade são professores com 39 (78%) respostas, pedagogos com 33 (66%) e psicólogos com 30 (60%). Na opção “outros”, 11 (22%) participantes responderam que na equipe de identificação também há, por exemplo, assistentes sociais, alunos de curso superior, fonoaudiólogo e profissionais de instituições ligados às áreas de interesse do aluno.

Buscou-se observar na pesquisa a importância que gestores e professores dão ao referencial teórico e metodológico adotados no atendimento dos superdotados. Quarenta e quatro (88%) participantes responderam no questionário, que o programa está fundamentado em um ou mais referenciais teórico-metodológicos. Quatro (8%) responderam não ter um referencial teórico que baseia o atendimento no programa e 2 (4%) não responderam a questão. As respostas evidenciaram que o referencial predominante nos programas é o

idealizado por Renzulli com o número de 30 (60%) respostas, em seguida, Gardner com 16 (32%), Sternberg com 3 (6%) e Gagné com 2 (4%). O questionário incluiu a opção de resposta com espaço para o participante citar outros referenciais teóricos/metodológicos adotados. Vinte e um (42%) participantes mencionaram nessa opção autores que têm publicações na área de superdotação, mas não são autores de modelos teóricos ou metodológicos. Ainda, mencionaram os livros didático-pedagógicos publicados pelo MEC, em 2007.

Em entrevista, foi perguntado às participantes se elas consideravam coerente a fundamentação teórica adotada no programa com a identificação de alunos e as práticas pedagógicas empregadas. Todas responderam afirmativamente. Cinco, entre as seis participantes entrevistadas, citaram os referenciais teóricos adotados no programa. A analogia entre a fundamentação teórica com a identificação de alunos foi mais acentuada que na relação com as práticas pedagógicas. Para uma das participantes a teoria adotada “agregou novos valores na concepção deste estudante” (Entrevistada 2).

Para verificar quais práticas educacionais são mais adotadas nos programas, foi elaborada uma questão de múltiplas escolhas. As respostas mais assinaladas foram as atividades de estimulação de características socioemocionais com 41 (82%) respostas. Em seguida, as atividades de enriquecimento curricular e as de estimulação da criatividade com 40 (80%) respostas, atividades voltadas para expressão verbal e escrita com 39 (78%), atividades de resolução de problemas com 36 (72%), atividades artísticas com 35 (70%). Com o mesmo número de respostas estão as atividades de estimulação da inteligência e aquelas voltadas para memória e raciocínio lógico - 34 (68%) respostas. No campo do questionário destinado às respostas sobre outras abordagens pedagógicas, 10 (20%) respondentes citaram atividades como participação em eventos, campanhas sociais, projetos, palestras, oficinas, bem como o uso do portfólio e abordagens próprias da instituição. A Tabela 6 sintetiza os

dados coletados sobre as práticas educacionais adotadas nos programas brasileiros para superdotados:

Tabela 6

Práticas Educacionais Adotadas nos Programas para Superdotados (n = 50)

	<i>n</i>	%
Atividades de estimulação de características socioemocionais (ex.: autoconceito, autonomia, liderança, postura ética, entre outras)	41	82
Atividades de estimulação da criatividade	40	80
Atividades de enriquecimento curricular	40	80
Atividades voltadas para a expressão verbal e escrita	39	78
Atividades de resolução de problemas	36	72
Atividades artísticas (música, teatro, artes plásticas, entre outras)	35	70
Atividades de estimulação da inteligência	34	68
Atividades voltadas para memória e raciocínio lógico	34	68
Atividades corporais (dança, esporte, entre outras)	22	44
Outras abordagens pedagógicas	10	20
Atividades direcionadas à aceleração de conteúdo ou série	9	18

Em entrevistas, gestoras e professoras avaliaram as práticas pedagógicas empregadas nos programas em que atuam. Para elas, as atividades desenvolvidas no atendimento estão de acordo com a proposta do programa e não seguem a estrutura curricular da escola regular. Dessa forma, foram mencionadas como práticas as atividades de enriquecimento curricular, culturais, lúdicas, voltadas para o fomento da leitura, com conteúdos relacionados à ética, justiça e moral. Duas participantes evidenciaram a preocupação em desenvolver a criatividade e o comprometimento com a tarefa. Uma participante respondeu que não se trabalham apenas as atividades relacionadas aos interesses do aluno, mas também são oportunizados conteúdos de outras áreas do conhecimento, buscando a interdisciplinaridade. Assim, as práticas empregadas no programa possibilitam o desenvolvimento de novas habilidades no aluno. A

aceleração de conteúdos foi citada em uma entrevista como prática recorrente no programa. Uma entrevistada associou a boa qualidade das práticas pedagógicas à formação dos professores, no entanto, reforçou que é preciso melhorar a qualificação dos profissionais e afirmou que não há, nos cursos de pedagogia, a oferta de disciplinas na área de altas habilidades/superdotação.

Foram bem diversificadas as respostas sobre como é avaliado o desempenho do aluno no programa. A avaliação pode ser processual e qualitativa, como exemplos, por meio da observação do envolvimento do aluno com sua área de interesse, na produção de projetos e produtos, bem como na interação com o grupo. Duas entrevistadas citaram que as famílias também são fonte de informação, e, conforme uma participante, “elas nos falam da evolução do estudante” (Entrevistada 2). No entanto, gestora e professora do programa de iniciativa particular, afirmaram que o desempenho do aluno é avaliado por meio de testes com conteúdos formais, pois um dos objetivos do atendimento ao superdotado é prepará-lo para ingressar em escolas de excelência – mas acrescentam que é importante a avaliação informal, observando as relações interpessoais, por exemplo.

Quanto às atividades extraclases, como idas a museus, bibliotecas, cinemas, parques ecológicos e laboratórios, 39 (78%) participantes assinalaram no questionário que o programa do qual participam promove esse tipo de atividade e 9 (18%) responderam que não. Dois (4%) participantes deixaram a questão em branco. Dos programas de iniciativa particular ($n = 8$), dois não oferecem atividades extraclases.

Questão de pesquisa 4: Os programas brasileiros para superdotados têm, nas suas propostas de atendimento, serviços de apoio à comunidade escolar? Em caso afirmativo, como estão organizados esses serviços?

Neste estudo, os serviços de apoio à comunidade escolar se referem a atividades extraescolares, formação, orientação e ajuda socioemocional aos alunos e à família, bem

como a comunicação e sensibilização de profissionais que atuam nas escolas do ensino regular. A respeito da oferta de atividades extraescolares, 35 (70%) participantes responderam que há atividades além do atendimento em sala especial. Para saber quais são esses serviços, foi elaborada uma questão com respostas de múltiplas escolhas. Dessa forma, 7 (14%) participantes responderam que o programa dispõe de orientação vocacional, 20 (40%) de atendimento psicológico, 22 (44%) atendimento pedagógico, 9 (18%) atendimento com fonoaudiólogo, e 23 (46%) com profissional específico da área de interesse do aluno. A questão possibilitou ao participante nomear outros tipos de serviços e 7 (14%) citaram, como exemplo, yogaterapia, arte terapia, musicoterapia, monitoramento acadêmico e grupos de discussão orientada. Observando separadamente as respostas dos programas de iniciativa particular, salienta-se que a maioria ($n = 6$) oferece atividades extraescolares na área pedagógica ou de interesse do aluno, e apenas 1 disponibiliza atendimento psicológico e 1 orientação vocacional.

Foi perguntado às gestoras e professoras, em entrevista, se há acompanhamento do aluno após sua saída do programa. Quatro das 6 participantes afirmaram não haver contato com o superdotado após a conclusão do período de atendimento no programa. Duas entrevistadas, uma representante de um programa público e outra de iniciativa particular, responderam que não há um acompanhamento sistemático, mas os ex-alunos são convidados a participar de eventos que ocorrem no programa. Uma delas informou que também há o contato via redes sociais, como o correio eletrônico, *blogs* e o *facebook*.

Em relação à formação, orientação e apoio socioemocional à família, 43 (86%) participantes assinalaram no questionário que o programa oferece tais serviços. Dentre estes, foram recorrentes as respostas para reuniões, encontros e ou grupo de pais ($n = 20$), e orientação, acompanhamento ou aconselhamento ($n = 15$). Ainda, como exemplos de

respostas, foram citados atendimentos com o psicólogo ou apoio psicoeducacional, visitas domiciliares, bem como oficinas, palestras e *workshops*.

Em entrevista, as participantes avaliaram o serviço de apoio à família, considerando-o importante e valorizado pela comunidade escolar. Cinco das seis entrevistadas descreveram o serviço, afirmando que há reuniões com os pais e três destas mencionaram o caráter informativo dessa atividade, principalmente, para esclarecer os pais sobre o que é superdotação e o papel da família na educação dos filhos. No entanto, três participantes relataram a falta de sistematização e de infraestrutura para esse tipo de serviço. Uma professora mencionou que quando necessário encaminha os pais para a Unidade de Atendimento à Família, no entanto, não vê muita produtividade da equipe no que diz respeito à iniciativa para promover encontros ou palestras para esse público. A avaliação das participantes dos programas classificados nas categorias IES e de iniciativa particular foi mais positiva. Para as gestoras e professoras dessas instituições, a interação do programa com os pais se reflete na família. Os pais e irmãos aplicam em suas vidas princípios que são transmitidos aos superdotados e são mais conscientes da importância de estarem bem informados e, por isso, muitos voltam a estudar e a ler livros.

Grande parte das participantes respondeu em entrevista que não há comunicação entre o programa e a escola regular. Uma delas afirmou que “as escolas fazem o encaminhamento dos estudantes e depois não voltam para saber como estão sendo atendidos, não dão prosseguimento ao diálogo” (Entrevistada 2). De forma geral, a comunicação existe apenas quando há interesse de uma das partes, como exemplos citados, quando ocorre algum problema, há necessidade de aplicar avaliação ou selecionar alunos, bem como quando são programados passeios culturais no horário da aula e é preciso solicitar a dispensa do aluno. Apenas uma participante afirmou promover a comunicação do programa com a escola,

agendando reuniões com professores e equipe diretiva, pois esse trabalho visa “beneficiar a inclusão do aluno na escola” (Entrevistada 6).

Quanto às estratégias de sensibilização da comunidade escolar no que diz respeito à educação de superdotados, as participantes dividiram as opiniões. Duas entrevistadas de programas públicos afirmaram que a equipe do programa é convidada ou se propõe a fazer palestras e formações aos professores das escolas. Nessas oportunidades é recorrente abordar assuntos, como as características dos superdotados e os mitos na educação desse grupo de alunos. Três participantes disseram que o programa não tem ações com essa finalidade e, uma representante da instituição de iniciativa particular declarou que a sensibilização ocorre caso a escola manifeste o interesse por essa atividade.

Questão de pesquisa 5: Que avaliação gestores e professores fazem da atuação do MEC e das secretarias estaduais ou municipais de educação, bem como do programa de atendimento ao superdotado do qual participam?

Gestores, professores e outros profissionais de programas avaliaram a atuação dos órgãos governamentais, como o MEC e secretarias municipais e estaduais de educação, demonstrando certo descrédito nas ações voltadas para o investimento na área, tanto para aquisição de recursos materiais quanto para a oferta de formação de profissionais. Nas respostas do questionário, apenas 1 (2%) participante considerou ser excelente a atuação do MEC, 5 (10%) boa, 13 (26%) regular, 16 (32%) insatisfatória, 14 (28%) responderam que a pergunta não se aplica ao funcionamento programa e 1 (2%) não respondeu a questão. Dentre aqueles que assinalaram “não se aplica”, estão 8 (16%) participantes de instituições de iniciativa particular e 6 (12%) de instituições públicas. Gestoras e professoras entrevistadas das instituições públicas ($n = 3$) afirmaram que o MEC não acompanha adequadamente o atendimento ao superdotado e que a atenção se deu apenas na implantação do programa. As participantes das instituições de iniciativa particular disseram que não há ligação do programa

com o MEC. Conforme uma delas, embora não tenha contato, a equipe de coordenação do MEC sabe da existência do programa, por meio da participação dos profissionais do atendimento em congressos.

A respeito da avaliação das secretarias estaduais ou municipais de educação, 1 (2%) participante considerou a atuação excelente, 14 (28%) boa, 13 (26%) regular, 11 (22%) insatisfatória e 11 (22%) responderam que a pergunta não se aplica ao programa - sendo seis (12%) desses representantes de iniciativa particular. A Tabela 7 resume os dados por localização geográfica, sobre a avaliação que os participantes fizeram do MEC e das secretarias estaduais ou municipais de educação, por meio do questionário.

Tabela 7

Avaliação Pelos Participantes, da Atuação do MEC, Secretarias Estaduais e Municipais por Localização Geográfica (n = 50)

	Excelente	Boa	Regular	Insatisfa- tória	Não se aplica
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Norte (n = 8)					
MEC	-	2	1	4	1
Secretarias estaduais ou municipais	-	4	1	3	-
Nordeste (n = 10)					
MEC	-	1	5	3	1
Secretarias estaduais ou municipais	-	-	6	3	1
Centro-Oeste (n = 6)					
MEC	-	1	2	1	2
Secretarias estaduais ou municipais	-	2	3	-	1
Sudeste (n = 15)					
MEC	1	1	1	3	8
Secretarias estaduais ou municipais	1	3	1	3	7
Sul (n = 11)					
MEC	-	-	4	5	2
Secretarias estaduais ou municipais	-	5	2	2	2

Nota. Um participante da região Sudeste não avaliou o MEC.

Nas respostas coletadas por meio das entrevistas, percebe-se, entre as participantes de instituições públicas, a insatisfação com a falta de apoio das secretarias de educação. Três dessas compararam a modalidade do ensino especial voltada para as deficiências com a área de altas habilidades/superdotação, acenando maior atenção do governo com a primeira modalidade, bem como relataram problemas como infraestrutura inadequada ao atendimento, falta de recursos materiais e investimento em formação. Uma participante disse que o programa se mantém com doações e outra alegou que a equipe usa recursos financeiros próprios para a compra de materiais necessários ao atendimento do aluno. Conforme uma participante, “as universidades estão mais abertas às parcerias que a secretaria de educação” (Entrevistada 6). Ainda, uma participante ressaltou o apoio que recebe do CONBRASD: “é ele que mantém fortalecidos os programas” (Entrevistada 2). Quanto às respostas das representantes de iniciativa particular, observa-se tanto a neutralidade ($n = 1$) como a satisfação ($n = 2$) em relação ao apoio recebido, como exemplo, a permissão das secretarias estaduais e municipais de educação para divulgar o programa e selecionar novos alunos na rede pública de ensino. Como relata uma entrevistada: “a secretaria nos reconhece como um instituto que está prestando um serviço à comunidade” (Entrevistada 5).

Formulou-se uma questão de múltiplas escolhas no questionário, com a finalidade de averiguar quais informações o gestor utilizava na avaliação da eficácia do programa. As respostas com maiores indicativos são: 41 (82%) relatórios dos profissionais que atuam no programa, 37 (74%) *feedback* ou comentários dos pais, 36 (72%) desempenho do aluno nas atividades propostas, 34 (68%) *feedback* ou comentários dos alunos, 33 (66%) produtos apresentados pelos superdotados. Apenas 6 (12%) participantes responderam que nessa avaliação utilizam os resultados dos testes padronizados e 17 (34%) o desempenho escolar dos alunos. Sete (14%) participantes indicaram outras fontes de informação, entre elas, resultados de concursos, admissão do aluno em escolas de excelência, aprovação de projetos,

instrumentos próprios do programa, fichas de avaliação, reunião com a equipe pedagógica, e *feedback* das escolas em que o aluno está matriculado no ensino regular. Apenas 1 (2%) participante não respondeu a pergunta.

A percepção das gestoras e professoras entrevistadas, sobre a importância do programa na trajetória de vida do aluno superdotado está voltada, principalmente, para a (a) aquisição, organização e construção do conhecimento; (b) melhoria nos relacionamentos interpessoais; e (c) oportunidade de acesso a bens culturais. No sentido de ilustrar algumas características de superdotados ao ingressar no atendimento, uma participante de um programa público declarou: “muitas vezes a criança chega aqui desorganizada, com muitas queixas na escola e na família” (Entrevistada 3). Para essa participante, o programa “tem a função terapêutica”, pois a tendência é que a criança descubra no atendimento um espaço para expressar suas habilidades e, adicionalmente, encontre soluções para seus problemas socioemocionais. Conforme o relato de outra participante de programa público, “nessa sala de aula o aluno superdotado encontra colegas como ele, se depara com desafios e aprende que ali ele pode errar” (Entrevistada 6). Com o foco na implantação do programa, uma participante declarou que tempos atrás os programas brasileiros tinham ações isoladas e a organização dos NAAH/S nos estados oportunizou o fortalecimento da inclusão dos alunos superdotados.

Para investigar a avaliação que gestores fazem dos programas dos quais participam, foi formulada uma questão com as opções de respostas: excelente, bom, regular e ruim. De forma geral, 48% dos participantes consideraram o programa bom e 32% excelente. A formação de profissionais também foi bem avaliada, contabilizando 52% das respostas assinaladas no campo bom e 26% no excelente. Nesses dois itens, não foram marcadas a opção “ruim”. Também foram expressivas as respostas avaliadas no campo “bom” para os critérios usados pela equipe do programa para a identificação e seleção de alunos (46%) e a comunicação e apoio às famílias dos alunos (42%). Os itens considerados ruins na maior parte

das respostas são: a quantidade (40 %) e a qualidade (30%) de recursos materiais para o atendimento ao aluno. A Tabela 8 resume as respostas dos participantes.

Tabela 8

Avaliação dos Participantes Quanto ao Programa a que Estão Vinculados (n = 50)

	Excelente	Bom	Regular	Ruim	NR
	%	%	%	%	%
De forma geral considero o programa	32	48	12	-	8
A formação de profissionais que atuam no programa	26	52	16	-	6
A quantidade de profissionais que atuam no programa	8	34	36	16	6
O espaço físico para o atendimento ao aluno	14	22	34	18	12
A quantidade de recursos materiais para o atendimento ao aluno	16	10	26	40	8
A qualidade dos recursos materiais para o atendimento ao aluno	14	18	26	30	12
Os critérios para identificação e seleção de alunos	24	46	18	4	8
Comunicação e apoio às famílias dos alunos atendidos no programa	18	42	28	4	8
Comunicação do programa com o ensino regular	12	30	32	12	14

Quanto à formação dos profissionais para atuarem no atendimento do superdotado, 42 (84%) participantes responderam no questionário que há capacitação para os profissionais da área. Dos programas de iniciativa particular ($n = 8$), apenas um afirmou que os profissionais não recebem essa capacitação. No entanto, as participantes nas entrevistas revelaram certa preocupação com o assunto, visto que, embora tais profissionais tenham qualificação, não há investimento em formação e são escassos os cursos oferecidos pelas instâncias superiores de educação. Três, entre seis participantes, afirmaram que existe iniciativa dos gestores em promover cursos e interesse da equipe em participar dessas formações. Uma participante

respondeu que a maior parte dos profissionais do programa possui especialização em altas habilidades/superdotação, mas alguns receberam a formação na área apenas por meio da própria equipe. Ainda, três participantes mencionaram que os profissionais buscam formação por conta própria.

Também com a finalidade de avaliação, foi perguntado às gestoras e professoras, por meio de entrevista, qual é o ponto forte do programa e o que poderia ser melhorado. As respostas foram variadas, e as mais recorrentes ($n = 4$) com o foco nos possíveis resultados que o atendimento pode proporcionar ao desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. Conforme relatado, o ponto forte do programa está na chance que se dá aos alunos superdotados de expressarem seus talentos, de acreditarem em si, de se perceberem que são diferentes e de se aceitarem enquanto diferentes. Ainda, é expressiva a mudança que o aluno passa a ter em relação ao conhecimento, as oportunidades de desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, à perspectiva futura de melhoria de vida e formação de bons profissionais. Uma participante alegou que tal mudança não é viável caso o aluno permaneça apenas na sala de aula regular. Duas participantes focaram a avaliação nas ações do programa, como a formação de profissionais para trabalharem com o aluno superdotado e a sustentabilidade do atendimento.

Quanto à questão sobre o que pode ser melhorado no programa, três entrevistadas responderam que é a comunicação, seja com as secretarias de educação, escolas ou com as famílias. Dentre estas, uma acrescentou precisar de “um trabalho sistemático com a família” (Entrevistada 3). Três participantes ponderaram que seria necessário melhorar o investimento no programa no que diz respeito à administração e aquisição de recursos materiais. Assim, os recursos financeiros poderiam ampliar a oferta de oficinas e de atividades na área cultural, ainda, poderiam ser para a aquisição de equipamentos variados, como microscópios, filmadora, jogos e livros. Por fim, as melhorias na administração consistiriam na atualização e ampliação

dos programas, bem como na oferta de cursos na área de altas habilidades/superdotação. Duas participantes, em suas respostas, responsabilizam o MEC pelos problemas do atendimento, alegando que as melhorias dependem deste ministério. Conforme o relato de uma delas, “ao final de todos esses anos, não se tem uma avaliação do MEC quanto ao trabalho dos NAAH/S” e “o MEC deixa as articulações soltas” (Entrevistada 2).

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO

A discussão relativa aos resultados deste estudo está dividida em seis partes: Características e Organização dos Programas para Superdotados; Processo de Ingresso, Identificação e Avaliação de Alunos; Referencial Teórico e Práticas Educacionais; Serviços de Apoio à Comunidade Escolar; Avaliação do MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; e Avaliação dos Programas.

Características e Organização dos Programas para Superdotados

Em consulta ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre os dados do Censo Escolar 2014, observou-se que dos 5.570 municípios brasileiros, em 4.258 (76,44%) não há informação de matrículas de alunos com altas habilidades/superdotados na educação básica, e em 607 (10,9%) foi contabilizado apenas 1 aluno em toda extensão municipal. Seis municípios notificaram ter mais de 300 superdotados matriculados. Dessa forma, os superdotados matriculados nas escolas brasileiras constituem um total de 13.308 alunos. Esse número corresponde, aproximadamente, a 0,027% do total de matrículas da educação básica ($n = 49.771.371$).

Conforme Borland (2009b), não é possível fazer estimativas para quantidade de indivíduos superdotados em uma população, pois a superdotação não se trata de uma característica empiricamente observável. No entanto, na percepção de Renzulli (1986), estima-se que em torno de 15 a 20% dos alunos de uma escola tenha comportamentos de superdotação em alguma área do conhecimento. Considerando que 60% dos participantes desta pesquisa informaram adotar o referencial teórico/metodológico proposto por esse autor, conclui-se que o número de superdotados identificados em programas, bem como os

informados no Censo Escolar de 2014, constitui uma parcela irrisória da educação básica e revela o longo caminho que educadores da área precisam percorrer para conquistar espaço no ensino brasileiro. Para Pérez e Freitas (2011), a invisibilidade dos superdotados nos sistemas educacionais brasileiros está na desinformação sobre o tema e legislação que prevê o atendimento, na falta de formação de profissionais na área, bem como na representação cultural que cultiva ideias errôneas sobre as pessoas superdotadas.

O número de alunos superdotados informado nesta pesquisa corresponde a 42% ($n = 5.597$) do total de matrículas desse público no Censo Escolar 2014 ($n = 13.308$). Como a pesquisa não alcançou todos os programas brasileiros de atendimento ao superdotado, a hipótese é que boa parte dos alunos apontados no censo está sendo atendida em programas especiais, ao passo que uma pequena parcela recebe atendimento na sala de aula regular. A meta 4 do PNE, prevê que o MEC - por iniciativa dos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes - providencie a obtenção de informação detalhada, para que se estabeleça o perfil dos alunos matriculados na educação especial. Nesse sentido, espera-se que tais informações indiquem a situação dos alunos superdotados no contexto escolar: (a) se eles foram apenas identificados, mas ainda não recebem educação especializada, (b) se eles recebem atendimento somente na sala de aula regular, e (c) se há dupla matrícula e atendimento em salas de recursos ou em instituições parceiras.

Analisando o número de superdotados por localização geográfica, nota-se a concentração de alunos nas regiões Sudeste ($n = 2.072$) e Centro-Oeste ($n = 1.879$). Observa-se que em tais regiões estão os programas com ações mais consolidadas e décadas de trabalho na área de superdotação, implantados entre os anos de 1976 e 1999 ($n = 6$).

Podemos analisar os resultados desta pesquisa comparando-os com os dados do Censo Escolar 2014, que coloca a região Sul ($n = 3.113$) à frente do Centro-Oeste ($n = 2.049$) em número de matrículas na modalidade do ensino especial/superdotação. Mas, quando

comparado ao número de matriculados na educação básica, a proporção de matrículas de superdotados é maior na região Centro-Oeste (ver Tabela 9). Tais informações indicam as localidades em que as ações educativas e políticas públicas brasileiras estão sendo mais eficazes nessa modalidade de ensino, bem como aquelas em que tais ações estão mais precárias.

Tabela 9

Quantitativo de Matrículas do Censo Escolar 2014 e Alunos Informados na Pesquisa

Região	Matrículas da Educação Básica - Censo Escolar 2014 (<i>n</i> = 49.771.371)	Matrículas de alunos com AH/SD – Censo Escolar 2014 (<i>n</i> = 13.308)	Alunos informados na pesquisa (<i>n</i> = 5.597)
Norte	5.131.557	1.431	881
Nordeste	14.806.714	1.753	351
Centro-Oeste	3.654.528	2.049	1.879
Sudeste	19.705.590	4.962	2.072
Sul	6.472.982	3.113	414

O número de escolas (*n* = 4.998) informadas no Censo Escolar 2014 que tem matrículas de superdotados representa 2,65% do total de escolas existentes no Brasil (*n* = 188.673). Compreende-se que ter matrículas de superdotados nas unidades educacionais não significa que há intervenções pedagógicas específicas para essa demanda em salas regulares ou especiais. Neste estudo, a quantidade de salas informadas para esse atendimento corresponde a 162, distribuídas em instituições públicas e privadas, que podem ser ou não escolas de educação básica. Dessa forma, conclui-se que há carência de salas especiais nas escolas brasileiras para atender alunos com superdotação. Também, ressalta-se que a região

Sul do Brasil dispõe da maior quantidade de salas ($n = 47$), indicando potencial de estrutura física para acolher novos alunos.

A maior quantidade dos programas brasileiros é de natureza pública, isso devido à ação do MEC com a implantação dos NAAH/S nos estados ou municípios e no Distrito Federal. Dessa forma, grande parte dos programas pesquisados ($n = 21$) iniciou suas atividades entre os anos de 2006 e 2007, sendo 19 desses vinculados ao NAAH/S. No entanto, observa-se que, em quase uma década de implantação do programa pelo MEC, pouquíssimos ($n = 5$) atendem mais de 100 alunos. Três deles não oferecem atendimento ao superdotado em salas de recursos e 2 atendem menos que 10 alunos. Esses dados se coadunam com a percepção dos gestores e professores entrevistados que reconhecem como dinâmica a política pública do MEC ao instituir tais programas, mas que não houve continuidade de ações e nem o devido acompanhamento dos programas implantados.

No período inicial da elaboração deste estudo não se levantou a hipótese de que a proposta do MEC para a implantação dos NAAH/S pudesse atingir tanto secretarias estaduais quanto municipais de educação. Dessa forma, no questionário de pesquisa não se contemplou a pergunta acerca do vínculo institucional desses programas. Posteriormente, em entrevista ou como justificativa de resposta no questionário, verificou-se que, pelo menos, dois desses programas estão vinculados às secretarias municipais de educação e de que não houve ações das secretarias estaduais nessas regiões com vista à implantação do NAAH/S.

Compreende-se que alguns programas optaram pela inclusão do superdotado no ensino regular, sendo os serviços voltados aos profissionais e às famílias desse grupo de alunos. Dessa forma, os gestores articulam ações para a sensibilização e formação de professores na área, promovem palestras e cursos aos pais e familiares. No entanto, não há como avaliar em que medida tais serviços estão contribuindo para a educação do superdotado, comparado aos programas que também incluem o atendimento do aluno em salas especiais.

Os itens do questionário não contemplaram informações acerca da oferta de serviços para atender alunos de baixa representação cultural e linguística, diversidade étnica e de situação desfavorecida. Apenas um participante mencionou que o programa oferece atendimento para superdotados das comunidades de zona rural. Howley, Rhodes e Beall (2009) alertaram sobre os desafios enfrentados nas escolas rurais, afirmando que a tendência dos superdotados dessas comunidades é abandonar os estudos face às dificuldades encontradas no desenvolvimento de seus potenciais. Ainda, muitos deles são desencorajados pela família a continuar os estudos, pois os pais temem a mudança permanente de seus filhos para a cidade. Os autores ressaltaram a importância em ajudar tais alunos a compreenderem o valor que eles têm como líderes de suas comunidades e sugerem, como estratégias para enfrentar tal situação, que as escolas disponibilizem cursos a distância e promovam a aceleração de conteúdos.

Em grande parte dos programas examinados nesta pesquisa, constatou-se que o atendimento ocorre semanalmente, com duração de tempo entre 3 a 4 horas. Também, não há prazo ou ciclo determinado de permanência no atendimento e o aluno participa enquanto houver interesse da sua parte. Compreendendo que o superdotado busca trabalhar temas em profundidade e complexidade, exigindo comprometimento com a tarefa para realizar seus objetivos, Tentes (2011) argumenta que uma frequência semanal pode não ser o tempo suficiente para a dedicação do aluno à realização e continuidade dos seus projetos, especialmente no caso de superdotados *underachievers* ou hiperativos.

Para um bom atendimento ao superdotado, deve-se atentar também para a modulação de alunos, visto que os interesses e estilos de aprendizagem desse grupo diferenciam-se, exigindo do professor a busca por mais conhecimento e em variados assuntos, bem como por formas de intervenções pedagógicas adequadas ao perfil do aluno. Metade dos programas brasileiros, estudados nesta pesquisa, tem uma modulação entre 1 a 10 alunos por turma. Não

é possível avaliar qual quantidade de alunos é ótima para atender aos propósitos do programa. Aparentemente, o atendimento individualizado parece promissor, mas não oportuniza, por exemplo, a interação do superdotado com seus pares, socialização do conhecimento, trabalhos em grupo e pontos de vista diferenciados sobre um mesmo assunto. Delpretto e Zardo (2010) avaliam que a forma de trabalhar grupos de alunos superdotados na perspectiva da aprendizagem colaborativa oportuniza, a esses, autonomia cognitiva, desafiando-os a compartilhar conhecimentos na sala de aula e beneficiar-se dos processos de aprendizagem coletivos.

É desejável que a equipe de profissionais de programas para superdotados seja multi e interdisciplinar, visto as necessidades de apoio educacional que essa demanda exige. Nesta pesquisa foram citados psicopedagogos, assistentes sociais, biólogo, músico, tecnólogo, fonoaudiólogo, jornalista e engenheiro. No entanto, são pouquíssimos os programas com uma variedade de profissionais e em grande parte, a equipe é formada por professores e pedagogos.

Foram contabilizados nesta pesquisa apenas 75 psicólogos. Vinte e quatro desses atuam na região Centro-Oeste, sendo que 1 programa nessa localidade possui 14 psicólogos. Quinze programas brasileiros não têm esse profissional na sua equipe de atendimento. Entre as possíveis contribuições do psicólogo no atendimento ao superdotado, Gonçalves e Fleith (2014) relacionam: (a) proposição e implementação de serviços psicoeducacionais específicos a esse grupo de alunos; (b) desenvolvimento de estratégias de identificação; (c) orientação à comunidade escolar sobre o fenômeno das altas habilidades; (d) participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; (e) contribuição na caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; (f) realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; e (g) participação na implementação das políticas públicas.

As instituições de ensino superior são as que mais colaboraram com os programas, conforme os resultados desta pesquisa. A consolidação de parcerias com outras instituições faz-se imprescindível no que diz respeito à ampliação de oportunidades para o desenvolvimento do potencial do aluno. Pode-se, por exemplo, buscar parcerias para palestras e cursos com especialistas na área de interesse do superdotado, participação dos alunos em projetos de pesquisa de professores e/ou estudantes de pós-graduação, aquisição de material, uso de laboratórios e bibliotecas etc. A orientação de Delpretto e Zardo (2010) é de que no projeto político pedagógico da escola se contemple a articulação com instituições de educação superior, centros de desenvolvimento de pesquisa, artes, esportes, entre outros, para promover a execução de projetos colaborativos e que atendam às necessidades específicas desse grupo de alunos.

Vale ressaltar a importância dos documentos legais que resguardam os programas, visto que eles têm também a finalidade de nortear as ações políticas e pedagógicas que organizam os serviços oferecidos à comunidade escolar. Os resultados desta pesquisa mostraram que os participantes de programas públicos brasileiros têm conhecimentos acerca da documentação legal que ampara o atendimento ao superdotado, uma vez que grande parte dos respondentes soube especificar o tipo e origem do documento.

Como exemplo de documento legal, a Orientação Pedagógica do programa da Secretaria de Educação do Distrito Federal, estabelece (a) as orientações sobre a fundamentação teórica; (b) a metodologia do atendimento; (c) as características do aluno superdotado; (d) a operacionalização do atendimento, instituindo o público alvo e a forma de ingresso; (e) as estratégias do programa, como dinâmicas de atendimento e avaliação do aluno; e (f) a organização administrativa, competências da equipe do programa e critérios para a indicação e permanência dos profissionais no atendimento (Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2006).

Processo de Ingresso, Identificação e Avaliação de Alunos

Os resultados desta investigação apontaram que os professores (84%) são os que mais indicam alunos para programas especializados. Isso significa que, em salas de aula regular, tais profissionais têm condições de avaliar o desempenho cognitivo e criativo do aluno, e encaminhá-lo ao atendimento especial quando observado que há potencial a ser desenvolvido. Porém, muitos alunos que apresentam comportamentos de superdotação ainda passam despercebidos pelo processo de escolarização e perdem as oportunidades de desenvolvimento do seu potencial. Chen, Krechevsky, Viens e Isberg (2001) argumentam que os professores fazem observações em salas de aula, mas raramente de maneira sistemática. E, em grande maioria, a preocupação por parte dos docentes com alguma criança decorre dos déficits na aprendizagem.

Maia-Pinto e Fleith (2002) constataram que grande parte dos professores ainda tem uma ideia superficial ou fracionada a respeito do conceito de superdotação, limitando o número de indicação de alunos a programas. Tal desconhecimento, também foi notado no decorrer desta pesquisa, após o lançamento da enquete no portal da UNDIME, quando dirigentes municipais enviaram mensagens à pesquisadora por meio de correio eletrônico ou telefonaram para comunicar que não havia alunos com as características de superdotação no município. Na oportunidade, tais dirigentes solicitaram informações acerca desse tipo de atendimento, bem como sugestões bibliográficas sobre o tema.

Nos programas brasileiros pesquisados, também são os professores a maior parte dos profissionais que atua nas equipes de identificação e avaliação de alunos. Em seguida, estão os pedagogos e psicólogos. No entanto, alguns participantes responderam que nessa equipe de trabalho participam assistentes sociais, alunos de curso superior, fonoaudiólogo e profissionais de instituições ligados às áreas de interesse do aluno. Dois participantes responderam que não há psicólogo na equipe de identificação do aluno, mas que uma das

formas de identificar é por meio de testes psicométricos. Um deles justificou que há encaminhamento de aluno para avaliação em instituições particulares.

A identificação e avaliação do superdotado requer a adoção de procedimentos que avaliem conhecimentos, criatividade, características, estilos de aprendizagem e expressão do aluno. Levando em conta a diversidade de perfis dos superdotados, Winner (2014) sugere usar testes de domínios específicos na identificação e avaliação de alunos, ao invés de testes de inteligência. No entanto, uma participante entrevistada alegou sentir necessidade da aplicação de testes psicométricos em alguns casos para complementar a avaliação qualitativa processual, pois podem ocorrer falhas na identificação do aluno e o avaliador não perceber o potencial do aluno, ou rotulá-lo como superdotado quando ele não tem habilidades acima da média. A inquietação quanto à falha nesse processo também foi mencionada na literatura da área por Freeman (2006) e Grigorenko (2010).

Virgolim (2014) afirma que no Brasil, cada vez mais, os profissionais compreendem o uso da psicometria para medir construtos como, por exemplo, inteligência e criatividade, paralelamente ao emprego de formas alternativas e complementares na identificação de crianças superdotadas. Isso foi observado nos resultados dessa pesquisa, visto que além dos testes psicométricos os participantes assinalaram uma variedade de métodos, como a participação em atividades de enriquecimento, por meio de produtos apresentados ou portfólio, testes de criatividade, boletim escolar, levantamentos ou inventários de indicadores de altas habilidades/superdotação, entrevista com a família, sondagem escolar, acompanhamento do professor da sala regular e dinâmica de grupo. No entanto, a observação em sala de aula foi a prática mais usual para identificar e avaliar esse grupo de alunos.

Existe na literatura da área de superdotação uma extensa lista de características que podem servir de parâmetros para a observação de alunos em sala de aula. Resumidamente, pode-se afirmar, que quando percebidos por seus professores, tais alunos revelam:

aprendizagem com mínima instrução, persistência e concentração, alto grau de energia, interesses específicos em determinadas áreas do conhecimento, estilo próprio para resolver situações problemas e curiosidade acentuada (Ministério da Educação, 2006b).

Ainda, há muitos inventários elaborados por especialistas que trazem indicadores que ajudam na observação de professores e avaliam se a criança tem comportamentos de superdotação. Ressalta-se que dificilmente um aluno vai apresentar todos os indicativos contidos em um determinado inventário, dado que não existe um perfil único de superdotado (Almeida et al., 2013; Fleith & Alencar, 2013), mas várias características poderão ser reveladas na avaliação do instrumento.

Como exemplo de inventário, cita-se a Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores, conhecida por “escala de Renzulli” (Renzulli & Smith, 2010), que está em constante revisão e tem a finalidade de auxiliar professores na observação das características do aluno nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, arte, música, teatro, comunicação, planejamento, matemática, leitura, tecnologia e ciência. Os formulários para observar as quatro primeiras características são usados com mais frequência e avaliam a criança em aspectos gerais, sendo os demais focados em áreas específicas.

Embora a literatura estrangeira aponte os testes psicométricos como os mais frequentes em programas para a identificação e seleção do aluno superdotado (Feldman, 2001, Friedman-Nimz, 2009; McClain & Pfeiffer, 2012; Renzulli, 1998; Shavinina, 2009; Silverman, 2009; Worrell & Erwin, 2011), nesta pesquisa eles corresponderam a 46% das respostas. Proporcionalmente ao número de programas por região, verifica-se que o Sudeste é o que mais utiliza esses instrumentos, sendo que dos 15 participantes desta localidade, 11 marcaram a opção para testes psicométricos. A hipótese é de que essa região concentra o maior número de programas ($n = 6$) de iniciativa particular, e tais instituições têm mais

facilidade na aquisição desses instrumentos. Dos 10 programas situados na região Nordeste, apenas 1 faz uso de testes psicométricos na identificação e avaliação de alunos com comportamentos de superdotação.

É indispensável que a identificação do superdotado seja condizente com os objetivos do atendimento educacional proposto pelo programa. No Brasil existem programas com o propósito exclusivo de identificar e preparar alunos para o ingresso em universidades e escolas de excelência. Dessa forma, a prática de seleção de alunos é por meio de provas e testes de conhecimento geral, bem como a avaliação do boletim escolar, resultados de concursos e olimpíadas. Entre outros participantes nesta pesquisa, foram entrevistadas uma gestora e uma professora que atuam em um programa com esse perfil. A prática de seleção de alunos neste programa consiste na aplicação de provas acadêmicas em crianças de baixa renda e de escolas públicas.

Os resultados do estudo confirmaram o que a literatura aponta ser recorrente em programas para superdotados: a prevalência da identificação de meninos. Diversas pesquisas chamam a atenção para esse fenômeno, enfatizando a influência dos estereótipos de gênero e preconceitos presentes na sociedade, que afetam negativamente as meninas quanto à expressão de seus talentos e realização de projetos de vida (Alencar & Virgolim, 2001; Kerr & Nicpon, 2003; Prado, 2010; Reis, 1998; Virgolim, 2013). Segundo Virgolim (2013), as diferenças de gênero nas escolas são reforçadas quando professores confiam aos meninos atividades relacionadas à criatividade e resolução de problemas, enquanto às meninas são atribuídas tarefas pouco desafiadoras, como por exemplo, a organização de materiais.

Com o objetivo de identificar os motivos relacionados à sub-representação feminina em programas para superdotados, Reis e Gomes (2011) entrevistaram professores e outros profissionais, bem como aplicaram um *checklist* com as características e/ou comportamentos que podem ser evidenciados nesse grupo de alunos. Os resultados revelaram que a

subestimativa dos talentos femininos ocorre na seleção e indicação de discentes pelos professores do ensino regular, quando as meninas são vistas pelas lentes de estereótipos. Para que as meninas tenham mais oportunidades de serem indicadas em programas para superdotados, as autoras sugerem a formação de professores do ensino regular no que diz respeito às relações sociais de gênero e reestruturação dos critérios de seleção de alunos.

Referencial Teórico e Práticas Educacionais

Os resultados da pesquisa revelaram que os participantes do estudo estão cientes dos referenciais teóricos e metodológicos adotados no programa dos quais participam. As respostas evidenciam que o atendimento está ancorado em mais de um referencial teórico. No entanto, grande parte dos respondentes mencionou, no questionário, pesquisadores que têm publicações no campo de superdotação, mas não são autores de modelos teóricos ou metodológicos. Tais resultados revelam que os participantes têm conhecimentos acerca da literatura da área, mas não se pode afirmar que houve entendimento sobre o que seja “fundamentação teórica”. Ressalta-se que uma definição bem estruturada sobre o que é a superdotação, da clareza conceitual e dos usos práticos do programa é que vão nortear o atendimento ao aluno. O desconhecimento acerca desse arcabouço teórico pode refletir na validade e credibilidade do trabalho (Dai & Chen, 2013).

Por outro lado, nas entrevistas, as participantes demonstraram conhecimento da fundamentação teórica do programa do qual participam e foram unânimes ao afirmar que há coerência entre teoria, identificação de alunos e práticas pedagógicas empregadas. Percebeu-se o interesse por parte das entrevistadas em explicitar a aplicação teórica e em que o atendimento pode ser beneficiado ao adotar tal referencial. Como exemplo, uma participante ressaltou que a teoria adotada permite mais flexibilidade na identificação e seleção do aluno.

O referencial teórico predominante nos programas estudados é o idealizado pelo pesquisador americano Joseph Renzulli. Possivelmente, tal predominância recebe a influência dos documentos e orientações advindas do MEC, bem como a expansão dessa teoria no Brasil por meio de artigos científicos, cursos de formação, seminários, congressos, entre outros. Os programas de natureza administrativa particular ($n = 8$) indicaram seguir os pressupostos de teóricos de Renzulli, Sternberg, Gardner e De Bono.

Alunos superdotados precisam de currículos e experiências educacionais compatíveis com o nível de suas habilidades. Sabatella e Cupertino (2007) afirmam que o planejamento das atividades para esse público exige critérios. Nem sempre os modelos existentes de intervenções pedagógicas são ajustados às condições de atendimento.

O que se observou nos resultados da pesquisa é que há uma combinação de abordagens pedagógicas utilizadas nos programas brasileiros. Os participantes assinalaram no questionário várias opções de respostas, sendo as atividades de desenvolvimento de características socioemocionais, enriquecimento curricular e estimulação da criatividade foram as mais citadas. Em seguida, atividades de expressão verbal e escrita, de resolução de problemas, artísticas, de estimulação da inteligência, memória e raciocínio lógico, e aceleração de série, ano escolar ou conteúdo. Ainda, consideraram como abordagens pedagógicas, a participação em eventos culturais, campanhas sociais, projetos, palestras, oficinas, bem como o uso do portfólio.

A alternativa referente às atividades direcionadas à aceleração de conteúdo ou ano escolar foi a que teve o menor número de respostas, o que confirma a estimativa de alguns pesquisadores quando afirmam que há preconceitos ou desconhecimentos acerca dessa abordagem pedagógica (Alencar & Fleith, 2001; Maia-Pinto, 2012; Oliveira & Almeida, 2013; Southern & Jones, 2004). Maia-Pinto (2012) constatou que essa prática tem sido tomada com base no direito do aluno estabelecido nas leis, mas que não há regulamentação

legal sobre os procedimentos de implementação pedagógica de maneira a cumprir as decisões legais. Dessa forma, compete à escola a responsabilidade de decidir em que condições o aluno será acelerado e qual procedimento de acompanhamento será necessário.

As gestoras e professoras entrevistadas relataram e avaliaram as práticas pedagógicas empregadas nos programas em que atuam. Para elas, as atividades desenvolvidas no atendimento correspondem às expectativas propostas no planejamento do programa, que há interdisciplinaridade, bem como estímulo à criatividade e ao comprometimento com a tarefa. Ressalta-se que, além das intervenções voltadas para as áreas de interesse do aluno, as participantes comentaram sobre a oferta de atividades que incluem a formação ética e moral, conforme foi recomendado por Renzulli e D'Souza (2012) acerca da necessidade do desenvolvimento nos alunos do capital social.

Os resultados da pesquisa também revelaram que é comum nos programas brasileiros pesquisados a oferta de atividades extraclasse, como idas a museus, bibliotecas, cinemas, parques ecológicos e laboratórios. Essas constituem experiências exploratórias destinadas a ampliar e enriquecer o conhecimento do aluno, e fazem parte da atividade de enriquecimento tipo I do Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 1977, 2001, 2012; Renzulli & Reis, 2000). Em entrevista, a atividade cultural foi valorizada por uma participante, que mencionou a necessidade de melhorar o apoio financeiro ao programa, para ampliar a oferta aos alunos de oficinas, passeios culturais e viagens.

Serviços de Apoio à Comunidade Escolar

Os resultados da pesquisa assinalam que há, por parte dos gestores e demais profissionais dos programas examinados, a intenção em oferecer apoio à comunidade escolar. A começar pela oferta de atividades extraescolares, os participantes indicaram que 70% dos programas dispõem de pelo menos um tipo de serviço, como orientação vocacional,

atendimento com o psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo e profissionais específicos da área de interesse do aluno.

Ao analisar as respostas deste estudo pontuando cada tipo serviço, observa-se que alguns deles são deficitários. A orientação vocacional, por exemplo, é realizada em apenas 14% dos programas. Como nesta pesquisa não foi identificado o número de alunos por idade, provavelmente, grande parte dos programas não atende superdotados na faixa etária em que esse serviço de orientação poderia ser ofertado. No entanto, pesquisadores da área alertam para a dificuldade dos alunos na escolha profissional, dado os conflitos que o superdotado tem quanto à sua multipotencialidade e que muitas vezes o leva a olhar para várias direções de trabalho, e, ainda, pelas suas opções por carreiras não convencionais (Robinson et al., 2007). A família também precisa ser orientada para que não pressione os filhos a buscar carreiras pautadas apenas por serem mais valorizadas socialmente ou condizentes às habilidades superiores (Alencar, 2007a; Colangelo, 2003; Robinson et al., 2007; Wood, 2010).

Robinson et al. (2007) alertam que é impossível atender a todas as necessidades existentes, mas que é preciso entender que o desenvolvimento social e emocional do aluno deve fazer parte do núcleo de atividades do programa. O atendimento psicológico foi assinalado por 40% dos participantes como serviço extraescolar oferecido, além daqueles planejados para a sala de aula especial. Ressalta-se que muitos programas ($n = 15$) não possuem psicólogos e, provavelmente, esse serviço é realizado pelos mesmos profissionais que atuam na equipe de identificação e avaliação do aluno. No atendimento psicológico, compete também ao psicólogo atuar visando às medidas de proteção no que se refere aos aspectos emocionais, relacionais e de desempenho acadêmico do superdotado (Tentes, 2011). Nessa perspectiva, pondera-se que esse serviço deveria fazer parte dos programas brasileiros para superdotados.

Da mesma forma, apenas 44% dos participantes responderam que o programa oferece atendimento pedagógico. Esse serviço, entre outros aspectos, pode auxiliar os alunos a compreenderem seus estilos de aprendizagem, terem conhecimento pessoal acerca de suas habilidades, administrarem o tempo e as prioridades de estudo (Wood, 2010). Como observou uma das entrevistadas na pesquisa, muitas vezes o aluno chega ao atendimento com comportamentos de desorganização e com queixas diversas da escola e da família.

Ademais, frequentemente, o superdotado precisa de ajuda socioemocional ao iniciar as atividades no programa, e os atendimentos psicológico e pedagógico podem ajudá-lo nesse momento. Robinson (2006) explica que há casos de crianças que precisam superar a impaciência com os colegas e compreender que eles estão fazendo o melhor que podem para apreender determinados assuntos. Depois, na sala especial, elas necessitam ultrapassar o desapontamento com o próprio rendimento quando encontram outras crianças em um nível mais avançado. A autora usa a metáfora de que o aluno deve compreender que ele é o mesmo peixe de antes, mas em uma lagoa maior.

Muitas vezes os superdotados se interessam por áreas mais complexas, das quais o professor da sala especial ainda não tem domínio do conteúdo. Para atender as necessidades do aluno, gestores ou professores dos programas buscam parcerias com outros profissionais ou com as universidades locais. Como alternativa de resposta para atividades oferecidas além daquelas em sala especial, 46% dos participantes assinalaram a opção de atendimento com o profissional específico da área de interesse do aluno, indicando que há procura de parcerias.

Poucos participantes (18%) assinalaram oferecer aos alunos serviços de atendimento com o fonoaudiólogo. Além dos serviços indicados no questionário de pesquisa, também uma pequena parcela de participantes mencionou ofertar atividades terapêuticas, como yogaterapia, arteterapia e musicoterapia. Tais atividades podem ajudar os superdotados a encontrarem equilíbrio nas emoções, manter a concentração, diminuir o estresse e ansiedade, entre outros.

Ainda, foram citados como serviço extraclasse o monitoramento acadêmico e grupos de discussão orientada.

Robinson et al. (2007) afirmaram que é preciso construir um relacionamento positivo, com mútua troca de informações entre família e escola, de forma a atender os superdotados no que eles mais têm necessidade. O documento orientador para implantação dos NAAH/S (Ministério da Educação, 2006a) propõe aos gestores que promovam encontros com a família para sensibilizá-la a participar, planejar, organizar e cooperar no atendimento ao aluno.

Nessa perspectiva, observa-se que os programas brasileiros deste estudo integram em suas ações o serviço de apoio à família do superdotado, visto que 86% dos participantes responderam atender esse grupo de alguma forma: (a) por meio de reuniões, encontros ou grupo de pais; (b) orientação, acompanhamento ou aconselhamento; e (c) palestras, oficinas e *workshops*. No entanto, a questão de pesquisa não abrangeu a periodicidade dessas atividades. Como observado nas entrevistas, em alguns programas esse é um serviço consolidado, contempla até visita às famílias dos alunos, mas em outros faltam a sistematização e infraestrutura para esse atendimento.

Os resultados das entrevistas indicaram que nem todos os programas têm estratégias de sensibilização da comunidade escolar. As participantes de programas públicos são mais acessíveis para propor e realizar palestras e formações para professores das escolas. Entre os assuntos abordados nessas oportunidades estão as características dos superdotados e os mitos na educação desse grupo de alunos. Tais assuntos são de formação básica e ajudam os professores das salas de aula regular a identificarem possíveis comportamentos de superdotação em seus alunos. No entanto, a sensibilização deve, ainda, fomentar no professor o desejo de aprofundar seus conhecimentos acerca do tema, de forma que ele tenha condições de oferecer atendimento diferenciado àqueles que necessitam de atenção especial. Também, a sensibilização deve atingir os familiares do aluno superdotado.

Avaliação do MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação

Os resultados da pesquisa indicaram que os participantes dos programas pesquisados não fazem uma boa avaliação do MEC e das secretarias municipais e estaduais de educação. Tal avaliação é mais consistente em programas públicos, visto que esses são dependentes desses órgãos no que se referem a financiamentos e demandas administrativas. Como limitação de pesquisa, observa-se que o questionário apresentou opções para avaliar de uma forma geral, não possibilitando o registro de quais itens deviam ser observados na avaliação.

Apenas nas entrevistas foi possível perceber, nos comentários das gestoras e professoras dos programas públicos, que o descrédito nas ações do MEC e secretarias de educação, em grande medida, consistiu no investimento na área, tanto para aquisição de recursos materiais quanto para a oferta de formação de profissionais. Também foi comentado pelas participantes que o MEC implantou programas, mas não fez o devido acompanhamento. Observa-se que são legítimas tais ponderações, visto que no documento orientador para a implantação dos NAAH/S (Ministério da Educação, 2006a), entre outras competências, o MEC tem a responsabilidade de aquisição e distribuição de equipamentos, bem como a supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação do funcionamento dos programas. Em contrapartida, as secretarias que aderiram ao programa têm entre suas responsabilidades oferecer o espaço físico para a instalação dos núcleos, cuidar da manutenção dos equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos e realizar cursos de formação para os profissionais.

Quanto aos participantes das instituições de iniciativa particular, poucos se sentiram à vontade para avaliar o MEC e as secretarias de educação, assinalando que tal avaliação não se aplicava ao tipo de programa. Em entrevistas, foi declarado que o contato entre os profissionais do programa e a equipe do MEC ocorre apenas em congressos. Duas entrevistadas afirmaram ter parceria com as secretarias estaduais e municipais da região para a

divulgação do programa, aplicação de testes e seleção de alunos. Dessa forma, deixa-se a entender que há pouco comprometimento do MEC e secretarias com a educação dos alunos superdotados em instituições particulares.

Observa-se que, nas entrevistas, três participantes compararam a modalidade do ensino especial voltada para as deficiências com a área de altas habilidades/superdotação, acenando maior atenção do governo com a primeira modalidade. Essa comparação também é mencionada por pesquisadores da área de superdotação (Andrés, 2010; Costa & Ragani, 2010; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Pérez & Freitas, 2011). Atenta-se que a área da superdotação ainda precisa conquistar espaço no seu próprio núcleo de atuação – a educação especial. Dessa forma, é de grande importância para a visibilidade dessa modalidade de ensino, a participação de gestores, professores e demais profissionais do programa para superdotados em fóruns e debates sobre a educação especial. Além disso, também é imprescindível sair das instâncias regionais, municipais e estaduais em busca do diálogo com os gestores que atuam nas políticas nacionais de educação.

Avaliação dos Programas

Compreendendo os pontos fortes e fracos do atendimento, os profissionais de programas para superdotados podem buscar melhorar a qualidade dos serviços, definindo as prioridades e traçando o plano de trabalho pedagógico. Assim, é imprescindível se orientar por um conjunto de indicadores, que de forma simples e acessível, possibilite identificar o que tem sido bom e o que ainda carece de atenção no atendimento ao superdotado.

No questionário de pesquisa, formulou-se uma pergunta de múltiplas escolhas, com a finalidade de averiguar quais indicadores os participantes utilizavam na avaliação da eficácia do programa. As respostas revelaram que em grande parte ($n = 41$) são usados relatórios dos profissionais que atuam no atendimento. Em seguida, o *feedback* dos pais; bem como o

desempenho, comentários e produtos apresentados pelos superdotados. No entanto, existem outras formas de avaliar segundo os participantes da pesquisa, como por meio de testes padronizados, resultados de concursos, admissão do aluno em escolas de excelência, aprovação de projetos, fichas de avaliação, reunião com a equipe pedagógica, e o *feedback* das escolas em que o aluno está matriculado no ensino regular.

O questionário não abrangeu uma pergunta acerca da sistematização da avaliação dos programas, como a periodicidade em que ocorre, a forma de registro, quais pessoas participam da discussão dos resultados e que tipos de desdobramentos são apontados após esse processo avaliativo. Ressalta-se que tais informações devem fazer parte do relatório final da avaliação e o gestor pode utilizar esse documento como instrumento para consolidar parcerias, bem como reivindicar ações que são de responsabilidade das instâncias administrativas superiores, como secretarias de educação e MEC.

Também, não foi objeto de pesquisa analisar o tipo de relatório usado na avaliação do programa, nem seu conteúdo e alcance avaliativo. No entanto, esse instrumento pode ser bem aproveitado, quando se recolhem informações para a avaliação, utilizando questões claras e objetivas sobre todos os serviços do atendimento. O conselho de Callahan (2009) para a elaboração desse tipo de formulário é que se façam algumas perguntas a cada questão formulada, como: Os dados coletados serão usados na tomada de decisões? Os dados coletados terão um impacto significativo para a melhoria da educação dos alunos superdotados? Os dados coletados vão documentar e ajudar a verificar se os objetivos do programa estão sendo alcançados? Os dados coletados ajudam a examinar se os alunos estão atingindo suas metas de realização no programa? Essa pergunta realmente é importante para ser respondida? Qual a importância dessa pergunta para os gestores do programa? A informação para responder essa questão existe?

Quanto ao *feedback* dos pais, observa-se que essa forma de avaliar a eficácia do programa, embora importante, nem sempre é documentada. Muitas vezes os comentários dos pais são casuais, sem a intenção de avaliar e se perdem na conversa. A avaliação deve ser intencional, com comunicação prévia aos avaliadores de quando vai ser realizada e qual será o seu objetivo. Da mesma forma, ressalta-se que é preciso documentar outros tipos de avaliações, muitas vezes considerados como informais por não terem um formulário específico para o registro.

Como foram assinalados pelos participantes da pesquisa, os programas também utilizam como fontes de informações para avaliar o programa, o desempenho, os comentários e produtos apresentados pelos superdotados. Ressalta-se, ainda, que tais resultados devem estar combinados com outros elementos avaliativos. Como alertam Delpretto, Giffoni e Zardo (2010), a avaliação tem o sentido reconstrutivo, quando não se avalia apenas o aluno, mas também as práticas pedagógicas.

Existe uma sobreposição de avaliações, pois se o desempenho do aluno é considerado fonte de informação para avaliar o programa, ele também precisa ser medido. Assim, as participantes das entrevistas indicaram várias formas de verificar o desempenho do superdotado: por meio da observação do envolvimento do aluno com sua área de interesse, na produção de projetos e produtos, na interação com o grupo, tendo os pais como fonte de informação, com testes de conteúdos formais.

Conforme a percepção das entrevistadas sobre a importância do programa na trajetória de vida do aluno superdotado, o atendimento traz benefícios como a aquisição, organização e construção do conhecimento; melhoria nos relacionamentos interpessoais; e oportunidades de acesso a bens culturais. No entanto, a maior parte das participantes afirmou que se perde o contato com o aluno após a sua saída do atendimento. Informações acerca dos

egressos podem contribuir para a defesa dos programas junto às esferas de políticas de educação especial e também para pesquisas na área de superdotação na idade adulta.

Percebeu-se o entusiasmo nas respostas das entrevistadas ao relatarem as atividades desenvolvidas pelo programa e nas melhorias na vida familiar e escolar do aluno após o ingresso no atendimento. Tal percepção, de certa forma, também foi contemplada nas respostas do questionário de pesquisa, quando os participantes avaliaram o programa do qual participam como bom ou excelente.

Os profissionais que atuam nos programas receberam capacitação na área de superdotação e a formação destes foi considerada boa e excelente pelos participantes que responderam o questionário. Tais informações correspondem ao perfil dos próprios respondentes, que em grande parte possui pós-graduação/especialização ($n = 29$), mestrado ($n = 11$), e doutorado ($n = 7$). Também estão de acordo com o relato das entrevistadas que afirmaram que a equipe do atendimento é bem qualificada.

No entanto, as participantes das entrevistas alegaram que, embora tais profissionais tenham qualificação e interesse por mais conhecimentos, não há investimento em capacitação na área de superdotação, sendo escassos os cursos oferecidos pelas secretarias de educação e MEC. Ademais, para sustentar um atendimento com qualidade é necessário não só que os profissionais sejam qualificados, mas que estejam em um processo formativo de constante atualização e aperfeiçoamento, como propõem os pesquisadores da área (Hong et al., 2011; Matthews et al., 2009; VanTassel-Baska et al., 2008).

Ressalta-se, que é preciso investir na formação de professores ainda na graduação em pedagogia e demais licenciaturas, bem como na formação de psicólogos, pois poucos cursos do ensino superior oferecem disciplinas ou conteúdos específicos na área de superdotação (Alencar & Fleith, 2006; Pérez & Freitas, 2011; Virgolim, 2007). Neste sentido, a meta 4 do PNE estabelece que se deve incentivar a inclusão nos cursos de

licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, conteúdos alusivos aos referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos do ensino especial.

Ainda, foram bem avaliados pelos participantes a comunicação e o apoio às famílias. Da mesma forma, nas entrevistas esses itens foram considerados importantes e valorizados, mas faltam sistematização e infraestrutura para o atendimento. Nesse sentido, Renzulli (2001) recomenda aos gestores que elaborarem um plano para melhorar o vínculo com a família, de forma que os pais sejam orientados sobre o funcionamento do atendimento e o papel deles no processo de educação dos filhos em casa e nas atividades oferecidas pela escola.

A quantidade e qualidade de recursos materiais, bem como os espaços físicos para o atendimento do aluno, são itens da avaliação que não foram bem avaliados. Ressalta-se que o superdotado tem exigências peculiares e nem sempre os equipamentos e espaço da sala de aula vão atender as necessidades desse grupo de alunos, sendo necessário o uso de laboratórios, bibliotecas, museus, centro de pesquisas mais avançados, entre outros (Gama, 2006).

Como uma forma de sintetizar a avaliação das gestoras e professoras sobre o programa do qual participam, foi perguntado qual é o ponto forte do programa e o que poderia ser melhorado. A intenção dessas perguntas foi de buscar a reflexão das participantes para as ações e serviços do programa, porém, as respostas acerca do ponto forte do programa focaram os possíveis resultados do atendimento na vida do superdotado. Mais uma vez, observou-se na fala das entrevistadas o apreço pelo trabalho desenvolvido no atendimento ao aluno.

Por outro lado, ao pontuar as melhorias necessárias no programa, as respostas giraram em torno da falta de comunicação entre a comunidade escolar e recursos financeiros para aquisição de materiais pedagógicos. Também, ponderou-se sobre a importância de atualizar e ampliar os programas. Percebeu-se certo descrédito nas respostas quando as melhorias no programa se referiam às possíveis ações dos órgãos superiores, como secretarias de educação e MEC.

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

A contribuição deste estudo está em apresentar o cenário do atendimento educacional ao superdotado no Brasil, de forma que as informações coletadas e discutidas possam colaborar para a reflexão sobre como estamos lidando com a educação desse grupo de alunos. Com o olhar voltado também para as políticas macro, os resultados do estudo podem trazer subsídios aos gestores para a elaboração do planejamento de ações que favoreçam melhorias dos serviços oferecidos a essa demanda escolar.

Vários pontos em comum foram observados ao comparar esta pesquisa com a de Passos (2013), que analisou 17 serviços de atendimento para indivíduos com talentos no Brasil. Destacam-se nos dois estudos: (a) precaução com a formação dos profissionais na área de superdotação; (b) proposta de Joseph Renzulli como referencial teórico adotado em grande maioria dos atendimentos; (c) predominância da frequência semanal para acompanhamento educacional desses alunos; (d) serviço de apoio aos pais por meio de reuniões, palestras, cursos, entre outros; (e) avaliação positiva de gestores e professores quanto à contribuição das atividades oferecidas no atendimento para o desenvolvimento do aluno; e (f) infraestrutura e recursos materiais como pontos a melhorar no programa.

O número irrisório de alunos atendidos, comparado ao quantitativo dos matriculados no Censo Escolar 2014, é o resultado que merece mais atenção na caracterização dos programas brasileiros pesquisados. Grande parte dos programas é de natureza pública, ressaltando que foi de considerável importância a contribuição do MEC ao implantar os NAAH/S nos estados e Distrito Federal, visto que essa ação expandiu os serviços voltados para a educação dos superdotados no Brasil. No entanto, muitos desses programas têm quase

uma década de existência e ainda não consolidaram seus serviços de forma a atender as necessidades dessa demanda escolar.

As regiões Sudeste e Centro-Oeste são as que apresentam os maiores números de superdotados atendidos e programas mais consistentes quanto às propostas de educação do superdotado. A região Nordeste do Brasil é a que mais precisa de atenção no que se refere a ações de implementação de serviços para atender a essa demanda escolar, visto que foi constatado o menor número de alunos matriculados nessa modalidade de ensino, tanto no Censo Escolar 2014, como nos programas para superdotação pesquisados.

Salienta-se, ainda, o perfil dos participantes da pesquisa, sendo 78% deles gestores, com alto nível de formação profissional e tempo razoável de experiência na área de educação (média de 23 anos). Esses educadores e gestores de programas para superdotados têm papel de grande importância, pois a eles competem o planejamento das ações de implementação do atendimento, buscar recursos materiais e parcerias, construir um ambiente educacional que seja respeitoso e responsivo às necessidades educacionais dos alunos superdotados.

Além da caracterização dos programas brasileiros, buscou-se também a avaliação que os profissionais - especialmente gestores e professores - fazem do MEC, secretarias estaduais e municipais e, principalmente, da qualidade do programa do qual atuam. Avaliar é uma forma de obter informações que possam auxiliar na reflexão e aperfeiçoamento dos serviços educacionais voltados para o atendimento ao aluno superdotado.

De forma geral, a avaliação que os profissionais fazem do MEC e secretarias de educação não é muito positiva. Mas, quando se avaliam os serviços oferecidos pelos programas nos quais atuam, os participantes tendem a valorizá-los. Assim, os resultados do estudo nos levam também a concluir que há certa contradição nas respostas que caracterizam e avaliam os programas. Pois, quais são os motivos de tantos programas públicos permanecerem com baixo número de alunos matriculados, sendo que, em grande parte deles,

há boa qualificação dos profissionais e bons critérios de identificação e seleção de alunos? Como se pode avaliar um programa como bom ou excelente se ele atende minimamente a população de alunos superdotados?

A educação direcionada a alunos com superdotação ainda apresenta muitos desafios. A construção de um atendimento inclusivo requer a definição de políticas públicas que valorizem o ensino, tendo em vista o respeito às diferenças de cada aluno. Mas também é preciso a articulação dos sistemas paralelos de ensino regular e especial, da viabilização de propostas que integrem o atendimento ao superdotado ao projeto político pedagógico da escola, oportunizando as diferentes formas de garantir o acesso, participação e aprendizagem desse grupo de alunos.

Diante desse panorama, vislumbramos as perspectivas futuras para a educação dos alunos superdotados. O PNE é uma exigência constitucional com periodicidade decenal, e tem a função de nortear os gestores na elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de educação. Dessa forma, na meta 4 do PNE, as secretarias estaduais e municipais de educação deverão prever, em seus respectivos planos de educação, estratégias para garantir a universalização do AEE. Para efetivar esse direito, os entes federados comprometem-se com a adoção de medidas de apoio necessárias à inclusão escolar.

Analisando os dados desta pesquisa, conclui-se que há muito trabalho pela frente na área da superdotação para se atingir a meta 4 do PNE. Andrés (2010) pontua que, na prática, o que predomina em um país das dimensões do Brasil, entre outros aspectos, é o desconhecimento e a falta de mecanismos organizacionais, institucionais e pedagógicos para um atendimento adequado aos superdotados. Para a autora, as boas intenções declaradas nos discursos da educação especial e a letra da lei não tem o condão de criar novas realidades. Dessa forma, compreende-se que se faz necessário um trabalho cooperativo entre os órgãos governamentais e pais, professores, gestores e demais profissionais dos programas para

superdotados, de forma que cada um assuma a sua parte de responsabilidade nesse processo de educação.

Ademais, as propostas para a educação dos alunos superdotados no Brasil seguem em ritmo lento. Mas não se pode deixar de mencionar alguns movimentos que acenam para o avanço e visibilidade na área, como exemplos, (a) o aumento no registro de matrículas de superdotados no Censo Escolar nos últimos anos; (b) o crescimento da produção científica brasileira sobre a área de superdotação nos anos recentes (Passos, 2013); (c) o intercâmbio de informações que tem possibilitado redes de pesquisas entre o Brasil e outros países; (d) a nomeação de um representante brasileiro para compor o comitê executivo do Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas (WCGTC); (e) a criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) no início dos anos 2000.

Entre as limitações do estudo, podemos destacar que a pesquisa não alcançou todos os programas brasileiros de atendimento ao superdotado. Foram coletados os dados de programas vinculados aos NAAH/S de todos os estados e do Distrito Federal, no entanto, em alguns deles as informações foram parciais, visto que não se obteve a autorização da secretaria estadual ou municipal de educação para a pesquisa. Também não foi possível o contato, em tempo hábil, com a maior parte dos programas municipais e de instituições de ensino superior.

Algumas perguntas do questionário limitaram às opções de respostas e não permitiram que o participante completasse a informação. Nas questões para avaliarem o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação, por exemplo, não foram especificados quais itens deveriam ser observados na avaliação. Ainda, podem ter ocorrido dúvidas para responder a questão sobre quais e quantos profissionais atuam no programa, sendo que entre as opções de respostas constavam professores e pedagogos, quando tais ocupações poderiam ser acumulativas. Também, não se contemplou no formulário a pergunta sobre o vínculo

institucional do NAAH/S, se este foi estabelecido com a secretaria municipal ou estadual de educação.

Como implicações do estudo, foram feitas algumas sugestões para a realização de estudos futuros que visam mapear, caracterizar e avaliar programas para superdotados. Ainda, com base nos resultados da pesquisa, foram delineados alguns indicadores de qualidade e apresentadas propostas para gestores e professores empenhados na tarefa de conduzir um programa para superdotados.

Sugestões para Estudos Futuros

São poucas as investigações no Brasil que têm a finalidade de mapear e avaliar programas para superdotados. Tendo em vista os resultados desta pesquisa, são feitas as seguintes sugestões para a continuação de estudos sobre o assunto:

- (a) Replicar o estudo considerando apenas uma região geográfica, na perspectiva de obter o máximo de informações sobre os programas em uma localidade.
- (b) Investigar as estratégias de trabalho de programas consolidados no atendimento ao superdotado no Brasil e verificar quais variáveis fazem dessas instituições exitosas.
- (c) Verificar e descrever como os professores e gestores de programas brasileiros, que adotam o referencial teórico do pesquisador Joseph Renzulli, têm utilizado os conhecimentos dessa teoria no atendimento educacional ao superdotado.
- (d) Conduzir um estudo com vistas a aprofundar o tema da avaliação de programas para superdotados no Brasil, de forma que oportunize a elaboração de instrumentos específicos para o assunto.

- (e) Examinar a percepção que outros profissionais da educação têm acerca de programas para superdotados e verificar se há preconceitos quanto ao atendimento de alunos nessa modalidade de ensino.
- (f) Averiguar a percepção de pais quanto aos serviços de apoio às famílias em programas para superdotados, com vistas a propor alternativas de atividades favoráveis a esse tipo de atendimento.
- (g) Desenvolver um estudo com a finalidade de verificar qual a percepção que gestores de secretarias estaduais e municipais de educação têm acerca do atendimento educacional para superdotados, bem como quais ações, na área de superdotação, tais secretarias incluíram em seus planos de educação.
- (h) Conduzir um estudo para avaliar impacto do programa de atendimento ao superdotado na trajetória de vida dos alunos egressos, verificando aspectos acadêmicos, sociais e emocionais.

Indicadores de Qualidade nos Programas de Atendimento ao Superdotado

Conforme o documento intitulado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Ministério da Educação, 2009), as definições de qualidade dependem de fatores como valores nos quais as pessoas acreditam, tradições de uma determinada cultura, conhecimentos científicos, bem como o contexto histórico, social e econômico no qual a comunidade se insere. No entanto, os resultados deste estudo evidenciam alguns indicadores de qualidade que podem contribuir para verificar a eficácia do programa. São eles: (a) boa relação família-escolar, (b) formação especializada dos professores, (c) adoção de um modelo teórico consolidado de superdotação, (d) procedimentos de avaliação do programa acerca das práticas implementadas, (e) valorização do desenvolvimento socioemocional do aluno superdotado no mesmo patamar que o cognitivo/acadêmico, (f) avanço no número de alunas indicadas ao

atendimento educacional especializado, (g) necessidade de maior vinculação entre sala de aula regular e atendimento educacional especializado ao superdotado.

Sugestões para os Programas de Atendimento ao Superdotado

Não há um modelo único de programa para superdotados, cada instituição deve ser organizada a partir de vários aspectos, como o perfil de aluno que se pretende atender e dos recursos humanos e materiais disponíveis para essa proposição. Para Gama (2006), o formato do programa deve levar em conta os interesses dos alunos, o local disponível para o desenvolvimento das atividades, a frequência destinada ao atendimento e o tipo de organização administrativa ao qual ele está vinculado. A autora também destaca que é importante, em qualquer modelo de educação para superdotados, o equilíbrio de atividades que desenvolvam no aluno os aspectos social, moral e acadêmico, com ênfase na criatividade e na independência de ideias.

Nesse sentido, listam-se algumas sugestões para gestores que pretendem implantar um programa para superdotados ou melhorar os serviços que compõem o atendimento a essa demanda escolar. Tendo em vista a organização, avaliação e visibilidade do programa, recomenda-se:

- (a) Ter clareza dos objetivos do programa. Definir sobre quem é o aluno que vai ser beneficiado no atendimento, bem como se os critérios que serão usados na identificação e nas propostas de práticas educacionais são corentes com o modelo teórico adotado.
- (b) Planejar os serviços que serão oferecidos no programa, atentando para as propostas já estabelecidas no planejamento político e pedagógico da escola e das secretarias municipal e estadual de educação.
- (c) Empenhar na formação continuada na área de superdotação, mas também em áreas como a de gestão escolar, administração e empreendedorismo, de forma a desenvolver

habilidades de pensamento estratégico, identificação e aproveitamento de oportunidades, gerenciamento de recursos humanos e materiais, com vistas a elaborar, implementar e consolidar projetos de melhorias para o programa.

- (d) Buscar parcerias ou cooperação técnica para melhorar os serviços do programa. Tais parcerias podem ser de recursos materiais ou humanos. Observa-se que há potencial de colaboração em instituições de ensino superior, no que se refere a disponibilizar palestras em diversas áreas do conhecimento para professores e alunos, oficinas e ambientes de estudo, como laboratórios, bibliotecas, entre outros. Ainda, é de grande valor o apoio de centros culturais e esportivos, que, além de oferecerem atividades, podem também ceder espaços para exposições, treinos e apresentações dos alunos.
- (e) Pesquisar sobre as experiências exitosas de outros gestores no que se refere ao atendimento do superdotado. Buscar saber como eles planejam suas ações, quais parcerias são firmadas, como são executados os serviços propostos para o programa.
- (f) Registrar ou documentar as ações desenvolvidas e os atendimentos prestados no programa. Tais registros têm valores históricos e de acompanhamento das atividades, fornecendo também dados para o planejamento e a avaliação do programa.
- (g) Participar de discussões em fóruns regionais, bem como buscar o diálogo com gestores de políticas de educação. Nessas oportunidades, dar visibilidade ao programa, apresentando as atividades desenvolvidas no atendimento e trabalhos dos alunos.
- (h) Criar mecanismos de divulgação do programa, como a confecção de cartazes e folders informativos, bem como a publicação de notas em jornais locais sobre as atividades desenvolvidas no atendimento.
- (i) Estabelecer canais de comunicação que levem os pais e demais interessados a melhor entender o alcance do trabalho educativo que é desenvolvido com os alunos. Como

exemplo, o uso das redes sociais eletrônicas para apresentar os objetivos, planejamento de atividades do programa e trabalhos de alunos.

- (j) Fomentar atitudes proativas nas famílias, alunos, professores, estimulando o trabalho voluntário e participação nas atividades planejadas para o atendimento. Dessa forma, fortalecer a parceria entre o programa e a comunidade escolar.
- (k) Sensibilizar e instrumentar o professor da sala de aula regular para identificar alunos com comportamentos de superdotação. Ainda, colaborar na formação desses docentes, para que eles possam usar de intervenções educacionais inclusivas que propiciem ao aluno oportunidades de desenvolvimento do seu potencial acadêmico e criativo.
- (l) Motivar a equipe de trabalho do programa a participar de grupos de estudos, cursos, seminários, congressos, entre outros. Observa-se que, com o avanço nas tecnologias de informação, pode-se utilizar o recurso da *Internet* para o acesso a publicações científicas e a participação dos profissionais em cursos a distância.
- (m) Avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas, estabelecendo momentos de reflexão com os professores para responder perguntas como: O atendimento tem proporcionado instrução diferenciada daquela que o aluno recebe na sala de aula regular e que estimula comportamentos de superdotação? O programa tem oferecido aos alunos desafios contínuos e em níveis progressivamente mais difíceis nas áreas específicas de seu talento? A sala de aula tem sido um ambiente que permite a socialização e aprendizagem dos alunos com seus pares? A frequência de atendimento ao aluno tem sido suficiente para suprir suas necessidades de aprendizagem?
- (n) Sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar para participar da avaliação do programa. Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade estiverem envolvidas nesse processo, mais indicadores serão levantados para a melhoria de serviços. A avaliação deve ser compreendida como um meio para aperfeiçoamento de práticas e promoção de

qualidade do trabalho do atendimento, mediante os propósitos delineados pela equipe do programa.

- (o) Buscar modelos de instrumentos ou orientações já disponíveis para a avaliação do programa, como o documento intitulado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Ministério da Educação, 2009).
- (p) Apresentar a comunidade escolar os resultados da avaliação, firmando o compromisso de planejar novas ações de acordo com o que foi discutido e proposto pelo grupo. Todo o processo de avaliação, discussão e apresentação dos resultados, deve ser documentado.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (2007a). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12, 371-378.
- Alencar, E. M. L. S. (2007b). Indivíduos com altas habilidades/superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores* (pp.13-23). Brasília: Ministério da Educação.
- Alencar, E. M. L. S. (2014). Ajustamento emocional e social do superdotado: Fatores correlatos. In F. H. R. Piske, J. M. Machado, Bahia, S., & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção* (pp.149-162). Curitiba: Juruá.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. *Revista de Educação Especial (UFSM)*, 27, 19-31.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Arancibia, V. (2009). Gifted education and research on giftedness in South America. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1491-1506). New York: Springer.
- Alencar, E. M. L., & Virgolim, A. M. R. (2001). Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In E. M. L. S. Alencar (Ed.), *Criatividade e educação dos superdotados* (pp.174-205). Petrópolis: Vozes.
- Almeida, M. A., & Capellini, V. L. M. F. (2005). Alunos talentosos: Possíveis superdotados não notados. *Educação*, 1, 45-64.

- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Al-Shabatat, A. M. (2013). A review of the contemporary concepts of giftedness and talent. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2, 1336-1346.
- Alves, D. O., Gotti, M. O., Griboski, C. M., & Dutra, C. P. (2006). *Sala de recursos multifuncionais: Espaços para atendimento educacional Especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Ambrose, D. C., VanTassel-Baska, J., Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2010). Unified, insular, and firmly policed or fractured, porous, contested, gifted education? *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 453-478.
- Andrés, A. (2010). *Educação de alunos superdotados/altas habilidades: Legislação e normas nacionais, legislação internacional*. Brasília: Câmara dos Deputados. Retirado de http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3202/educacao_alunos_aparecida.pdf?sequence=1
- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: O aluno e a família* (pp. 29-47). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2006). Social-emotional development of gifted adolescents. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 65 – 86). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ayers, S. J. (1990). *A study of gifted and talented program evaluation practices in selected Texas school districts* (Tese de doutorado não publicada). Texas Tech University, Lubbock. Retirado de <http://oatd.org/oatd/record?record=handle%5C:2346%5C%2F20294>
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Besançon, M. (2013). Creativity, giftedness and education. *Gifted and Talented International*, 28, 149-161.
- Berninger, V.W., & Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57, 223-233.
- Besjes-de Bock, K. M., & Ruyter D. J. (2011). Five values of giftedness. *Roeper Review*, 33, 198-207.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1-19). Cambridge University Press.
- Borland, J. H. (2009a). Gifted Education without gifted programs or gifted students: An anti-model. In J. S. Renzulli, E. J. Gbbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp.105-118). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Borland, J. H. (2009b). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53, 236-238.
- Bragg, S. (2011). The tao of solo parenting gifted children. In J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman, & J. F. Smuntny (Eds.), *Parenting gifted children* (pp. 297-306). Waco, TX: Prufrock Press.
- Briggs, C. J., Reis, S. M., & Sullivan, E. E. (2008). A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 52, 131-145.
- Brighton, C. M. (2011). Nature and assessment. In J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman, & J. F. Smuntny (Eds.), *Parenting gifted children* (pp.1-3). Waco, TX: Prufrock Press.

- Brody, L. E. (2009). The Johns Hopkins talent search model for identifying and developing exceptional mathematical and verbal abilities. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 999-1016). New York: Springer.
- Callahan, C. M. (2009). Evaluation for decision-making: The practitioner's guide to program evaluation. In J. S. Renzulli, J. E. Gubbins, K. S. McMillan, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp.119-142). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Callahan, C. M., & Miller, E. M. (2005). A child-responsive model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 38-63, 2^a ed.). New York: Cambridge University Press.
- Chacón, K. M. (2010). *Alta dotación y talentos em la niñez: Aspectos básicos*. São José, Costa Rica: Editorial LIL.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Chen, J. Q., Krechevsky, M., Viens, J., & Isberg, E. (2001). *Utilizando as competências das crianças*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Clark, B. (2011). No child is just born gifted: Creating and developing unlimited potencial. In J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman, & J. F. Smuntny (Eds.), *Parenting gifted children* (pp.4-11). Waco, TX: Prufrock Press.
- Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 373-387). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

- Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., Calvert, E., Malek, R., & Smith, D. (2009). *Guidelines for developing an academic acceleration policy*. Iowa, IA: Institute for Research and Policy on Acceleration. Retirado de <http://www.nagc.org/uploadedFiles/Advocacy/Acceleration%20Policy%20Guidelines.pdf>
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Costa, M. P. R.; Rangni, R. A. (2010). Altas habilidades/superdotação e deficiência: Dupla necessidade educacional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5, 1-10.
- Cotabish, A., & Robinson, A. (2012). The effects of peer coaching on the evaluation knowledge, skills, and concerns of gifted program administrators. *Gifted Child Quarterly*, 56, 160-170.
- Cupertino, C. M. B. (2004, Novembro). *O atendimento ao superdotado no Estado de São Paulo: Programa Objetivo de Incentivo ao Talento - POIT*. Trabalho apresentado no I Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação. Retirado de http://www.christinacupertino.com.br/arquivos/Apresentacao_Christina.pdf
- Cupertino, C. M. B. (2008). *Um olhar para as altas habilidades: Construindo caminhos*. São Paulo: Secretaria da Educação de São Paulo, FDE.
- Cupertino, C. M. B., Guenther, Z., Delou, C., & Perez, S. G. P. A. (2006). Diversity and gifted education: Four Brazilian examples. In B. Wallace & G. Eriksson (Eds.), *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues* (pp. 158-64). London: Routledge.
- Dai, Y. D., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57, 151-168.

- Dai, Y. D., & Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52, 114-130.
- Dai, Y. D., Swanson, & Cheng (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998 - 2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55, 126-138.
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 359-381.
- Delcourt, M. A. B., Loyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Delou, C. M. C. (2005, Julho). *Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil*. Trabalho apresentado na 58ª Reunião Anual da SBPC, Fortaleza, Ceará. Retirado de [http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIP/textos/cristina delou.htm](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIP/textos/cristina%20delou.htm)
- Delou, C. M. C. (2007a). Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores* (pp. 25-39). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Delou, C. M. C. (2007b). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: O aluno e a família* (pp. 50-59). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Delors, J. (Ed.). (2000). *Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.

- Delpretto, B. M. L., & Zardo, S. P. (2010). Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In B. M. L., F. A., Delpretto, Giffoni, & S. P. Zardo (Eds.), *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Altas habilidades/superdotação* (pp. 19 - 25). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Delpretto, B. M. L., Giffoni, F. A., Zardo, S. P. (2010). *O atendimento educacional especializado: Altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/SEESP.
- Dessen, M. A. (2010). Estudando a família em desenvolvimento: Desafios conceituais e teóricos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 202-219.
- Dutra, C. P. (2007). Apresentação. In A. M. Virgolim (Ed.), *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais* (p. 5). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., Rogers, K. B., & McCormick, J. (2010). "Just challenge those high-ability learners and they'll be all right!" The impact of social context and challenging instruction on the affective development of high-ability students. *Journal of Advanced Academics*, 22, 106-128.
- Faders. (2013). *Mapeamento da política pública para as pessoas com altas habilidades/superdotação no estado do Rio Grande do Sul*. Rio Grande do Sul: Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos.
- Feldman, D. H. (2001). Como o Spectrum começou. In J. Q. Chen, M. Krechevsky, J. Viens, & E. Isberg (Eds), *Utilizando as competências das crianças* (pp. 17-32). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fleith, D. S. (2005, Julho). *Atendimento e acompanhamento ao superdotado e sua família: a experiência do Distrito Federal*. Trabalho apresentado na 57ª Reunião Anual da SPBC. Retirado de http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/conf_simp/textos/denisefleith.htm

- Fleith, D. S. (2006a). Criatividade e altas habilidades/superdotação. *Revista do Centro de Educação*, 28. Retirado de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a4.htm>
- Fleith, D. S. (2006b). *Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão: Altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Fleith, D. S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Orientação a pais e professores* (pp. 41-50). Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D. S. (2014). *Clima de sala de aula para criatividade, motivação para aprender e ambiente familiar: Um estudo comparativo entre alunos superdotados e alunos não superdotados*. Relatório de pesquisa, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasília.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (Eds.). (2013). *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá.
- Foley-Nicpon, M., Assouline S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57, 169-180.
- Fong, R. W., & Yuen, M. (2008). Associations among measures of perfectionism, self-concept and academic achievement identified in primary school students in Hong Kong. *Gifted and Talent International*, 23, 147-154.
- Fonseca, C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Ford, D.Y. (2012). Gifted and talented education: History, issues, and recommendations. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 83-110). Washington, DC: American Psychological Association.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 384-403.

- Friedman-Nimz, R. (2009). Myth 6: Cosmetic use of multiple selection criteria. *Gifted Child Quarterly*, 53, 248-250.
- Friedman-Nimz, R., & Skyba, O. (2009). Personality qualities that help or hinder gifted and talented individuals. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 421-436). New York: Springer.
- Gama, M. C. S. (2006). *Educação de superdotados: Teoria e prática*. São Paulo, EPU.
- Gama, M. C. S. (2007). Parceria entre família e escola. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: O aluno e a família* (pp. 61-73). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT- based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2^a ed., pp. 67-79). Oxford: Elsevier Science.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2^a ed., pp. 98-120). New York: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93-118.
- Gallagher, J. J. (2003). Issues and challenges in the education of gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 11-23). Boston: Pearson Education.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54, 263-272.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Gentry, M. (2009). Myth 11: A comprehensive continuum of gifted education and talent development services: Discovering, developing, and enhancing young people's gifts and talents. *Gifted Child Quarterly*, 53, 262-265.
- Gentry, M., Steenbergen-Hu, S., & Chae, B. (2011). Student-identified exemplary teachers: Insights from talented teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55, 111-125.
- Gonçalves, F. C., & Fleith, D. S. (2014). Oportunizando atendimento educacional a alunos superdotados na educação básica: A importância da atuação do psicólogo escolar. In R.S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 297-316). Campinas: Grupo Átomo e Alínea.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (2009). Development of gifted motivation: Longitudinal research and applications. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 617-632). New York: Springer.
- Grigorenko, E. L. (2010). Recent research in the field of giftedness: The field in 30 minutes or less. *Educational Research Journal*. Retirado de <http://www.oerj.org/View?action=viewPDF&paper=8>
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, 164-173.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge Falmer.

- Guenther, Z. C. (2006). *Capacidade e talento: Um programa para a escola*. São Paulo: EPU.
- Guenther, Z. C. (2011). Metodologia CEDET: Caminhos para desenvolver potencial e talento. *Polyphonia*, 22, 83-106.
- Guimarães, T. G., & Ourofino, V.T.A.T. (2007). Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/suprdotação: Orientação a professores* (pp. 55-65). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Gubbins, E. J. (2013, July). *Effective program design and implementation strategies in gifted education*. Trabalho apresentado no 36th Confratute, Storrs, CT. Retirado de http://www.gifted.uconn.edu/general/presentations/Program_Design_and_Development.pdf
- Hertzog, N. B. (2003). The impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47, 131-143.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53, 251-253.
- Heylighen, F. (2007). Characteristics and problems of the gifted: Neural propagation depth and flow motivation as a model of intelligence and creativity. *ECCO - Evolution, Complexity and Cognition research group*. Vrije Universiteit, Brussel, Belgium. Retirado de <http://pespmc1.vub.ac.be/Papers/Giftednessmodel.pdf>
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55, 250-264.
- Horowitz, F. D. (2009). Introduction: A developmental understanding of giftedness and talent. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of*

- giftedness and talent across the life span* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.
- Howley, A., Rhodes, M., & Beall, J. (2009). Challenges facing rural schools: Implications for gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 32, 515–536
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2005). *Sinopse estatística da educação básica: Censo escolar 2004*. Brasília, Ministério da Educação.
- Jackson, S., & Peterson, J. (2004). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 175-186.
- Kaplan, S. N. (2009). Myth 9: There is a single curriculum for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53, 257-258.
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55, 279-299.
- Kaufman, J. C. (2009). *Creativity 101*. New York: Springer.
- Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Plucker, J. A. (2013). Contemporary theories of intelligence. In J. Reisberg (Ed.), *The Oxford handbook of cognitive psychology* (pp. 811-822). New York: Oxford University Press.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2007). Giftedness in the Euro-American culture. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspectives* (pp. 373-407). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-education theory, research, and best practices* (pp. 71-91). New York: Plenum.
- Kay, K. (2010). 21st century skills: Why they matter, what they are, and how we get there. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (xiii-

- xxxi). Bloomington, IN: Learning Tree.
- Kell, H. J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). Who rises to the top? Early indicators. *Psychological Science, 24*, 648-659.
- Kerr, B. A., & Nicpon, M.F. (2003). Gender and giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 493–505). New York: Allyn & Bacon.
- Kim, K. H., & Hull, M. F. (2012). Creative personality and anticreative environment for high school dropouts. *Creativity Research Journal, 24*, 169-176.
- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education, 18*, 32-42.
- Lee S. Y., Matthews, M. S., & Olszewski-Kubilius, P. (2008). A national picture of talent search and talent search educational programs. *Gifted Child Quarterly, 52*, 55-69.
- Lee S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly, 56*, 90-104.
- Leonessa, V. T., & Marquezine, M. C. (2014). Objetivos da Unidade de Apoio à Família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 1*, p. 29-44.
- Lohman, D. F., & Korb, K. (2006). Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ITBS and CogAT scores during elementary school. *Journal for the Education of the Gifted, 29*, 451-484.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2006). Study of mathematically precocious youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 316-345.

- Maia-Pinto, R. R. (2012). *Aceleração de ensino na educação infantil: Percepções de alunos superdotados, mães e professores* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Revista Estudos de Psicologia, 19*, 78-90.
- Magalhães, M. G. M. S. (2006). *Programa de atendimento ao superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): Inclusão social ou tergiversação burocrática?* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Marques, C. R., & Almeida, M. A. (2011, Novembro). *Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades*. Trabalho apresentado no VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto, 23*, 39-56.
- Matthews, D. (2009). Developmental transitions in giftedness and talent from childhood. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (89-107). Washington, DC: American Psychological Association.
- Matthews, D., & Kitchen, J. (2007). School-within-a-school gifted programs: Perceptions of students and teachers in public secondary schools. *Gifted Child Quarterly, 51*, 256-271.
- Matthews, M. S., & Shaunessy, E. (2010). Putting standards into practice: Evaluating the utility of the NAGC Pre-K–Grade 12 gifted program standards. *Gifted Child Quarterly, 54*, 159-167.
- Matthews, D. J., Subotnik, R. F., & Horowitz F. D. (2009). A developmental perspective on giftedness and talent: Implications for research, policy, and practice. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and*

- talent across the life span* (209-225). Washington, DC: American Psychological Association.
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. I. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 28*, 59-88.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving students from achieving students. *Gifted Child Quarterly, 47*, 144-154.
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Parecer CNE 17/2001*. Brasília: MEC/CNE/CEB. Retirado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf
- Ministério da Educação. (2006a). *NAAHS: Documento orientador: Execução da ação*. Brasília: MEC/SEESP. Retirado de portal.mec.gov.br/.../documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc
- Ministério da Educação. (2006b). *Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão. Revista da Educação Especial, 4*, 7-17.
- Ministério da Educação. (2009). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Ministério da Educação. (2010). *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação. (2013). *Censo da Educação Superior 2013*. Brasília: MEC/INEP. Retirado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

- Ministério da Educação. (2014). *Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: SASE.
- Miranda, L., Almeida, L. S. (2012). Programa Odisseia: Um programa de enriquecimento escolar para alunos sobredotados. *Imagens da Educação, 2*, 57- 66.
- Miranda, C., Cavalcanti, P. P., Rivera, M. F., & Ligiéro, M. B. S. (2012, Julho). *Programas para crianças/jovens superdotados desenvolvidos na cidade do Rio de Janeiro*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação. Retirado de <http://conbrasd.org/wp/?p=3981>
- Miranda, L. R. C. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar* (Tese de doutorado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Miranda, L., Almeida, L. S., Pereira, M., & Almeida, A. (2009). Impacto de um programa de enriquecimento escolar em alunos do 2.º ciclo do ensino básico com altas capacidades. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 43*, 77-96.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2012). Programa Odisseia: Um programa de enriquecimento escolar para alunos sobredotados. *Imagens da Educação, 2*, 57-66.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly, 53*, 274-276.
- Moltzen, R. (2009). Talent development across the lifespan. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 353-379). New York: Springer.
- Moraes, M. C. (2003). *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papyrus.
- Murdock-Smith, J. (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal, 9*, 1-4.

- Negrini, T., & Freitas, S. N. (2008). Alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública: Uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. *Contrapontos*, 8, 433-448.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, 22, 1-12.
- Nevo, B., & Rachmel, S. (2009). Education of gifted children: A general roadmap and the case of Israel. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 243-451). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Newton, L., & Newton, D. (2010). Creative thinking and teaching for creativity in elementary school science. *Gifted and Talented International*, 25, 111-124.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa* (Tese de doutorado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Oliveira, E. P., & Almeida, L. S. (2013). Aceleração escolar em Portugal: Relatos de insatisfação e crítica pelos pais. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações* (pp. 207-218). Curitiba: Juruá.
- Oliveira, Z. M. F., & Alencar, E. M. L. S. (2008). A criatividade faz a diferença na escola: O professor e o ambiente criativo. *Contrapontos*, 8, 295-306.
- Olszewski-Kubilius, P., & Clarenbach, J. (2012). *Unlocking emergent talent: Supporting high achievement of low-income, high-ability students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

- Ourofino, V. T., & Fleith, D. S. (2011). A condição underachievement em superdotação: Definição e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13, 206-222.
- Ourofino, V. T. A. T., Fleith, D. S., & Gonçalves, F. C. (2011). Fatores associados à baixa performance acadêmica de alunos superdotados. *Psicologia em Pesquisa*, 5, 28-38.
- Ourofino, V.T.A.T., & Guimarães, T. G. (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores* (pp. 41- 51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Passos, C. S. (2013). *Desenvolvimento de talentos: Um panorama nacional e internacional*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2011). Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, 41, p. 109-124.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280-282.
- Peterson, J. S. (2011). Student response to a small-group affective curriculum in a school for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 55, 167-180
- Peterson, J. S., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53, 34-49.
- Pfeiffer, S. I. (2009). The gifted: Clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 787- 790.
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York: Routledge. Retirado de

<http://www.ewidgetsonline.net/dxreader/Reader.aspx?token=4c69ebf3f3e045528578a82c77b169b3&rand=606072934&buyNowLink=&page=&chapter=>

- Pfeiffer, S. I. (2014). The emotional cost of prevailing myths about the gifted. *SENG - Supporting Emotional Needs of the Gifted*. Retirado de <http://www.sengifted.org/archives/articles/the-emotional-cost-of-prevailing-myths-about-the-gifted>
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2013). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools, 16*, 83-93.
- Pfeiffer, S., & Wechsler, S. M. (2013). Liderança em jovens: Uma proposta para identificação e desenvolvimento da criatividade e superdotação. *Estudos de Psicologia, 30*, 219-229.
- Plunkett, M., & Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International, 26*, 31-46.
- Porath, M. (2009). What makes a gifted educator? A design for development. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 825-837). New York: Springer.
- Prado, R. M. (2010). *O talento em uma perspectiva feminina: Características individuais e familiares de pesquisadoras de destaque no Brasil* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília. Brasília.
- Presidência da República. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- Prior, S. (2011). Student voice: What do students who are intellectually gifted say they experience and need in the inclusive classroom? *Gifted and Talented International, 26*, 121-129.

- Pyryt, M. C. (2009). Recent developments in technology: Implications for gifted education. In L. Shavinina (Ed.), *The International handbook on giftedness* (pp. 1143-1156). New York: Springer.
- Reichenberg, A., & Landau, E. (2009). Families of gifted children. In L. Shavinina (Ed.), *The International Handbook on Giftedness* (pp. 873-883). New York: Springer.
- Reis, S. M. (1998). *Work left undone: Choices and compromises of talented females*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53, 233-235.
- Reis, A. P. P. Z., & Gomes, C. A. (2011). Reprodutoras de desigualdades: A subrepresentação de meninas entre alunos superdotados. *Revista Estudos Feministas*, 19, 503-519.
- Renzulli, J. S. (1975). *A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180- 184, 261.
- Renzulli, J. S. (1986). The triad/revolving door system: A research-based approach and identification and programming for the gifted and talented. In J. S. Renzulli & S. M. Reis (Eds.), *The triad reader* (pp. 32-40). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis, & L. R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (pp. 1-27). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli J. S. (1999). What is thing called gifted, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of gifted*, 23, 3-54.
- Renzulli, J. S. (2001). *Enriching curriculum for all students*. Arlington Heights, IL: SkyLight.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84, 33-58.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2011). Theories, actions, and change: An academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, 55, 305-308.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56, 150-159.
- Renzulli, J. S., & D'Souza, S. (2012). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In A. Ziegler, C. Fischer, H. Stoeger, & M. Reutlinger (Eds.), *Gifted education as a lifelong challenge* (pp. 157-177). Berlin: LIT Verlag.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 7-20.
- Renzulli J. S., & Reis, S. M. (2000). The Schoolwide Enrichment Model. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2^a ed., pp. 367-382). Oxford: Elsevier Science.

- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (2010). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students: Technical and administration manual (3rd Ed.)*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Rimm, S. (2011). When overempowerment yields underachievement-strategies to adjust. In J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman, & J. F. Smuntny (Eds.), *Parenting gifted children* (pp.486-498). Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, N. M. (2006). Counseling issues for gifted students. *Gifted Education Communicator, 37*, 9-10.
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 33-51). New York: Springer.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enerson, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of research on educational practice. *Gifted Child Quarterly, 51*, 382-396.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st Century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership, 67*, 16-21.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly, 57*, 15-24.
- Sabatella, M. L., & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas/habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/suprdotação: Orientação a professores* (pp. 67- 80). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

- Sacristán, J. G. (1998). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, S. C., & Peripolli, A. (2011). Altas habilidades/superdotação: Clarificando concepções e resignificando ideias imagéticas do senso comum. *Revista do Direfe*, 2. Retirado de <http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/a%20silvio%20santos.pdf>
- Sastre-Riba, S. (2013). High intellectual ability: Extracurricular enrichment and cognitive management. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 119-132.
- Sastre-Riba, S. (2015). Intervención educativa para la expresión de la excelencia cognitiva. *Revista Neurología*, 60, 87-94.
- Sastre-Riba, S., & Pascual-Sufrate, M. T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista Neurología*, 56, 67-76.
- Secretaria de Educação do Distrito Federal. (2006). *Orientação pedagógica: Altas habilidades*. Brasília: SEEDF.
- Shahzad, S., & Begume, N. (2010). Level of depression in intellectually gifted secondary school children. *Gifted and Talented International*, 25, 91-98.
- Shaunessy, E. (2007). Attitudes toward information technology of teachers of the gifted: Implications for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 119-135.
- Shavinina, L. (2009). A new approach to the identification of intellectually gifted individuals. In L. Shavinina (Ed.), *The International handbook on giftedness* (pp. 1017-1031). New York: Springer.
- Shavinina, L. (2013). The role of parents and teachers in the development of scientific talent: Lessons from early childhood and adolescent education of Nobel laureates. *Gifted and Talented International*, 28, 11-24.

- Siegle, D. (2005). *Using media and technology with gifted learners*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2013). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58, 35-50.
- Silverman, L. K. (2009). The measurement of giftedness. In L. Shavinina (Ed.), *The International handbook on giftedness* (pp. 947-970). New York: Springer.
- Simonton, D. K. (2002). *A origem do gênio: Perspectivas darwianas sobre a criatividade*. Rio de Janeiro: Record.
- Sousa, D. A. (2009). *How the gifted brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sousa, L. P. F., Alves, R. V., Gonzaga, S. A., & Santos, M. P. (2002). Educação especial: Redefinir ou continuar excluindo? *Revista Integração*, 24, 30-33.
- Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. In N. Colangelo, S. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 5-12). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Souza, L. G. (2009). Avaliação de políticas educacionais: Contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In J. A. C. Lordêlo & M. V. Dazzani (Eds.), *Avaliação educacional: Desatando e reatando nós* (pp. 17-29). Salvador: EDUFBA.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 39-5.
- Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: Theory and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 43-53). Needham Heights MA: Allyn & Bacon.

- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2^a ed., pp. 55-66). Oxford: Elsevier Science.
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 88 - 99). Boston MA: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Arnold, K. D. (2003). Beyond Bloom: Revisiting environmental factors that enhance or impede talent development. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 227-238). New York: Teachers College Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56, 176-188.
- Tentes, V. T. A. (2011). *Superdotados e superdotados underachievers: Um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Tomlinson, C. A. (2005). Quality curriculum and instruction for highly able students. *Theory into practice*, 44, 160-166.
- Thompson, G. L., & Shamberger, C. T. (2012). What really matters: Six characteristics of outstanding teachers in challenging schools. *ASCD Express*, 8. Retirado de <http://www.ascd.org/ascd-express/vol8/802-thompson.aspx>

- Treffinger, D. J. (2009). Guest editorial. *Gifted Child Quarterly*, 53, 229-232.
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199-215.
- VanTassel-Baska, J. (2009). Myth 12: Gifted programs should stick out like a sore thumb. *Gifted Child Quarterly*, 53, 266-268.
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 342-358.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., ... Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52, 297-312.
- Veiga, E. C. (2010). A Psicopedagogia Modular: Uma nova perspectiva no campo da avaliação. *Psicologia Argumento*, 28, 11-15.
- Vieira, E. (2012). *Relatório Anual Ismart 2012*. São Paulo, Agência Ideal. Retirado de <http://www.ismart.org.br/wp-content/uploads/2014/05/RelatorioAnual2012.pdf>
- Villela, C. S. S. (2000). *Mapeamento de processos como ferramenta de reestruturação e aprendizado organizacional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Virgolim, A. M. R. (2013). A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: Problemas e desafios. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, 1, 50-66.

- Virgolim A. M. R. (2014). Prefácio. In F. H. R. Piske; J. M. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção* (pp. 7-10). Curitiba: Juruá.
- Wickes, K. N., & Ward, T. B. (2009). Creative cognition in gifted youth. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 381-396). New York: Springer.
- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., & Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57, 247-262.
- Winner, E. (2004). Child prodigies and adult genius: A weak link. In D. K. Simonton (Ed.), *The Wiley handbook of genius* (pp 297 - 320). West Sussex: Wiley.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54, 42-58.
- Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D.L., & Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 54, 168-178.
- Worrell F. C. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53, 242-244.
- Worrell, F. C., & Erwin, J. O. (2011). Best practice in indentifying students for gifted and talent educations programs. *Jornal of Applied School Psychology*, 27, 319-340.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., & Olszewski-Kubilius, P. (2013). Giftedness and gifted education: Reconceptualizing the role of professional psychology. *The Register Report*, 14-22.
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university- based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50, 51-61.

- Yoon, S., & Gentry, M. (2009). Racial and ethnic representation in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 121-136.
- Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2013). Research on personality and affective dispositions of gifted children: The Israeli scene. *Gifted and Talented International*, 28, 35-50.
- Ziegler, A. (2009). Research on giftedness in the 21st century. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1509-1524). New York: Springer.
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Vialle, W. J. (2012). Giftedness and gifted education: The need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56, 194-197.

ANEXOS

ANEXO 1

Protocolo de Investigação: Programas de Atendimento Educacional para o Aluno Superdotado

I. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Nome:	
2. Idade:	3. Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
4. Função que exerce no programa:	
5. Formação profissional: <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Superior - Área: _____ <input type="checkbox"/> Pós-graduação/ Especialização – Área: _____ <input type="checkbox"/> Pós-graduação/Mestrado – Área: _____ <input type="checkbox"/> Pós-graduação/ Doutorado – Área: _____	
6. Tempo de trabalho na área de educação:	
7. Tempo de trabalho na área de altas habilidades/superdotação:	

II. DADOS DEMOGRÁFICOS

8. Nome e localização do programa:
9. Instituição: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Particular
10. O programa faz parte do Programa de Educação Inclusiva do Ministério da Educação por meio dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
11. Ano de implantação do programa:
12. Local onde ocorre o atendimento: <input type="checkbox"/> Escola <input type="checkbox"/> Outro local: _____

13. Quantidade de salas de atendimento:
14. Quantidade de alunos atendidos no programa:
15. Quantidade aproximada de alunos atendidos em cada turma/grupo:
16. Faixa etária dos alunos atendidos:
17. Existe algum tipo de documentação legal que normatiza e ampara o atendimento do programa, como orientação pedagógica e administrativa, diretrizes, resoluções ou portarias? <input type="checkbox"/> Sim Qual(is)? _____ <input type="checkbox"/> Não
18. Possui parcerias ou cooperação técnica e educacional com outras instituições? <input type="checkbox"/> Sim Qual(is)? _____ <input type="checkbox"/> Não
19. Quais profissionais atuam no programa? <input type="checkbox"/> Professores Quantos? _____ <input type="checkbox"/> Pedagogos Quantos? _____ <input type="checkbox"/> Psicólogos Quantos? _____ <input type="checkbox"/> Outros _____ Quantos? _____
20. Os profissionais recebem capacitação em superdotação para atuar no programa? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
21. O programa está fundamentado em algum referencial teórico/metodológico? <input type="checkbox"/> Sim Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não
22. O aluno chega ao programa por meio da indicação de: <input type="checkbox"/> Professor(es) <input type="checkbox"/> Familiares <input type="checkbox"/> Autoindicação <input type="checkbox"/> Colegas que participam do programa <input type="checkbox"/> Profissionais da saúde <input type="checkbox"/> Outra _____

23. O programa adota como práticas de seleção/identificação do aluno:

- Testes psicométricos Testes de criatividade
 Observação Produtos apresentados
 Portfólio Boletim escolar
 Participação em atividades de enriquecimento
 Outras _____

24. Profissionais que trabalham na identificação e avaliação de alunos superdotados:

- Professores
 Pedagogos
 Psicólogos
 Outros: _____

25. O aluno recebe atendimento no programa:

- Diário _____ horas/dia
 Semanal _____ horas/semana
 Quinzenal _____ horas/a cada quinze dias
 Mensal _____ horas/mês
 Outro: _____

26. Quais abordagens pedagógicas são adotadas no programa:

- Atividades direcionadas à aceleração de conteúdo ou série
 Atividades de enriquecimento curricular
 Atividades de resolução de problemas
 Atividades voltadas para memória e raciocínio lógico
 Atividades de estimulação da inteligência
 Atividades de estimulação da criatividade
 Atividades de estimulação de características socioemocionais (ex.: autoconceito, autonomia, liderança, postura ética, entre outras)
 Atividades voltadas para expressão verbal e escrita
 Atividades artísticas (música, teatro, artes plásticas, entre outras)
 Atividades corporais (dança, esporte, entre outras)
 Outras: _____

27. Há serviços de orientação ao aluno superdotado além do atendimento em sala especial?

Sim Quais?

Orientação vocacional

Atendimento psicológico

Atendimento pedagógico

Atendimento com fonoaudiólogo

Atendimento com profissional específico da área de interesse do aluno

Outros: _____

Não

28. O programa promove atividades extraclasse aos alunos, como idas a museus, bibliotecas, cinemas, parques ecológicos, laboratórios?

Sim Não

29. Há serviços de apoio e orientação à família do superdotado?

Sim Não

Caso a resposta seja afirmativa, descreva o(s) serviço(s):

30. Gênero atendido com maior frequência:

Meninos Meninas Não há prevalência Não sei informar

31. Tempo aproximado de permanência do aluno no programa:

III - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

32. Quais informações os gestores utilizam na avaliação da eficácia do programa?

Resultados de testes padronizados

Feedback dos alunos/ comentários

Produtos apresentados pelos alunos

Desempenho nas atividades propostas

Desempenho escolar

Relatórios dos profissionais que atuam no programa

Feedback dos pais/ comentários

Nenhuma

Outros _____

33. Como você avalia a atuação do Ministério da Educação no programa?				
<input type="checkbox"/> Excelente				
<input type="checkbox"/> Boa				
<input type="checkbox"/> Regular				
<input type="checkbox"/> Insatisfatória				
<input type="checkbox"/> Não se aplica				
34. Como você avalia a atuação da Secretaria Estadual/Municipal da Educação no programa?				
<input type="checkbox"/> Excelente				
<input type="checkbox"/> Boa				
<input type="checkbox"/> Regular				
<input type="checkbox"/> Insatisfatória				
<input type="checkbox"/> Não se aplica				
35. De acordo com a sua avaliação, marque Excelente, Bom, Regular ou Ruim para os seguintes tópicos relacionados ao programa do qual você participa:				
	Excelente	Bom	Regular	Ruim
De forma geral considero o programa				
A formação de profissionais que atuam no programa				
A quantidade de profissionais que atuam no programa				
O espaço físico para o atendimento ao aluno				
A quantidade de recursos materiais para o atendimento ao aluno				
A qualidade dos recursos materiais para o atendimento ao aluno				
Os critérios para identificação e seleção de alunos				
Comunicação e apoio às famílias dos alunos atendidos no programa				
Comunicação do programa com o ensino regular				
36. Você poderia indicar outros programas que atendam alunos superdotados na sua região/ estado?				

ANEXO 2**Protocolo de Entrevista com Gestores e Professores dos Programas de Atendimento a Alunos Superdotados****I. Identificação**

Nome: _____ Gênero: _____ Idade: _____

Formação Profissional: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na área de superdotação: _____

II. Perguntas

- 1) O programa adota registros de participação do aluno no atendimento, como a frequência e avaliação de desempenho?
- 2) Há comunicação entre o programa e a escola regular na qual o aluno estuda? Em caso positivo, como isso ocorre?
- 3) Como é avaliado o desempenho do aluno no programa?
- 4) Há algum tipo de acompanhamento do aluno após a sua saída do programa?
- 5) Qual a sua percepção sobre a importância do programa na trajetória de vida do aluno superdotado?
- 6) Como você avalia as práticas pedagógicas empregadas no programa para a educação dos alunos superdotados?
- 7) Você considera coerente a fundamentação teórica adotada no programa com a identificação de alunos e práticas pedagógicas?
- 8) Como você avalia a formação dos profissionais do programa no que se refere à qualidade e quantidade de cursos oferecidos?
- 9) Como você avalia os serviços oferecidos aos familiares dos alunos atendidos no programa?

10) O programa adota estratégias para a sensibilização da comunidade escolar no que diz respeito à educação de superdotados? Quais?

11) Como você avalia a atuação dos órgãos governamentais (MEC, Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal de Educação, NAAH/S) no que diz respeito ao apoio e parceria para a execução do programa?

12) Em sua opinião, qual é o ponto forte do programa?

13) Em sua opinião, o que poderia ser melhorado no programa?

ANEXO 3**Carta Explicativa**

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia – IP/PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde

Prezado (a) Gestor (a),

Sou aluna do curso de doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) e estou realizando um estudo com o objetivo de mapear programas de atendimento especializado ao aluno superdotado no Brasil, bem como verificar a percepção de gestores e professores acerca da avaliação que fazem do programa do qual participam. Espera-se que os resultados deste estudo retratem o cenário da educação de superdotados no nosso país, tragam subsídios para outras pesquisas, ampliem a discussão sobre a inclusão desses alunos no ensino especial, e fomentem a reflexão sobre como gestores e professores potencializam ações e serviços com vistas a melhorar e expandir as oportunidades educacionais no contexto escolar.

Nesse sentido, convido-o (a) a participar deste estudo respondendo um questionário. Esclareço que a sua participação é voluntária. Além disso, você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, assim como terá total liberdade de não responder questionamentos que considere inoportunos. Asseguro-lhe que a pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo. A sua identificação e os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os resultados da pesquisa serão divulgados posteriormente na comunidade

científica. Esclareço, ainda, que alguns participantes serão entrevistados numa segunda fase de coleta de dados.

Caso haja alguma dúvida em relação à pesquisa você pode me contatar pelo telefone (61) 91009334 ou por meio do e-mail liliane@unb.br. Ainda, contatar a orientadora de pesquisa, Prof^a. Dr^a. Denise de Souza Fleith, pelo e-mail fleith@unb.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH. Assim, para iniciar o processo de coleta de dados é necessário que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seja assinado, datado e devolvido a pesquisadora. Caso haja alguma dúvida sobre a assinatura deste termo ou dos direitos do participante da pesquisa, os esclarecimentos podem ser feitos por meio do e-mail cep_ih@unb.br.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Cordialmente,

Liliane Bernardes Carneiro

Pesquisadora Responsável

ANEXO 4

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia – IP/PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____,
declaro que fui devidamente informado (a) pela pesquisadora e aceito participar do estudo
“Características e Avaliação de Programas Brasileiros de Atendimento Educacional ao
Superdotado”, conduzido por Liliane Bernardes Carneiro, aluna do curso de doutorado do
Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (Programa de Pós-Graduação em
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Foi-me garantido que posso retirar o
consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer prejuízo. Declaro ainda que
eu recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

_____, _____ de _____ de 2014

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora