



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ATENDIMENTO AO ALUNO
SUPERDOTADO SEGUNDO PSICÓLOGOS, PROFESSORES E FAMILIARES**

Dominique Miranda Galvão

Brasília, fevereiro de 2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ATENDIMENTO AO ALUNO
SUPERDOTADO SEGUNDO PSICÓLOGOS, PROFESSORES E FAMILIARES**

Dominique Miranda Galvão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROFa. Dra. DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, fevereiro de 2022

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

MM672a Miranda Galvão, Dominique
 Atuação do Psicólogo Escolar no Atendimento ao Aluno
 Superdotado Segundo Psicólogos, Professores e Familiares /
 Dominique Miranda Galvão; orientador Denise de Souza
 Fleith. -- Brasília, 2022.
 217 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Psicologia do
 Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2022.

 1. Psicólogo escolar. 2. Atuação. 3. Superdotação. 4.
 Atendimento educacional especializado. 5. Desenvolvimento
 humano. I. Fleith, Denise de Souza, orient. II. Título.

Este trabalho recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, por meio de bolsa de mestrado concedida no período de setembro de 2019 a agosto de 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith – Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar – Membro

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Membro

Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou – Suplente

Universidade Federal Fluminense

Brasília, fevereiro de 2022

Dedico este trabalho a todas as pessoas que se empenham em construir saberes, mesmo em um contexto sociopolítico marcado por tantas barreiras ao conhecimento científico. A vocês, minha admiração!

AGRADECIMENTOS

Uma coisa é certa: sozinha, eu jamais teria chegado até aqui! Especialmente nestes dois últimos anos—em meio a tantas adversidades que ninguém imaginava viver—, ficou ainda mais evidente o quanto eu sou privilegiada por contar com uma rede de apoio tão rica! É até difícil elaborar esses agradecimentos de uma maneira que realmente represente a magnitude da minha gratidão, mas acredito que vale a tentativa.

Em primeiro lugar, não tenho palavras suficientes para agradecer à minha orientadora, Denise Fleith, que acompanhou a minha trajetória desde o início da graduação em psicologia até agora. Além de me mostrar o campo de estudo e de atuação pelo qual eu me encantei, me estimulou a encarar desafios e a buscar sempre o meu aprimoramento como pesquisadora e futura profissional. Muito obrigada por tanto suporte, dedicação, disponibilidade, paciência, confiança, incentivo, parceria e inspiração! Foi um prazer e uma honra a oportunidade de ser sua orientanda!

Além disso, agradeço imensamente a todas as pessoas que me cercam e que participaram, em algum nível, de pelo menos uma parte desses dois anos (e meio) de mestrado: minhas amigas, meus amigos, meu namorado e minha família. Algumas dessas pessoas estiveram presentes desde a minha decisão de participar do processo seletivo, enquanto outras apareceram no meio do caminho, mas cada uma teve a sua importância. A experiência do mestrado—misturada com uma pandemia, na maior parte dela—certamente não teria sido tolerável, e muito menos tão enriquecedora, sem o apoio e a compreensão de vocês! Em todos os momentos em que eu achei que não era capaz, vocês estavam lá, acreditando em mim e me motivando a seguir em frente. E em todas as situações em que eu não pude estar presente—por precisar estudar ou escrever esta dissertação—, vocês também estavam lá, torcendo pelo meu sucesso, mesmo diante da minha ausência.

Inclusive, um agradecimento especial a quem acompanhou um pouco mais de perto todo esse processo: perguntando frequentemente sobre o andamento do mestrado, ajudando com opiniões e ideias sempre que eu precisava, escutando com interesse e cuidado tudo que eu tinha a dizer—tanto quando eu estava só tagarelando sobre o tema da pesquisa quanto em momentos de desabafos—e fornecendo suporte e incentivo, por meio de palavras e de gestos acolhedores e carinhosos. Em tempos de tantas incertezas, dificuldades e perdas, ter vocês perto de mim—mesmo que não fisicamente, na maior parte das vezes—fez toda a diferença!

Embora nosso contato e convivência presenciais tenham sido breves, agradeço às(aos) colegas que conheci no mestrado: por todas as conversas e trocas acadêmicas e também pelos momentos de descontração—que foram tão importantes quanto. Mesmo virtualmente, vocês estiveram presentes, sempre compartilhando dicas, sucessos e, ainda, as inevitáveis frustrações. Espero que nos encontremos novamente por aí, mas como mestras(es) e/ou doutoras(es)! E agradeço às professoras do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, por terem contribuído para a minha formação como pesquisadora com tantos ensinamentos valiosos.

Agradeço também às(aos) participantes desta pesquisa que, além de terem despendido tempo e esforços para colaborar com a construção do conhecimento, também defendem, diariamente, uma causa extremamente nobre, mas frequentemente ignorada e/ou negligenciada: a educação das(os) superdotadas(os).

Agradeço, ainda, ao CNPq, por fornecer o auxílio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

Por fim, me antecipo em agradecer a todas as pessoas que lerão este trabalho. Espero que os conhecimentos aqui compilados contribuam para a formação de indivíduos comprometidos com a constante promoção do desenvolvimento humano, visando à construção de uma sociedade melhor a cada dia.

RESUMO

Ao definir a psicologia escolar como campo de atuação profissional, de pesquisa e de produção de conhecimentos científicos do psicólogo na escola, defende-se que o principal objetivo do psicólogo escolar é otimizar os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, implementando ações com foco em todos os participantes do processo educativo, ancoradas em saberes da psicologia. Tendo em vista que uma das possibilidades de atuação do psicólogo escolar consiste em planejar e implementar estratégias, intervenções e programas direcionados para a educação especial, é importante analisar a contribuição desse profissional no atendimento a alunos superdotados. Conforme o referencial teórico adotado nesta pesquisa—a Teoria Para o Desenvolvimento do Potencial Humano, de Joseph Renzulli—, superdotados são indivíduos com desempenho excepcional ou potencial para um desempenho superior nos domínios acadêmico, criativo, artístico ou de liderança em comparação com seus pares. Contudo, apresentar alto potencial em determinada área não garante a manifestação de um desempenho superior, sendo preciso atender às necessidades acadêmicas, cognitivas e socioemocionais do superdotado para possibilitar e favorecer o seu desenvolvimento. Além de mitos e crenças equivocadas sobre a superdotação—dificultando a identificação e a oferta de um atendimento apropriado para o estudante superdotado—, ainda são incipientes os recursos baseados em evidências empíricas para orientar a prática do psicólogo escolar em tal contexto. A partir disso, o objetivo deste estudo foi investigar a atuação do psicólogo escolar em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados segundo psicólogos escolares, professores do atendimento e familiares de alunos atendidos por esses psicólogos e/ou professores. Para tanto, empregou-se a abordagem qualitativa de pesquisa. O cenário do estudo foi o Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD), oferecido pela Secretaria de

Estado de Educação do Distrito Federal em Salas de Recursos Multifuncionais. Participaram cinco psicólogas(os) escolares e cinco professoras(es) atuantes no AEE-AH/SD, além de seis familiares de alunos que frequentavam salas de recursos nas quais as(os) psicólogas(os) e/ou professoras(es) atuavam, totalizando 16 participantes, com idades entre 32 e 60 anos. Utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento. Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo qualitativa na perspectiva de Bardin. Os resultados revelaram que as(os) psicólogas(os) escolares realizam práticas envolvendo alunos, familiares e professoras(es), avaliadas positivamente pela maior parte das(os) entrevistadas(os), embora as(os) psicólogas(os) do AEE-AH/SD enfrentem desafios e limitações na realização dessas práticas. Cinco categorias de práticas tiveram destaque: avaliação psicológica do aluno; práticas de acolhimento, suporte e orientação; intervenções breves; planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades da sala de recursos; e divulgação do atendimento ao superdotado. Por mais que a maioria das(os) participantes tenha relatado que a(o) psicóloga(o) escolar contribui significativamente para o suporte a alunos, famílias e professoras(es)-tutoras(es), ressalta-se que alguns fatores dificultam e/ou impedem que a(o) psicóloga(o) realize um trabalho ainda mais amplo e efetivo, tais como: impacto de mitos e crenças equivocadas acerca da superdotação e do papel da(o) psicóloga(o) escolar; inconsistência na legislação que regulamenta a educação do superdotado; inconstância e insuficiência de investimentos governamentais no AEE-AH/SD; escassez de recursos humanos, materiais e de capacitação profissional no programa; e influência de outros fatores contextuais. Com base nos achados desta pesquisa, propõe-se direcionamentos para expandir e aprimorar a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no atendimento ao superdotado, bem como sugestões para estudos futuros nesse campo.

Palavras-chave: psicólogo escolar, atuação, superdotação, atendimento educacional especializado, desenvolvimento humano.

ABSTRACT

By defining school psychology as a field of professional activity, research, and production of scientific knowledge of the psychologist in the school, it is argued that the main goal of the school psychologist is to optimize the processes of human development and learning, implementing actions focused on all participants in the educational process, anchored in psychology knowledge. As the school psychologist can plan and implement strategies, interventions, and programs aimed at special education, it is important to analyze the contribution of this professional in serving gifted students. According to the theoretical framework adopted in this research—Joseph Renzulli’s Theory for the Development of Human Potential—, gifted individuals are individuals with exceptional performance or potential for superior performance in the academic, creative, artistic, or leadership domains compared to their peers. However, having high potential in a specific area does not guarantee the manifestation of superior performance, and it is necessary to meet the academic, cognitive, and socio-emotional needs of the gifted to enable and favor their development. In addition to myths and misconceptions about giftedness—making it difficult to identify and offer appropriate service for gifted students—resources based on empirical evidence to guide the practice of school psychologists in such a context are still incipient. Thus, the purpose of this study was to investigate the role of the school psychologist in a specialized educational program for gifted students according to school psychologists, teachers, and family members of students served by these psychologists and/or teachers. For this, a qualitative research approach was used. The study scenario was the Specialized Educational Program for Students with High Abilities/Giftedness (SEP-HA/G), offered by the State Secretary of Education of the Federal District in Multifunctional Resource Rooms. Five school psychologists and five teachers working in the SEP-HA/G participated, in addition to six family members of

students who attended resource rooms where the psychologists and/or teachers worked, totaling 16 participants, aged between 32 and 60 years. The semi-structured interview was used as an instrument. For data analysis, qualitative content analysis from Bardin's perspective was used. The results revealed that school psychologists carry out practices involving students, family members, and teachers, which were positively evaluated by most of the interviewees, although the psychologists of the SEP-HA/G face challenges and limitations in carrying out these practices. Five categories of practices stood out: psychological assessment of the student; welcoming, support, and guidance practices; brief interventions; planning, development, and monitoring of resource room activities; and dissemination of the educational program for the gifted. Although most of the participants reported that the school psychologist contributes significantly to the support of students, families, and teachers/tutors, it is emphasized that some factors make it difficult and/or prevent the psychologist from carrying out an even broader and more effective work, such as: the impact of myths and misconceptions about giftedness and the role of the school psychologist; inconsistency in the legislation that regulates gifted education; inconstancy and insufficiency of government investments in the SEP-HA/G; shortage of human, material, and professional training resources in the program; and influence of other contextual factors. Based on the findings of this research, directions are proposed to expand and improve the performance of the school psychologist in serving the gifted, as well as suggestions for future studies in this field.

Keywords: school psychologist, role, giftedness, specialized educational program, human development.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xv
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA.....	8
Psicologia Escolar.....	8
Concepção e Pressupostos da Psicologia Escolar.....	8
Atuação do Psicólogo Escolar.....	12
Concepção de Superdotação.....	22
A Teoria Para o Desenvolvimento Humano.....	23
Subteoria 1: Modelo dos Três Anéis da Superdotação.....	24
Subteoria 2: Modelo Triádico de Enriquecimento.....	28
Subteoria 3: Operação <i>Houndstooth</i>	30
Subteoria 4: Liderança Para o Mundo de Transformação.....	31
Educação e Desenvolvimento do Superdotado.....	33
Atuação do Psicólogo Escolar no Contexto da Superdotação.....	45
CAPÍTULO III – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	62
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA.....	65
Referencial Teórico-Metodológico.....	65
Método.....	66
Contexto de Pesquisa.....	66
Participantes.....	69

Instrumentos.....	71
Procedimentos.....	73
Análise de Dados.....	74
CAPÍTULO V – RESULTADOS.....	76
Questão de Pesquisa 1.....	76
Questão de Pesquisa 2.....	93
Questão de Pesquisa 3.....	120
Questão de Pesquisa 4.....	138
CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO.....	148
CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	168
Implicações Práticas.....	171
Sugestões Para Estudos Futuros.....	175
REFERÊNCIAS.....	177
ANEXOS.....	197
1 - Roteiro de Entrevista com Psicólogas(os) Escolares.....	198
2 - Roteiro de Entrevista com Professoras(es)-Tutoras(es).....	199
3 - Roteiro de Entrevista com Familiares.....	200
4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	201
5 - Termo de Autorização Para Utilização de Imagem e Som de Voz Para Fins de Pesquisa.....	202

LISTA DE FIGURAS

1. Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis da Superdotação.....	25
--	----

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A psicologia escolar é o campo de atuação profissional, de pesquisa e de produção de conhecimentos científicos do psicólogo, marcado pela presença do psicólogo na escola. A partir da articulação de conhecimentos, técnicas e instrumentos psicológicos, o principal objetivo do psicólogo escolar é mediar os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, contribuindo para aprimorá-los. Sua atuação envolve todos os participantes do processo educativo, por meio da implementação de estratégias de promoção de desenvolvimento e de bem-estar psicológico (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2007b; Kosher et al., 2014; Martínez, 2003; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009). Assim, o psicólogo escolar deve atuar de maneira ativa, interativa, intencional e consciente no mapeamento, no planejamento e na implementação de estratégias e de intervenções coerentes com o contexto em que se insere e com as demandas que dele emergem, partindo do princípio de que todas as interações que acontecem na escola influenciam o desenvolvimento e o desempenho do aluno (Chagas-Ferreira, 2016; Hess & Waggoner, 2020; Lansdown et al., 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Martínez, 2010; Possatto & Marinho-Araujo, 2017; Santos et al., 2019).

Considerando que uma das possibilidades de atuação do psicólogo escolar consiste no planejamento e na implementação de estratégias, intervenções e programas direcionados para a educação especial (Alencar & Fleith, 2001; CFP, 2007b; Fleith, 2009b), é importante analisar o quanto esse profissional pode contribuir no atendimento e desenvolvimento de alunos superdotados. A superdotação é um fenômeno em desenvolvimento, de modo que é possível identificar os comportamentos que o caracterizam em certas pessoas, em certos momentos e em determinadas circunstâncias. Por mais que o aluno superdotado apresente potencial superior em uma área, não necessariamente ele irá manifestá-lo. Transformar o

potencial em desempenho depende das condições em que esse aluno se desenvolve, levando em conta os níveis de estimulação que ele recebe, de suporte que ele dispõe, de motivação que ele apresenta, de esforço e de tempo que ele despende com esse intuito (Reis & Renzulli, 2009; Renzulli, 2005, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 2021).

Vale destacar que os superdotados ainda são um grupo pouco compreendido e, muitas vezes, negligenciado. Um dos motivos para que essa seja a realidade é a concepção que grande parte da sociedade tem acerca da superdotação, permeada por mitos e crenças equivocadas a respeito das características e das necessidades educacionais, cognitivas, sociais e emocionais dos alunos superdotados, o que gera entraves na implementação de um atendimento diferenciado a esses estudantes. É comum a ideia de que a superdotação é uma característica inata e, por isso, o aluno dispõe de recursos suficientes para desenvolver suas habilidades, independentemente das condições dos ambientes em que se insere. Além disso, muitas pessoas associam a superdotação com um bom rendimento escolar, como se o superdotado apresentasse, necessariamente, um desempenho acadêmico excepcional em todas as áreas. Essa crença contribui para a criação de um estereótipo do aluno superdotado que não é baseada em evidências, o que dificulta a identificação e a oferta de um atendimento adequado para que ele desenvolva o seu potencial. Afinal, não haveria necessidade de proporcionar uma educação diferenciada para o superdotado se ele fosse capaz de se desenvolver por conta própria. Com base nesses mitos, ainda são recorrentes na sociedade preconceitos e resistências quanto à implementação de estratégias de atendimento ao aluno superdotado, como se esse aluno não precisasse e, até mesmo, já estivesse à frente dos demais. Dessa forma, aqueles que consideram a educação do superdotado elitista argumentam que os recursos investidos nessa área poderiam ser utilizados para suprir as demandas de alunos que realmente precisam, em vez de beneficiar alunos que já possuem

vantagem em relação aos outros (Alencar, 2007b; Alencar & Fleith, 2001, 2006; Fleith, 2009a, 2009b; Moon, 2009; Plucker & Callahan, 2020; Reis & Renzulli, 2009).

Diante deste cenário, o psicólogo escolar pode assumir um papel determinante na desmistificação de crenças equivocadas sobre a superdotação; na identificação do aluno superdotado; na orientação ao aluno, aos familiares e aos profissionais da escola acerca de questões relevantes sobre a superdotação; na oferta de suporte a todos os envolvidos na educação do aluno; no planejamento e na implementação de estratégias e intervenções educacionais para atendê-lo; e na luta e defesa pelos direitos dos superdotados (Assouline & Foley-Nicpon, 2021; Dai, 2020; Dixson et al., 2020; Fleith, 2009a, 2018; Fleith & Tentes, 2019; Moon, 2009; Renzulli & Reis, 2016; Robertson et al., 2011; Silverman, 2018). Por meio da singularidade da sua formação profissional e do domínio de conhecimentos no campo da superdotação, o psicólogo escolar é capaz de observar as interações intersubjetivas no contexto educacional e examinar a dinâmica familiar, a fim de analisar e discutir crenças, valores e concepções predominantes na escola e na família. A partir disso, ele pode planejar e implementar estratégias pertinentes para cada contexto, para cada público e para cada objetivo específico (Fleith, 2009a).

Especialmente nas últimas décadas, estudiosos têm chamado atenção para a necessidade de se investir no desenvolvimento social e emocional do superdotado (Olszewski-Kubilius et al., 2015, 2019; Renzulli, 2012, 2016b; 2016c, 2020; 2021b; Renzulli & Reis, 2021; Subotnik, 2015; Subotnik et al., 2011, 2012; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2021). Por dispor do arcabouço teórico e metodológico necessário, o psicólogo escolar pode auxiliar o superdotado a desenvolver autoconfiança, motivação, liderança, otimismo, habilidades sociais, capacidade de planejamento e manejo de conflitos—que constituem alguns exemplos de variáveis cocognitivas capazes de contribuir para otimizar a autorrealização do potencial. Assim, essa frente de atuação do psicólogo pode aprimorar o

processo de desenvolvimento de talentos e encorajar a utilização das habilidades superiores em benefício de toda a sociedade (Borges, 2021; Olszewski-Kubilius et al., 2015, 2019; Renzulli, 2012, 2016b; 2016c, 2020; 2021b; Renzulli & Reis, 2021; Subotnik, 2015; Subotnik et al., 2012; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2021).

Embora a superdotação envolva aspectos educacionais, cognitivos, sociais e emocionais, a atuação do psicólogo escolar neste contexto é limitada (Fleith, 2009a). Em parte, isso ocorre em decorrência da noção ainda frequente de que a função do psicólogo escolar é atender individualmente a alunos encaminhados, com o objetivo de realizar diagnósticos e/ou ações com foco em seu ajustamento às normas vigentes—visão pautada em um modelo clínico-médico de atuação (Farrell, 2010; Hess & Waggoner, 2020; Marinho-Araujo, 2015). Somado a isso, a escassez de psicólogos escolares atuando nas redes de ensino também pode comprometer a maneira como suas ações são desenvolvidas. Em tais situações, os psicólogos tendem a focar as atribuições que gestores e usuários do serviço demandam mais, geralmente associadas à avaliação psicológica e a atendimentos pontuais ao aluno (Farrell, 2010; Leonessa & Marquezine, 2014; Mendes et al., 2014; Petroni & Souza, 2017; Vialle, 2017). Apesar das críticas a essa forma de atuação acrítica e descontextualizada, tal visão sobre o papel do psicólogo escolar impacta o seu trabalho em diversos contextos, incluindo o atendimento ao aluno superdotado.

Outro fator que dificulta a oferta de um suporte consistente ao aluno superdotado, à sua família e à escola é a falta de formação especializada no campo da superdotação. Robertson et al. (2011) apontam que a maioria dos psicólogos escolares que participaram de sua pesquisa—atuantes em escolas, à época—relatou ter tido pouco ou nenhum contato com temas como identificação e atendimento ao aluno superdotado durante ou após sua graduação, apresentando desconhecimento acerca de termos e conceitos-chave no campo da superdotação. Os autores sinalizam a escassez de pesquisas empíricas com foco no papel do

psicólogo escolar na identificação do superdotado e na oferta de suporte para o seu desenvolvimento—o que pode, inclusive, estar relacionado com os dados encontrados em seu estudo. De modo semelhante, Nakano et al. (2021) constataram que a maioria dos participantes de sua pesquisa—estudantes de graduação em psicologia e psicólogos já formados—não se considerava apta para trabalhar com superdotados, devido à escassez de disciplinas relacionadas à educação especial e à superdotação na formação inicial dos psicólogos. Em vista disso, os participantes apresentaram diversas concepções e crenças equivocadas sobre a superdotação, principalmente a respeito das características do aluno superdotado, das suas necessidades e do processo de avaliação psicológica desse aluno. Apesar dos avanços em estudos sobre a superdotação nas últimas décadas, ainda são insuficientes os materiais e recursos fundamentados em dados científicos para orientar a prática profissional do psicólogo escolar no atendimento ao aluno superdotado (Dixson et al., 2020). Mesmo em estudos empíricos que abordam a educação do aluno superdotado, o papel do psicólogo escolar é pouco ou nada explorado, de modo que a ênfase das investigações é a atuação de outros profissionais neste contexto, sobretudo dos professores (Bahense & Rossetti, 2014; Fonseca & Abud, 2019).

Gross e Sabatino (1965) investigaram os processos de identificação, de implementação e de avaliação de um programa experimental para alunos superdotados, conduzidos por psicólogos escolares. Os autores descreveram como os psicólogos realizaram a admissão dos alunos e os esclarecimentos às famílias—acerca da pesquisa e do programa, por meio de reuniões e grupos de estudo, em que os profissionais forneceram materiais e suporte aos pais ao longo do período de intervenção. Contudo, à época da realização da pesquisa, as concepções de superdotação eram mais fortemente associadas a fatores cognitivos, de modo que as práticas de identificação se fundamentaram, principalmente, na aplicação e na interpretação de resultados de testes de QI. Além do mais, o estudo não provê

direcionamentos concretos sobre como desempenhar as ações mencionadas, tampouco se propõe a descrever quais estratégias os psicólogos escolares implementaram no programa de atendimento aos alunos admitidos.

Com base em seu estudo sobre o processo de identificação do aluno superdotado e seus desdobramentos, Oliveira e Anache (2006) relataram que os profissionais do serviço investigado—um psicólogo e um psicopedagogo—gostariam de desenvolver um trabalho voltado para atender às necessidades do superdotado, mas enfrentam dificuldades de ordem burocrática. As autoras concluíram que, neste contexto, a identificação do aluno superdotado funciona apenas para selecioná-lo para participar do programa educacional oferecido, não contribuindo efetivamente para o desenvolvimento do seu potencial. Entretanto, elas chamam a atenção para a importância da luta pelos direitos dos superdotados, visto que as questões burocráticas que os participantes da pesquisa reportaram são recorrentes no cenário social e político do momento.

Em sua pesquisa acerca da percepção de mães e pais de alunos superdotados quanto aos fatores que contribuem para que seus filhos alcancem um bom desempenho, Vialle (2017) refere-se à figura do *school counselor*—profissão regulamentada em diversos países, cujas atribuições são semelhantes às do psicólogo escolar—, mencionando justamente sua falta de formação especializada para atender às necessidades do aluno superdotado e, ainda, condições de tempo limitadas para realizar o seu trabalho, impedindo a oferta de um suporte frequente e consolidado ao aluno e à família. Ao pesquisar sobre a percepção de educadores acerca da educação do superdotado, Cross et al. (2018) incluíram o *counselor* na amostra, chamando a atenção para a necessidade de uma comunicação efetiva entre os profissionais da escola e de capacitação adicional de todos esses profissionais, para torná-los aptos a desenvolver recursos e materiais que ajudem a subsidiar a oferta de um ensino personalizado para o aluno superdotado.

Por mais que a literatura aborde a atuação do psicólogo escolar no atendimento ao aluno superdotado, ainda não existe um conhecimento sistematizado, com base em evidências empíricas, que permita uma compreensão mais ampla sobre o trabalho que esse profissional está, de fato, realizando em sua prática. Quando não há clareza sobre quais ações o psicólogo escolar desempenha, é complexo pensar em novas formas de atuação por meio das quais ele possa contribuir no contexto da superdotação. Para mais, o professor é um ator essencial para promover a educação do superdotado—até mesmo por estar em contato direto e constante em sala de aula—, mas não cabe a ele atender a todas as demandas desse aluno. Ao trabalhar em parceria com o psicólogo e com o restante da equipe escolar, é possível favorecer ainda mais o desenvolvimento do superdotado. Por isso, é importante entender o papel de cada profissional no atendimento ao estudante superdotado e às suas famílias, tendo em vista suas especificidades.

Nesta direção, insere-se o presente estudo, que teve como objetivo investigar a atuação do psicólogo escolar em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados na perspectiva dos próprios psicólogos escolares, dos professores do atendimento e dos familiares de alunos superdotados atendidos por esses profissionais. Espera-se que os resultados contribuam para o avanço nos conhecimentos sobre como o psicólogo escolar pode aprimorar o desenvolvimento do aluno superdotado, fornecendo direcionamentos para elaboração e execução de estratégias educacionais voltadas para esse aluno, para expansão do repertório de práticas dos psicólogos escolares no contexto investigado e para construção e implementação de políticas públicas com vistas a garantir uma educação de qualidade para o superdotado.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo, estruturado em quatro seções, apresenta o referencial teórico e os estudos empíricos que fundamentaram esta investigação. A primeira seção trata da concepção e dos princípios da psicologia escolar, bem como das possibilidades de atuação do psicólogo escolar—destacando o seu papel emergente no atendimento ao aluno superdotado. A segunda seção apresenta, então, a concepção de superdotação que orientou este estudo: a Teoria Para o Desenvolvimento do Potencial Humano, proposta por Joseph Renzulli (1978, 2005, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020, 2021b). A terceira aborda a educação do aluno superdotado, no que concerne a como proporcionar condições adequadas para o seu desenvolvimento. Por fim, a quarta seção explora o escopo de ações que o psicólogo escolar pode desempenhar no contexto do atendimento educacional ao aluno superdotado.

Psicologia Escolar

Esta seção está dividida em duas subseções. A primeira aborda a concepção e os pressupostos da psicologia escolar escolhidos para nortear este estudo, enquanto a segunda discute as possibilidades de atuação do psicólogo escolar em diversos contextos.

Concepção e Pressupostos da Psicologia Escolar

A profissão do psicólogo escolar surgiu do entrelaçamento entre a psicologia e a educação. Definir o papel desse profissional e o escopo da sua atuação é uma tarefa complexa, em virtude da coexistência de uma diversidade de posicionamentos relativos à concepção de psicologia escolar. Tendo isso em vista, defende-se a conceituação de psicologia escolar como o campo de atuação profissional, de pesquisa e de produção de

conhecimentos científicos do psicólogo, caracterizado pela inserção da psicologia na escola, envolvendo todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, individualmente ou em grupo (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2007b; Martínez, 2003; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009). Ao redor do mundo, denomina-se o profissional que atua nesse campo de diversas formas, tais como: *counselor*, psicólogo educacional, psicólogo da educação, profissional de psicologia educacional, psicólogo nas escolas e psicólogo escolar (Jimerson et al., 2008). Neste estudo, será utilizado o termo psicólogo escolar para se referir a esse profissional.

Desde o seu surgimento, em meados do século XIX, a psicologia escolar é um campo em evolução contínua (Burns, 2019). Seu principal objetivo é mediar os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, de modo a favorecer e otimizar a promoção desses processos. A especificidade da psicologia escolar reside na articulação de conhecimentos, técnicas e instrumentos psicológicos para contribuir com o aprimoramento do processo educativo, sendo a escola o cenário principal de atuação. Com foco nas relações e dinâmicas que permeiam o ensino e a aprendizagem, o psicólogo escolar deve buscar o desenvolvimento dos indivíduos, nos âmbitos intelectual, emocional e social (CFP, 2007b; Martínez, 2003; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

Historicamente, a figura do psicólogo escolar esteve associada à resolução de situações-problema identificadas na escola, por meio do atendimento individual aos alunos encaminhados com queixas escolares. O objetivo da sua atuação era, em grande parte, de ajustamento às normas vigentes (Marinho-Araujo, 2015). Os primeiros modelos em psicologia escolar tendiam a focar, principalmente, a identificação de distúrbios, a classificação dos indivíduos diagnosticados, o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem e a orientação de professores e familiares sobre como lidar com alunos que apresentassem essas demandas, conforme os padrões provenientes do modelo clínico-médico

(Hess & Waggoner, 2020; Martínez, 2010). Até hoje, o valor histórico do papel desempenhado pelo psicólogo escolar, fortemente vinculado ao surgimento da profissão, ainda impacta a sua atuação (Farrell, 2010).

Quando exerce esse tipo de prática, o psicólogo escolar perpetua uma cultura marcada pelo foco nas dificuldades de aprendizagem e pela culpabilização do aluno e da família em situações de fracasso escolar. Esse viés de atuação gerou e ainda gera críticas, tanto por parte dos profissionais das próprias escolas quanto da comunidade científica envolvida nos estudos em psicologia e educação. Questionamentos quanto à aplicabilidade da psicologia à educação emergem quando se observa uma postura acrítica e descontextualizada nas ações do psicólogo escolar. Entende-se que, quando não há reflexão crítica, análise e planejamento acerca das atividades desempenhadas, a aplicação dos conhecimentos psicológicos não traz benefícios para os processos educacionais (Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

Contudo, muito se avançou nas últimas décadas, de modo que, cada vez mais, a psicologia escolar baseia-se no desenvolvimento dos pontos fortes dos indivíduos por meio da implementação de estratégias de promoção de desenvolvimento e bem-estar psicológico (Kosher et al., 2014). Atualmente, a psicologia e a educação vêm se articulando de forma que os processos psicológicos e educacionais são compreendidos a partir da realidade social em que se inserem (Marinho-Araujo, 2015). Isso gerou mudanças na atuação do psicólogo escolar, baseadas no reconhecimento da sua responsabilidade em reverter o histórico de culpabilização e de exclusão que marcou a sua prática por tantas décadas (Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

A nova abordagem de atuação do psicólogo escolar que vem se consolidando reflete uma visão mais holística do desenvolvimento do potencial de todos os alunos, mas com ênfase nas singularidades de cada um deles. Isso significa reconhecer e respeitar seus potenciais, suas necessidades e suas aspirações, com o intuito de trazer melhorias não só para

a sua própria qualidade de vida, mas também para a sociedade, a partir do que cada estudante será capaz de oferecer mediante o desenvolvimento do seu potencial. A intenção é manter um olhar voltado para a individualidade, mas articulada com as redes de relações e com a história desse indivíduo. Com base nisso, valoriza-se um desenvolvimento muito mais amplo e profundo do que estritamente o cognitivo verbal e quantitativo. Defende-se a personalidade individual e as esferas física, mental, social, espiritual e moral, com vistas a alcançar e manter o bem-estar e a prosperidade (Hart & Hart, 2014; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

Assim, para garantir que a educação seja bem-sucedida, é necessário aumentar as oportunidades educacionais e reduzir as barreiras de acesso ao conhecimento e à aprendizagem (Hess & Waggoner, 2020). Para isso, primeiramente, é imprescindível que o psicólogo escolar tenha clareza sobre a que e a quem serve o método a partir do qual ele planeja e executa suas ações (Guzzo et al., 2016). Tais ações devem ser guiadas por um plano de intervenção previamente estabelecido, com vistas a abranger todos os membros da comunidade escolar, como professores, gestores, alunos e suas famílias. Esse planejamento constitui um processo dinâmico e dialético, podendo ser modificado em decorrência do surgimento de novas demandas no contexto e até mesmo de mudanças resultantes das intervenções que o próprio psicólogo escolar realiza.

Assumir um papel de liderança em guiar os processos que ocorrem dentro da escola constitui uma grande oportunidade para o psicólogo escolar, já que a psicologia oferece subsídios teóricos e metodológicos para uma atuação ativa, interativa, intencional e consciente. A partir da compreensão sobre o desenvolvimento humano, do olhar sensível às peculiaridades de cada pessoa em desenvolvimento e da escuta qualificada para entender as variadas percepções subjetivas que permeiam o contexto educativo, o psicólogo escolar pode planejar estratégias adequadas para mapear e atender a demandas emergentes. Dessa forma, ele é capaz de contribuir significativamente para a criação de espaços em que os estudantes

possam engajar efetivamente nos processos de ensino e aprendizagem (Chagas-Ferreira, 2016; Hart & Hart, 2014; Hess & Waggoner, 2020; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Martínez, 2010; Possatto & Marinho-Araujo, 2017).

Atuação do Psicólogo Escolar

O psicólogo escolar deve partir do entendimento de que todas as interações que ocorrem na escola impactam o desempenho do aluno: as interações com outros alunos, com os professores, com a direção da escola, com o currículo escolar, com os serviços de apoio, com os servidores e com a própria dinâmica de sala de aula (Chagas-Ferreira, 2016). Esse profissional pode atuar em todas essas dimensões, a partir das demandas que surgirem no cotidiano da escola. Como membro efetivo da instituição escolar, imerso naquele contexto, o próprio psicólogo pode identificar tais demandas, mas elas também podem ser trazidas para ele pelos outros integrantes da instituição, pelas famílias dos alunos e, ainda, pelos próprios alunos.

Por conseguinte, é interessante adotar e estimular a adoção de estratégias voltadas para todos esses atores. O psicólogo escolar pode executar diversas ações, como: realização de avaliação psicológica, atendimento e encaminhamento de alunos; orientação a alunos e suas famílias; implementação de práticas de promoção de desenvolvimento e bem-estar; oferta de suporte psicológico; coordenação de disciplinas, oficinas e projetos voltados para o desenvolvimento dos alunos; formação e orientação de professores; estabelecimento de parcerias entre famílias, educadores e alunos; intervenção em nível institucional; participação na construção da proposta pedagógica da escola; auxílio na implementação de políticas educacionais; realização de pesquisas com o intuito de aprimorar o processo educativo; caracterização da população estudantil a fim de subsidiar o ensino personalizado; identificação de interesses e habilidades dos estudantes; ações direcionadas para a educação

especial; suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais; planejamento e implementação de programas para identificação e promoção de talentos (Fleith, 2016; Hart & Hart, 2014; Hess & Waggoner, 2020; Lansdown et al., 2014; Martínez, 2010; Mendes et al., 2014; Santos et al., 2019).

Uma das possibilidades de atuação do psicólogo escolar é a avaliação psicológica, que consiste em um processo técnico e científico dinâmico, realizado com pessoas, com o objetivo de fornecer informações de caráter explicativo sobre os fenômenos psicológicos para subsidiar o trabalho do psicólogo em diversos campos, como na educação (CFP, 2007a). Quando utilizada no âmbito da escola, consiste em mapear e estimar características psicológicas do estudante e características do contexto (Fleith, 2016). A avaliação e os potenciais diagnósticos decorrentes dela devem apresentar caráter qualitativo e processual, considerando o espaço sócio-relacional em que ela ocorre (Martínez, 2010).

Segundo Fleith (2016), a avaliação psicológica pode favorecer o desenvolvimento do aluno na escola. Para que isso ocorra, ela precisa ser dinâmica, contínua, contextualizada e amparada teórica e metodologicamente nas teorias psicológicas. O profissional que a conduz deve adotar uma postura ética, criativa, consciente, reflexiva e comprometida com o bem-estar individual e coletivo. É importante que o psicólogo escolar planeje a avaliação de cada aluno, empregando instrumentos e procedimentos de investigação variados. Benson et al. (2019) salientam a possibilidade de buscar informações de diferentes fontes, em diferentes ambientes e de diferentes maneiras, por meio de entrevistas, observações, escalas de classificação, *checklists* e testes psicológicos.

Ao permitir identificar habilidades cognitivas e acadêmicas, características socioemocionais, interesses, preferências de aprendizagem, potencialidades e limitações dos alunos, a avaliação psicológica pode auxiliar no delineamento de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento dos alunos por meio de uma aprendizagem significativa e que

auxiliem na superação de dificuldades (Fleith, 2016; Martínez, 2010). Sendo assim, os dados obtidos a partir de uma avaliação de qualidade podem fornecer a base para que o psicólogo escolar desempenhe outros papéis, a partir da identificação de demandas existentes em cada situação.

Aplicando seus conhecimentos sobre métodos de avaliação e de coleta de informações, ele pode identificar pontos fortes e dificuldades dos alunos e, com base nisso, desenvolver intervenções, serviços e programas eficazes, bem como medir os resultados de sua implementação (National Association of School Psychologists [NASP], 2020a). Uma das práticas mais frequentemente executadas por psicólogos escolares é a condução de avaliação psicológica para determinar a elegibilidade do estudante para programas de educação especial, a fim de promover a oferta de serviços de qualidade—desenvolvidos com base em evidências científicas—aos alunos, às famílias e às escolas (Benson et al., 2019). Martínez (2010) acrescenta que é tarefa do psicólogo escolar encaminhar os alunos a outros profissionais especializados fora da escola quando for necessário, mas somente após esgotar todas as alternativas para atender àquela demanda junto à equipe da própria instituição.

A intervenção institucional também é uma das possibilidades de exercício da prática profissional em psicologia escolar. Consiste em uma proposta de intervenção dinâmica, participativa e sistemática na instituição, ancorada em quatro grandes dimensões: mapeamento institucional, escuta psicológica, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem. Os psicólogos escolares devem articular essas ações com a realidade e o funcionamento da escola, por meio da adaptação de etapas e procedimentos de acordo com as demandas do contexto (Marinho-Araujo, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

Essa proposta fundamenta-se na participação do psicólogo escolar no cotidiano da escola, com o intuito de compreender os aspectos intersubjetivos presentes nesse cenário

(Barbosa & Marinho-Araujo, 2010). Ao adotar um olhar e uma atuação institucionais, o psicólogo escolar não deve deixar de lado a intervenção direta com o aluno, mas sim conceber novas formas de fazê-la (Santos et al., 2019). Ele pode desenvolver e implementar estratégias de intervenção individuais, grupais e institucionais, inclusive de forma sistêmica e simultânea (Martínez, 2003).

Adotando ou não essa perspectiva de atuação, o psicólogo escolar pode atuar como mediador entre os profissionais da escola, os alunos e as suas famílias, não só auxiliando na solução de problemas, mas também contribuindo para a obtenção de *insights* e de habilidades que tornarão esses indivíduos capazes de lidar com questões similares no futuro. Essa estratégia maximiza o alcance de suas ações, em virtude de a promoção de mudanças junto aos profissionais da escola e às famílias repercutir indiretamente nos alunos (Erchul & Martens, 2010). Nesse sentido, o estabelecimento de parcerias com os profissionais da instituição é fundamental (Guzzo, 2003).

A parceria com os gestores da escola, por exemplo, facilita o desenvolvimento e a continuidade do trabalho do psicólogo escolar, em decorrência de esses profissionais influenciarem a inserção do psicólogo como membro efetivo da equipe escolar. Eles podem favorecer e apoiar as intervenções do psicólogo escolar com todos os atores escolares, como professores, funcionários, alunos e famílias. Tendo isso em mente, é interessante que o psicólogo escolar mantenha um diálogo constante com a gestão da instituição, por meio de encontros regulares, a fim de discutir as demandas da escola, conhecer melhor o modo de atuação de cada profissional e alinhar os discursos para construir uma linguagem comum no encaminhamento das questões que surgirem naquele contexto (Souza et al., 2014).

Aquino et al. (2015) ressaltam a importância de o psicólogo escolar estabelecer também parcerias com os professores. É o professor quem trabalha diretamente com o aluno todos os dias, de modo que suas ações influenciam os processos de desenvolvimento do aluno

e a produção do conhecimento em sala de aula. Por isso, é importante escutar o docente e oferecer espaço para que ele compartilhe as suas demandas. Assim, é possível realizar um trabalho articulado, capaz de beneficiar não só os professores, mas, principalmente, os alunos daquela instituição.

A partir dessa parceria, o psicólogo escolar pode contribuir na orientação e na formação continuada de professores, a fim de auxiliá-los na superação das dificuldades escolares dos seus alunos. Quando as estratégias educacionais não levam em consideração a multiplicidade de elementos capazes de gerar as dificuldades escolares, elas podem reforçar tais dificuldades. Tendo isso em vista, a contribuição do psicólogo é justamente trazer o olhar dos educadores para a complexidade e singularidade dos processos subjetivos que compõem o ensino e a aprendizagem, bem como para os fatores contextuais que permeiam a maneira como o aluno aprende. Por meio da escuta, da orientação individual e/ou grupal, de intervenções em sala de aula e do desenvolvimento de projetos conforme as necessidades identificadas, ele é capaz de proporcionar reflexões a respeito dos aspectos que constituem os indivíduos—como a aprendizagem, a afetividade e as relações interpessoais—e de como questões associadas a esses aspectos podem afetar as experiências que os alunos vivenciam na escola (Fonseca et al., 2018; Martínez, 2010; Souza, 2009). Cabe ao psicólogo escolar estimular o deslocamento do foco das dificuldades do aluno para os seus pontos fortes, de modo que, para além de compreender e superar dificuldades presentes, os professores tenham recursos para incentivar e desenvolver as potencialidades dos seus alunos por meio da implementação de estratégias pedagógicas apropriadas.

Outra via de trabalho do psicólogo escolar é a atuação junto às famílias dos alunos, por meio da orientação acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Uma das formas de manter esse diálogo entre a escola e a família é por meio de mecanismos já existentes na própria instituição escolar, como a reunião de pais (Aquino et al., 2015). Martínez (2010)

acrescenta que essa orientação exige um olhar atento ao desenvolvimento integral do estudante, buscando fornecer aconselhamento em relação a demandas específicas, a fim de atingir o desenvolvimento pretendido.

A orientação às famílias, assim como aos alunos, envolve ações de aconselhamento, direcionadas para as necessidades de cada aluno. Em conjunto com outros profissionais da escola, o psicólogo é responsável por realizar ações focadas não só na superação de dificuldades concretas, mas também no desenvolvimento de recursos psicológicos associados à promoção de desenvolvimento e bem-estar do aluno. Esclarecer dúvidas, disponibilizar informações, desenvolver habilidades de autorreflexão e de tomada de decisões, promover a criatividade e auxiliar no manejo de sentimentos de ansiedade e/ou de não pertencimento à escola são exemplos de maneiras que o psicólogo escolar pode atuar com os alunos e as famílias (Martínez, 2010; Pyne et al., 2018). Levando em conta os aspectos contextuais relevantes, espera-se que o psicólogo escolar estruture um plano de orientação a alunos e familiares, que pode ser individualizado ou grupal (Martínez, 2010).

Outra possibilidade de atuação do psicólogo escolar é participar da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, documento cuja função é nortear o trabalho da escola, de maneira que reflita a sua realidade. A partir de um planejamento de ações a curto, médio e longo prazo, o projeto político-pedagógico organiza e facilita a execução das atividades, fornece base para a tomada de decisões no cotidiano da escola e embasa intervenções na prática pedagógica. Esse documento constitui um registro histórico construído intencional, coletiva e continuamente pelos membros da comunidade escolar, com base nos recursos e nas demandas daquele contexto particular. Idealmente, devem participar da construção do projeto político-pedagógico não só profissionais da escola, mas também alunos e suas famílias (Longhi & Bento, 2006).

Tal processo de construção exige um articulador, para organizar reuniões, mediar discussões, conscientizar os atores a respeito dos seus papéis no processo educativo e promover reflexões acerca das concepções de desenvolvimento e aprendizagem que devem orientar as ações realizadas no ambiente escolar (Longhi & Bento, 2006). O psicólogo escolar pode exercer essa função, oferecendo assessoria no planejamento das ações, monitorando a evolução do processo, estabelecendo parcerias, promovendo espaços para a resolução de conflitos, buscando soluções para os desafios enfrentados, participando ativamente da formação continuada dos profissionais da instituição e incentivando a avaliação contínua dos resultados obtidos (Martínez, 2003; Sant'Ana & Guzzo, 2014).

O psicólogo pode auxiliar na compreensão das demandas dos indivíduos que compõem a comunidade escolar e, conseqüentemente, na adequação do projeto político-pedagógico para cada realidade específica (Martínez, 2003; Wanderer & Pedroza, 2010). Com uma postura crítica, reflexiva e criativa, em conjunto com uma equipe interdisciplinar, o psicólogo escolar pode contribuir também na elaboração, implantação e reformulação de currículos e de políticas educacionais, bem como no desenvolvimento de novos procedimentos a fim de potencializar as práticas pedagógicas (CFP, 2007b; Martínez, 2010). Todos os profissionais envolvidos devem compartilhar o comprometimento e a responsabilidade com a educação (Hart & Hart, 2014).

Além disso, o psicólogo escolar pode atuar no planejamento e na implementação de programas especiais de ensino e aprendizagem, a partir da análise das características dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais, de acordo com o público que cada programa se propuser a atender (CFP, 2007b). Um exemplo de grupo que apresenta tais necessidades e requer um atendimento educacional especializado são os alunos superdotados. Embora os superdotados não constituam um grupo homogêneo, existem características que são frequentemente identificadas nesses indivíduos, o que permite um planejamento

estratégico de atendimento às suas demandas (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009b). Com base em conhecimentos a respeito da superdotação, em competências provenientes da formação em psicologia e na atenção aos aspectos contextuais específicos de cada situação, o psicólogo escolar pode atuar na elaboração e na implementação de programas e serviços educacionais para alunos superdotados. Assim, é possível proporcionar condições personalizadas e propícias para atender às suas necessidades acadêmicas, cognitivas, sociais e emocionais.

É importante destacar que existem variações consideráveis entre os diversos países em torno do mundo, tanto em relação à quantidade de psicólogos que desempenha essa função quanto à formação que eles têm e às condições de serviço que lhes são oferecidas (Farrell, 2010), o que impacta a sua atuação. Em Portugal, por exemplo, as principais atividades relatadas pelos psicólogos escolares são a avaliação psicológica, o aconselhamento psicológico e a orientação vocacional (Mendes et al., 2014). Os psicólogos escolares alegam que o tempo despendido em atividades voltadas para a promoção de desenvolvimento e bem-estar na escola é pouco em comparação com o tempo empregado em intervenções diretas. A maior parte das ações são direcionadas aos alunos e, mesmo dentre as que têm como foco os profissionais da escola e as famílias dos alunos, poucas se enquadram em serviços indiretos (como formação, consultoria e psicoeducação). No entanto, observa-se grande consistência entre as práticas profissionais realizadas pelos psicólogos escolares e as demandas colocadas pela comunidade escolar, o que pode estar associado à busca dos psicólogos por desempenhar os papéis que se esperam deles (Mendes et al., 2017).

No Egito, os psicólogos escolares relatam que a maior parte das suas ações são voltadas para o aconselhamento aos estudantes, para a implementação de programas de prevenção primária e para a oferta de outros serviços direcionados aos alunos. Os psicólogos escolares desempenham práticas relacionadas a atividades administrativas, à avaliação

psicoeducacional e a consultorias com os profissionais da escola e com as famílias dos alunos, mas em menor proporção. Esses profissionais enfrentam uma série de desafios em sua atuação, tais como a falta de investimento nos serviços, o baixo status da psicologia escolar na sociedade e a ausência de suporte público para a educação no país (Jimerson et al., 2010).

Já em alguns países do leste asiático (especificamente China, Japão, Coreia do Sul, Taiwan e Tailândia), Brown et al. (2016) verificaram que ações relativas à avaliação, à intervenção comportamental e socioemocional e à prevenção são frequentemente realizadas pelos psicólogos escolares. Essas ações envolvem tópicos como prevenção e intervenção em casos de *bullying* e violência, intervenção socioemocional e intervenção em crise, o que está em conformidade com as publicações nesses países ao longo dos 25 anos que antecederam esse estudo.

Petroni e Souza (2017) sinalizam que a quantidade de psicólogos escolares atuantes nas redes de ensino não é suficiente para atender às demandas que emergem desses contextos, o que pode prejudicar a forma como as suas ações são desempenhadas. Quando a quantidade de psicólogos do serviço não é proporcional à quantidade de alunos que eles devem atender, esses profissionais não têm oportunidades de implementar intervenções preventivas e nem sempre conseguem atender de maneira rápida e eficaz às demandas que lhes são colocadas (Mendes et al., 2014). Se a demanda pelo serviço é maior do que a oferta dele, há uma tendência de o profissional que o oferece assumir, por vezes, papéis esperados pelos usuários do serviço. Nesse caso, tais papéis costumam estar associados à avaliação psicológica do aluno, com o objetivo de apenas fixar um diagnóstico (Farrell, 2010).

As possibilidades de atuação do psicólogo escolar ainda constituem um tema de reflexão e de debate no campo da psicologia escolar e entre os próprios profissionais que estão inseridos nas instituições escolares, sobretudo os que têm interesse em aprimorar a qualidade do processo educativo (Martínez, 2010). É preciso investigar o que tem sido feito

pelos psicólogos escolares, para conhecer as intervenções que já são realizadas, assim como as demandas atuais de atuação (Petroni & Souza, 2017). Nesse sentido, Mendes et al. (2014) ressaltam a importância de investir em pesquisas no campo da psicologia escolar, não apenas a fim de fornecer aos profissionais da área oportunidades para refletir sobre as suas práticas e reavaliá-las, mas também para evidenciar a efetividade do trabalho que os psicólogos escolares são capazes de realizar e que a sua presença nas escolas deve ser valorizada.

A partir dos estudos realizados no campo da psicologia escolar, observa-se que o psicólogo escolar conquistou bastante espaço de atuação ao longo das últimas décadas, assumindo papéis cada vez mais diversificados, dentro do seu escopo de possibilidades e levando em consideração a especificidade da sua formação, sempre com o objetivo principal de contribuir para a otimização do processo educativo e para a promoção do desenvolvimento humano. Ao mudar o foco da sua atuação da remediação das dificuldades de aprendizagem para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, esse profissional pode desempenhar um papel fundamental no atendimento aos alunos superdotados.

Apesar dos avanços em relação à inclusão dos alunos que são foco dos serviços da educação especial, os superdotados constituem um grupo ainda pouco compreendido e, frequentemente, negligenciado (Alencar & Fleith, 2006). Por mais que a superdotação envolva componentes educacionais, cognitivos, socioemocionais e familiares, a psicologia escolar ainda não estudou esse fenômeno extensivamente. O psicólogo escolar pode desempenhar um papel crucial na conscientização das escolas e das famílias acerca das necessidades dos alunos superdotados, na identificação desses alunos e na oferta do devido suporte para o seu desenvolvimento. Ele pode elaborar e implementar estratégias de intervenção junto ao aluno, ao professor, à família e à comunidade. Sua atuação nesse contexto é importante e necessária, mas ainda é limitada (Dixson et al., 2020; Gonçalves & Fleith, 2014; Fleith, 2009a).

Diante desse cenário, é imprescindível chamar a atenção não apenas para essa possibilidade emergente de atuação do psicólogo escolar, mas também para a necessidade de profissionais capacitados atuando nessa área. A partir do reconhecimento dos potenciais do aluno superdotado e do conhecimento acerca das suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais, o psicólogo escolar pode atuar de maneira ativa, consciente e engajada, com a intencionalidade de favorecer o desenvolvimento desses alunos, além de trazer melhorias para a sociedade, tendo em vista o que esses alunos serão capazes de produzir mediante tais condições.

Para melhor compreender de que maneiras o psicólogo escolar pode contribuir para o desenvolvimento do aluno superdotado, é necessário contextualizar o fenômeno da superdotação. É o referencial teórico que norteará os procedimentos de identificação e as práticas de atendimento. Portanto, é primordial selecioná-lo com base em evidências científicas. A seção seguinte abordará a concepção de superdotação escolhida para fundamentar este estudo.

Concepção de Superdotação

Nesta pesquisa, adotou-se como referencial a Teoria Para o Desenvolvimento do Potencial Humano, proposta por Joseph Renzulli, pesquisador norte-americano do *Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development* da Universidade de Connecticut. Essa teoria é amplamente aceita, visto que tem sido constantemente revisada e avaliada no decorrer de mais de quatro décadas (Renzulli, 1978, 2005, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020, 2021b). Subotnik et al. (2011) apontam a contribuição desse autor como um importante subsídio para elaboração de estratégias de atendimento a estudantes com potencial superior ao longo da sua trajetória escolar. Além disso, a maioria dos programas de

atendimento ao aluno superdotado no Brasil adota esse referencial teórico (Alencar et al., 2019).

Essa teoria gerou diretrizes para a implementação de serviços e programas escolares destinados ao desenvolvimento do potencial superior, baseando-se em duas questões principais: o que constitui a superdotação e como ela pode ser desenvolvida em jovens e adultos (Renzulli, 2016c; Renzulli & Reis, 2021). Embora o autor utilize o termo superdotado como adjetivo em vez de substantivo—ou seja, ele se refere ao desenvolvimento de comportamentos superdotados ou comportamentos de superdotação—, neste estudo, o termo superdotado é empregado como substantivo e como adjetivo de maneira intercambiável.

A Teoria Para o Desenvolvimento do Potencial Humano

No campo da educação dos superdotados, é quase universalmente aceito que alguns alunos apresentam desempenho excepcional ou potencial para um desempenho superior nos domínios acadêmico, criativo, artístico ou de liderança em comparação com os seus pares (Renzulli, 2012). Segundo Reis e Renzulli (2009), os superdotados constituem um grupo diversificado, com grande variedade de habilidades e de potenciais em um ou mais domínios. Performance e potencial diferem entre si, de modo que só é possível afirmar que uma pessoa apresenta comportamentos de superdotação quando o seu alto potencial em uma determinada área se manifesta por meio de uma performance superior. Por isso, o grande desafio dos educadores é, justamente, criar as condições necessárias para transformar o potencial em desempenho (Renzulli, 2005, 2016c).

A superdotação não é uma característica inata, fixa e absoluta, encontrada em poucos indivíduos escolhidos. Consiste em um fenômeno multifacetado e que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento humano. Os comportamentos que o caracterizam são identificados em certas pessoas, em certos momentos e em determinadas circunstâncias, mediante níveis

apropriados de suporte, de tempo, de esforço, de motivação e de investimento pessoal. Portanto, a superdotação é um fenômeno em desenvolvimento e não algo que o indivíduo tem ou não tem (Reis & Renzulli, 2009; Renzulli, 2016c).

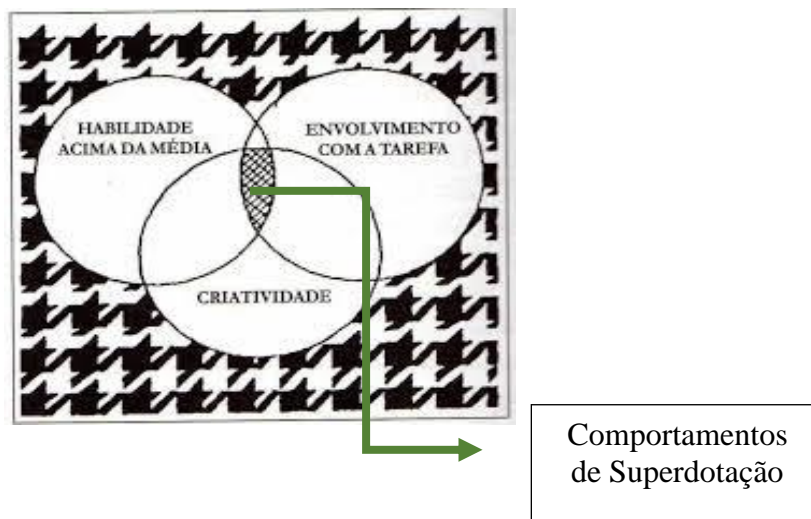
O intuito dessa teoria é orientar práticas de identificação e de atendimento para alunos com dois tipos de superdotação—que não são mutuamente excludentes: a acadêmica e a criativo-produtiva. A superdotação acadêmica é marcada por um desempenho escolar superior, com base nos padrões avaliados pelo ensino regular, enquanto a superdotação criativo-produtiva está associada a características frequentemente encontradas em inventores, *designers* e artistas. Partindo desse pressuposto, o autor propôs quatro subteorias inter-relacionadas: o Modelo dos Três Anéis da Superdotação, o Modelo Triádico de Enriquecimento, a Operação *Houndstooth* e a Liderança Para o Mundo de Transformação (Renzulli, 2012; Renzulli & Reis, 2021).

Subteoria 1: Modelo dos Três Anéis da Superdotação

Não existe um critério único para determinar a superdotação, mas indivíduos que alcançaram reconhecimento em decorrência de realizações únicas e contribuições criativas apresentam um conjunto relativamente bem definido de três anéis, correspondentes a três características, que interagem entre si: habilidade acima da média, envolvimento (ou comprometimento) com a tarefa e criatividade (ver Figura 1; Renzulli & Reis, 2021).

Figura 1

Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis da Superdotação



Isoladamente, nenhum dos anéis origina a superdotação, mas a interação entre eles pode gerar comportamentos superdotados, que constituem elementos necessários para o desenvolvimento do potencial superior. Cada um dos anéis desempenha um importante papel na manifestação de tais comportamentos. Um pano de fundo chamado *Houndstooth* permeia os três anéis, representando a interação entre a personalidade do indivíduo e os fatores ambientais—o que também afeta o desenvolvimento de comportamentos superdotados (Renzulli, 2005, 2012, 2016c, 2020; Renzulli & Reis, 2021).

Habilidade acima da média é a faixa superior de potencial dentro de uma determinada área e inclui habilidade geral e específica. A habilidade geral consiste na capacidade de processar informações, de integrar experiências para produzir respostas adequadas e adaptativas diante de novas situações e de engajar em pensamentos abstratos. Raciocínio verbal e numérico, compreensão de relações espaciais, memória e fluência de palavras são alguns exemplos de habilidades gerais. Elas costumam ser aplicáveis—mas não unicamente—a diversas situações de aprendizagem tradicionais e geralmente é possível medi-las objetivamente, por meio de testes. Indivíduos que atuam em diversas áreas do

conhecimento, tais como artes, política, relações humanas, negócios e empreendedorismo, podem aplicar habilidades gerais para identificar e solucionar problemas encontrados em sua prática cotidiana, moldando o ambiente de acordo com a demanda da situação. A habilidade específica, por sua vez, é a capacidade de adquirir conhecimento ou aptidão para desempenhar, em alto nível, uma ou mais atividades restritas a um campo especializado, como química, balé, matemática, fotografia, composição musical e escultura. É possível mensurar algumas habilidades específicas por meio de testes, mas há outras que necessitam de especialistas do campo em que a habilidade se insere para avaliá-la, com base na observação da performance do indivíduo (Renzulli, 2005, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 1997, 2021).

Envolvimento ou comprometimento com a tarefa constitui uma forma refinada ou focada de motivação. É a energia que o sujeito despende em uma determinada tarefa, em um problema ou em uma área de desempenho específica, podendo ser representada pela habilidade do indivíduo de imergir completamente naquela ação por um longo período, mesmo diante de obstáculos que inibiriam outras pessoas. Tal característica costuma ser relacionada com altos níveis de entusiasmo, perseverança, resistência, determinação, autoconfiança, dedicação e trabalho árduo. O alto grau de comprometimento com o conteúdo de interesse é um ponto chave no processo de desenvolvimento de talentos (Renzulli, 2005, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 1997, 2021).

Criatividade é um componente essencial para os níveis mais altos da superdotação criativo-produtiva. Quando se aborda a criatividade, existem duas principais tendências: a alta criatividade (*Big-C*) e a criatividade cotidiana (*little-c*). A alta criatividade diz respeito àquela expressada pelos gênios criativos, que alcançam a eminência. Já a criatividade cotidiana consiste na criatividade utilizada no dia a dia, incluindo trabalhos e atividades criativas realizados por crianças e estudantes. Embora a ocorrência da alta criatividade seja

rara, há evidências de que proporcionar oportunidades educacionais para que os estudantes desenvolvam a criatividade cotidiana pode estimulá-los a almejar e a buscar a alta criatividade futuramente (Renzulli & Reis, 2021).

O potencial criativo está presente ao longo de todo o desenvolvimento humano e, com frequência, associa-se a características como fluência, flexibilidade, originalidade, pensamento divergente, ingenuidade, curiosidade e vontade de desafiar convenções e tradições por meio de propostas novas para resolver problemas. Muitos indivíduos cujos trabalhos são amplamente reconhecidos utilizaram a criatividade para visualizar, analisar e solucionar questões de maneiras novas e originais (Renzulli, 2012; Renzulli & Reis, 2021). Em virtude das dificuldades em medir a criatividade e em estabelecer relações diretas entre os resultados da sua mensuração e realizações criativas posteriores, é importante estar aberto para diferentes tendências de avaliação da criatividade, com foco nas produções do aluno em vez de nos traços individuais (Renzulli, 2005, 2016c; Renzulli & Reis, 1997, 2021).

O comportamento de superdotação resulta da interação entre esses três anéis—habilidade acima da média, altos níveis de envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Esse tipo de comportamento inclui aspectos não cognitivos, relacionados a traços pessoais e às funções executivas. Assim, indivíduos capazes de desenvolver comportamentos superdotados são aqueles que possuem esse conjunto de características e que conseguem aplicá-las a áreas humanas potencialmente valorizadas. A proporção em que os três anéis se manifestam varia de um indivíduo para o outro, bem como varia em um mesmo indivíduo, no decorrer do tempo (Renzulli, 2005, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 1997, 2021).

Tendo isso em vista, a superdotação apresenta-se de diferentes formas e em diferentes graus. Diversos fatores podem influenciar para que ela seja desenvolvida em determinadas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias, tais como aspectos

da personalidade do indivíduo; características do ambiente em que ele se insere e variedade de oportunidades, recursos e incentivo que teve ao longo da vida. Apesar de as características representadas pelos três anéis não serem, necessariamente, constantes, a habilidade acima da média tende a ser relativamente estável ao longo do tempo. Já o envolvimento com a tarefa e a criatividade são mais variáveis, em função do tipo de situação em que o indivíduo se envolve e do seu interesse em cada tarefa. Contudo, essas duas características podem ser desenvolvidas mediante estimulação e treinamento adequados (Renzulli, 2005, 2012; Renzulli & Reis, 1997, 2021).

Subteoria 2: Modelo Triádico de Enriquecimento

O Modelo Triádico de Enriquecimento consiste em um guia prático para promover a superdotação criativo-produtiva, proporcionando experiências de aprendizagem para que os jovens desenvolvam uma mentalidade investigativa e criativa. Seu objetivo é encorajar a produtividade criativa nos estudantes, por meio da exposição a diversos tópicos, áreas de interesse e campos de estudo e do treinamento para integrar conteúdos, habilidades e metodologias. A partir disso, é necessário oferecer oportunidades, recursos e incentivo para que eles apliquem o que aprenderam ao problema ou à área de sua escolha (Renzulli, 2016a; Renzulli & Reis, 2021).

Renzulli (2012, 2016a) descreve três tipos de enriquecimento: tipo I, II e III. O Enriquecimento do Tipo I objetiva incluir no currículo escolar experiências que sejam propositalmente motivacionais para os alunos. Tais experiências consistem em atividades gerais exploratórias, a fim de expor todos os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, tópicos, problemas, questões, ideias, conceitos, teorias, *hobbies*, pessoas, lugares e eventos. Promover palestras, debates, exibição de vídeos/filmes e saídas de campo são alguns exemplos de atividades típicas do Tipo I. Essas atividades devem despertar o desejo do aluno

de aprofundar em tópicos do seu interesse, que geralmente não são contemplados pelo currículo regular (Renzulli, 2012, 2016a).

Já o Enriquecimento do Tipo II envolve atividades individuais e em grupo para aprimorar habilidades cognitivas, meta-cognitivas, metodológicas e afetivas, com o intuito de preparar os alunos para gerar produtos e/ou soluções para problemas do mundo real, por meio do desenvolvimento de habilidades e da coleta de informações. Tais atividades podem ser gerais ou específicas, isto é, podem consistir no desenvolvimento do pensamento criativo e das habilidades de pesquisa, análise de dados, comunicação e resolução de problemas—que são aplicáveis a diversas áreas—ou podem focar uma disciplina ou um projeto específico em que os estudantes desejam trabalhar naquele momento. Devem variar, ainda, em termos de complexidade, de acordo com a maturidade pessoal e acadêmica dos estudantes, demonstrando como desenvolver as competências necessárias para se mover do interesse à ação (Renzulli, 2012, 2016a).

O Enriquecimento do Tipo III é caracterizado por atividades individuais ou em pequenos grupos de investigação de problemas reais, selecionadas a partir do interesse particular dos alunos. O principal propósito dessas atividades é criar situações em que os alunos possam pensar e realizar procedimentos de modo semelhante ao que um profissional faria, mesmo que em um nível menos sofisticado. Assim, pretende-se adquirir um nível avançado de conhecimento e da metodologia utilizada; elaborar produtos autênticos direcionados para audiências específicas; desenvolver habilidades em áreas de planejamento, de identificação de problemas, de gerenciamento, de cooperatividade, de tomada de decisões e de autoavaliação. Ademais, atividades do Tipo III visam à promoção de autoconfiança, de autoeficácia e de habilidades sociais. Nesse contexto, é o próprio aluno quem controla a sua aprendizagem, enquanto o professor atua como guia e facilitador desse processo, oferecendo suporte para planejar, organizar, tomar decisões, obter recursos, buscar audiências e alcançar

o maior nível de qualidade possível. Esse tipo de atividade representa não só a síntese e a aplicação do conteúdo aprendido, como também o reflexo do processo e do envolvimento pessoal, possibilitando o desenvolvimento de produtos, serviços e performances pelos próprios estudantes (Renzulli, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 1997).

Subteoria 3: Operação Houndstooth

O intuito da Operação *Houndstooth* é desenvolver o capital social, que consiste em um conjunto de habilidades associadas à busca por atender às necessidades coletivas. Investir no capital social é benéfico para todos, por auxiliar na criação de valores e de redes de apoio para facilitar a organização e a cooperação dos membros de uma comunidade, com foco no bem coletivo. Tendo em vista que, com frequência, indivíduos superdotados ocupam posições relevantes na sociedade, seja no âmbito da política, da ciência, das religiões, das artes ou outros, sua educação deve contribuir para que suas ações visem ao bem comum (Renzulli, 2012, 2016c, 2020; Renzulli & Reis, 2021).

Com essa subteoria, Renzulli (2012, 2016b, 2016c, 2020) pretende estimular a utilização das habilidades superiores para melhorar as condições humanas e tornar o mundo um lugar melhor, gerando nos superdotados um senso de responsabilidade social. Para isso, ele define seis categorias de características pessoais associadas ao desenvolvimento do capital social, que são: otimismo, coragem, paixão por um tópico ou disciplina, sensibilidade às preocupações humanas, energia física/mental e visão/senso de destino. Tais características correspondem a fatores cocognitivos, que interagem com as características cognitivas comumente identificadas em indivíduos superdotados, de modo a aprimorá-las.

O principal objetivo da Operação *Houndstooth* é incluir no processo de escolarização experiências que abranjam esses componentes cocognitivos, criando condições propícias para o seu desenvolvimento e incentivando o uso das habilidades superiores para causas que

tenham impacto social e que propiciem melhores condições de vida. Dessa forma, é possível contribuir para o desenvolvimento de conhecimento aplicável a causas sociais e para um estilo de vida satisfatório para os estudantes, alinhados com preocupações acerca de questões relativas à coletividade, à diversidade, ao equilíbrio, à harmonia e à sustentabilidade em suas tomadas de decisão. Neste sentido, a concepção de superdotação precisa ser redefinida, para englobar fatores cocognitivos, de modo que as estratégias implementadas no atendimento educacional aos alunos superdotados passem a dar tanta atenção a essa dimensão do desenvolvimento quanto se dá aos aspectos cognitivos e acadêmicos (Renzulli, 2012, 2016c, 2020).

Conceber o fenômeno da superdotação para além da ênfase nos fatores cognitivos pode viabilizar o aumento das oportunidades educacionais para os alunos superdotados. Frequentemente, alunos com alto potencial que não se destacam por suas habilidades cognitivas passam despercebidos pelos processos de identificação e, por consequência, não recebem o atendimento educacional adequado. Logo, a ampliação da concepção pode aumentar a probabilidade de esses alunos serem identificados e atendidos (Renzulli, 2020). Contudo, os programas de atendimento aos superdotados ainda não priorizam a promoção do desenvolvimento ético/moral e de experiências que encorajam o indivíduo a utilizar os seus talentos para o bem coletivo, segundo Renzulli (2016b).

Subteoria 4: Liderança Para o Mundo de Transformação

Habilidades de liderança constituem um fator determinante para que um indivíduo seja capaz de trazer contribuições para a sociedade em sua área de domínio. Para que ideias e projetos criativos resultem em ações que terão impacto social positivo, é necessário desenvolver esse tipo de habilidade, a partir das funções executivas. Funções executivas correspondem à capacidade de engajar em situações novas, que demandam habilidades de

planejamento, de tomada de decisão, de resolução de problemas e liderança ética. Em indivíduos superdotados, tais habilidades são especialmente relevantes, devido às posições de poder que eles frequentemente assumem (Renzulli, 2012, 2016b; Renzulli & Reis, 2021).

Com o objetivo de compreender quais são as motivações e as habilidades apresentadas por pessoas altamente eficazes, que desenvolvem projetos investigativos e criativos de alta qualidade, os estudos que originaram essa subteoria identificaram cinco categorias de fatores cocognitivos associados às funções executivas: orientação para a ação, interações sociais, liderança altruísta, autoavaliação realista e consciência sobre as necessidades dos outros. A partir disso, propõe-se a construção e a implementação de estratégias de ensino que focalizem o desenvolvimento desses cinco fatores em alunos superdotados, a fim de contribuir para que o seu potencial se converta em ações voltadas para o bem-estar social (Renzulli, 2012, 2016b; Renzulli & Reis, 2021).

A teoria apresentada nesta seção trouxe grandes contribuições para o campo da superdotação. Ao chamar a atenção para a diversidade de potenciais, de habilidades e de comportamentos que podem caracterizar a superdotação, a Teoria Para o Desenvolvimento do Potencial Humano proporciona uma visão ampla, inclusiva e democrática do fenômeno. Dessa forma, ela funciona como amparo teórico para a desmistificação da ideia de que a superdotação é restrita a poucos indivíduos. Um dos grandes diferenciais dessa concepção de superdotação é o foco principal não ser apenas definir o fenômeno, mas sim utilizar essa definição para subsidiar a construção e a implementação de estratégias de atendimento educacional especializado para os alunos superdotados, com o objetivo de identificar, acolher e atender às suas necessidades, contribuindo para a atuação de muitos profissionais, inclusive a do psicólogo escolar.

É fundamental que os profissionais responsáveis pela educação do aluno superdotado também levem em consideração os fatores cocognitivos no planejamento de estratégias

voltadas para esse público. Assim, é possível promover o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos, além de garantir um retorno para a sociedade, a partir das conquistas alcançadas por esses estudantes, que serão potencialmente benéficas para todos. Aspectos relativos ao desenvolvimento e à educação do aluno superdotado serão discutidos na seção subsequente, tendo em vista a importância de identificar esse aluno para, a partir disso, planejar estratégias de atendimento de suas demandas e oferecer o suporte necessário para que ele se desenvolva.

Educação e Desenvolvimento do Aluno Superdotado

O desenvolvimento do superdotado resulta da interação entre fatores internos e externos a ele, ou seja, a interação entre o potencial do indivíduo e o nível de estimulação do ambiente faz com que os comportamentos de superdotação se manifestem ou não. Os ambientes escolar e familiar são dois sistemas de suporte social que podem impactar o desenvolvimento do superdotado (Olszewski-Kubilius, 2016; Plomin, 2018). Tendo isso em vista, não são todos os superdotados que desenvolvem suas capacidades e tornam-se adultos produtivos (Alencar, 2007b). Para transformar potencial em habilidade superior, os superdotados requerem uma vasta diversidade de oportunidades educacionais, serviços, recursos, estímulos e incentivos que os programas regulares de ensino não costumam oferecer (Alencar & Fleith, 2001; Renzulli, 2005, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 1997, 2021).

O principal objetivo da educação do aluno superdotado é aumentar a quantidade de indivíduos criativos e produtivos na sociedade. Dessa forma, ao proporcionar a essas pessoas oportunidades de autorrealização—por meio do desenvolvimento de uma ou mais áreas de interesse em que apresentem potencial superior—, elas serão capazes de fornecer contribuições à sociedade. Por isso, reconhecer e atender às necessidades do aluno superdotado é mutuamente benéfico para o aluno e para a sociedade, em virtude de oferecer a ele condições adequadas para o seu crescimento pessoal e, por conseguinte, para que ele

consiga contribuir para o bem coletivo (Renzulli, 2016a, 2016c, 2021a). Assim, a família do aluno e toda a comunidade escolar—que inclui o psicólogo escolar—desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento dos alunos superdotados.

A escola é um dos principais espaços para o desenvolvimento humano. Os processos educativos podem gerar sucesso ou fracasso escolar, a depender de como ocorre o planejamento, a implementação e a avaliação das atividades. Esses processos têm o potencial de impulsionar, inibir, direcionar e definir as trajetórias de vida dos alunos de diversas maneiras; de impactar as suas tomadas de decisões em todos os âmbitos; de possibilitar a construção de laços afetivos e de prepará-los para a sua inserção na sociedade. Para fornecer recursos e oportunidades que orientarão os alunos para o sucesso, é importante incentivá-los a engajar em atividades desafiadoras, estimulantes, interessantes, significativas e promotoras de desenvolvimento e de bem-estar. Além de propor essas atividades, é papel dos profissionais da escola acompanhar o seu andamento e dar feedback contínuo aos alunos e às famílias (Chagas-Ferreira, 2016).

Visto isso, é preciso identificar quem são os alunos superdotados, para compreender quais são suas necessidades, suas preferências e seus interesses. A identificação é um processo multidimensional, dinâmico, contínuo e flexível, constituindo o ponto de partida para planejar e desenvolver estratégias educacionais adequadas para atender os alunos identificados. Consiste em um mapeamento de suas características cognitivas, sociais, emocionais e acadêmicas. Em todo esse processo, é necessário levar em consideração o contexto social, cultural e histórico em que o aluno se insere; as condições dos ambientes imediatos em que ele se desenvolve; as suas habilidades; as suas preferências; as suas potencialidades; o seu estilo e ritmo de aprendizagem; os seus interesses; as suas limitações e outras características pessoais (Almeida et al., 2013; Fleith, 2018; Guimarães & Ourofino, 2007; Pfeiffer, 2015; Renzulli & Reis, 2021; Sabatella & Cupertino, 2007; Silverman, 2018).

O processo de identificação envolve fontes de informação e abordagens múltiplas, constituindo uma avaliação pedagógica e psicológica do aluno, que inclui uso de instrumentos para avaliar suas habilidades gerais e específicas (como testes psicométricos e escalas/inventários de características); análise do seu histórico escolar e de outras produções; observação do seu comportamento em contextos variados; uso de jogos e brincadeiras; realização de entrevistas e aplicação de questionários com professores, alunos e familiares. Cabe aos profissionais responsáveis selecionar os instrumentos e procedimentos mais adequados para cada caso, com base nas características do aluno e do contexto. A partir disso, é possível gerar informações para orientar o planejamento de um atendimento educacional personalizado. Os profissionais envolvidos na identificação devem acompanhar e avaliar o aluno periodicamente, com o intuito de ajudá-lo a explorar e compreender o seu próprio potencial, além de fazer as adaptações curriculares e os encaminhamentos necessários, conforme as demandas individuais (Almeida et al., 2013; Guimarães & Ourofino, 2007; Fleith, 2018; Sabatella & Cupertino, 2007; VanTassel-Baska, 2021).

Segundo Ziegler et al. (2018), os efeitos de cada estratégia educacional implementada podem variar não só de um aluno para o outro, como também em um mesmo aluno—em função do momento e/ou do contexto em que a implementação é realizada. Por isso, a escola deve promover experiências educacionais diversificadas, com a finalidade de estimular o desenvolvimento do potencial do aluno superdotado, levando em conta as particularidades de aprendizagem de cada um. As principais estratégias de atendimento educacional ao aluno superdotado são a aceleração, o agrupamento por habilidades e o enriquecimento escolar, sendo que todas elas podem assumir diferentes formatos, a depender do referencial teórico e dos objetivos que fundamentam a sua implementação. Elas não são conflitantes, tampouco precisam ser adotadas com exclusividade. Há, inclusive, aspectos entre elas que se complementam e/ou se sobrepõem. Conhecendo tais modalidades e mapeando as demandas

de cada aluno, os profissionais da escola podem planejar e oferecer combinações de alternativas de atendimento adequadas, com vistas a suprir às reais necessidades do aluno e da sua família (Alencar, 2007b; Alencar & Fleith, 2001; Reid & Horváthová, 2016; Renzulli, 2016a; Sabatella & Cupertino, 2007; Wai & Benbow, 2021).

A aceleração escolar é a progressão do aluno em um programa educacional de maneira mais rápida ou com idade menor do que costuma acontecer. Seu objetivo é ajustar o ritmo do ensino, tornando-o compatível com os potenciais e as habilidades do estudante, em vez de baseá-lo apenas na idade cronológica. Essa prática pode contribuir para o aumento do interesse, da motivação e do envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, além de promover um autoconceito positivo. Existem diversos tipos de aceleração, de modo que, em cada situação, é possível optar por um ou mais tipos. Alguns dos mais conhecidos são: avançar uma ou mais séries, frequentar turmas mais avançadas em uma ou mais disciplinas, cursar um currículo compactado, realizar cursos extracurriculares e entrar antecipadamente na fase seguinte do processo educativo (Colangelo et al., 2004; Cross et al., 2018; Maia-Pinto & Fleith, 2016; National Association for Gifted Children [NAGC], 2004; Robinson, 2004; Rogers, 2004; Wood et al., 2010).

Embora a aceleração seja uma alternativa comprovadamente eficaz no atendimento aos alunos superdotados, educadores e familiares ainda apresentam resistência em relação à sua implementação, principalmente atrelada à falta de conhecimento sobre esse tipo de intervenção. São frequentes em seu discurso a crença equivocada de que a aceleração pode gerar prejuízos socioemocionais ao aluno e o receio de o aluno apresentar dificuldades acadêmicas nos anos seguintes e/ou em outras áreas do conhecimento (Alencar, 2007b; Alencar et al., 2019; Cross et al. 2018; Maia-Pinto & Fleith, 2016; Warne, 2017). Contudo, quando a aceleração é conduzida adequadamente, não acarreta prejuízos e, inclusive, tem efeitos positivos em seu desenvolvimento e em seu desempenho.

Nesse sentido, é papel da escola não apenas oferecer ao estudante e à sua família a possibilidade da aceleração, mas também conduzir todo o processo, buscando as formas de aceleração mais adequadas para cada aluno e acompanhando progressivamente os resultados da intervenção. Entretanto, os gestores das escolas costumam alegar que a ausência de leis para regulamentar a implementação da aceleração e a escassez de investimentos governamentais que permitam a capacitação dos profissionais para conduzir a aceleração dificultam a execução dessas práticas—tanto pelas próprias questões burocráticas quanto pela insegurança dos profissionais na realização das ações, em virtude de não possuírem formação adequada (Alencar et al., 2019; Wechsler & Fleith, 2017). Em vista disso, é essencial o estabelecimento de leis e diretrizes que regulamentem e garantam a implementação das estratégias de aceleração nas escolas.

O agrupamento por habilidades, por sua vez, consiste em reunir estudantes superdotados em classes especiais ou em pequenos grupos na própria sala de aula regular, com base em seus níveis de habilidades em áreas específicas de interesse. O principal objetivo é criar um ambiente de aprendizagem mais homogêneo, de maneira que os professores consigam adequar o processo de ensino e aprendizagem às necessidades desses estudantes, além de proporcionar a oportunidade de interação social entre pares com interesses e desempenhos semelhantes. No entanto, vale ressaltar que os superdotados constituem uma população heterogênea, de forma que já se espera que existam diferenças dentro dos próprios grupos. Os agrupamentos não são permanentes, podem ser modificados de acordo com as demandas. A escolha de conteúdos e de atividades para esses grupos deve ser um processo aberto, com base nas preferências dos seus integrantes, o que possibilita um maior aprofundamento em temas significativos para os alunos e uma aprendizagem colaborativa (Sabatella & Cupertino, 2007; Steenbergen-Hu et al., 2016).

Para que as estratégias de agrupamento sejam eficazes, algumas recomendações são cruciais, como: realizar um trabalho de conscientização com alunos, escola e famílias sobre o porquê da sua implementação; evitar a completa segregação dos grupos, oportunizando a convivência com alunos de fora deles; encorajar o desenvolvimento de áreas além das intelectuais; incluir instruções individualizadas, considerando as singularidades de cada aluno; e contar com profissionais qualificados para conduzir o processo (Sabatella & Cupertino, 2007; Steenbergen-Hu et al., 2016).

Já as práticas de enriquecimento escolar são oportunidades educacionais que permitem um maior aprofundamento e que abrangem uma maior amplitude de áreas e de conteúdos do que os currículos regulares (Wai & Benbow, 2021). É possível implementar o enriquecimento na própria sala de aula regular ou como atividades extracurriculares. Na sala de aula, podem ser realizadas adaptações curriculares, ampliações curriculares, tutorias específicas e monitorias. Isso envolve alterações dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias, das atividades e das avaliações, a fim de tornar o processo educativo mais individualizado, levando em conta as exigências do sistema de ensino, mas também as necessidades cognitivas, intelectuais e socioemocionais do aluno (Alencar & Fleith, 2001; Sabatella & Cupertino, 2007).

Ainda no próprio ensino regular, é possível fazer alterações nos contextos de aprendizagem, isto é, preparar a escola para acolher e atender demandas decorrentes da heterogeneidade dos estudantes. Nesse sentido, é preciso implementar mudanças no projeto pedagógico da escola, como a inclusão de programas de ensino de pensamento crítico/produtivo, o incentivo a projetos independentes, o desenvolvimento de atividades exploratórias em áreas variadas, a organização de atividades com base nos interesses dos alunos, entre outras alternativas. É importante que o projeto pedagógico constitua um sistema

aberto, sujeito a modificações, em consonância com as características dos alunos daquela escola (Alencar & Fleith, 2001; Sabatella & Cupertino, 2007).

O enriquecimento extracurricular pode acontecer mediante programas de mentoria e programas de desenvolvimento pessoal. Os programas de mentoria são mais individualizados, contando com mentores para auxiliar no desenvolvimento de habilidades específicas (Sabatella & Cupertino, 2007). Mentores são indivíduos que atuam como orientadores, por possuírem vasto conhecimento em determinada área, incluindo experiências sobre como se desenvolver naquele campo, quais desafios podem surgir durante essa trajetória e quais habilidades psicossociais podem otimizar o progresso. Há uma ampla diversidade de definições de mentoria, de modo que essa estratégia pode assumir formas variadas. Em geral, a mentoria consiste na relação estabelecida entre um (ou mais) mentor(es) e um (ou mais) mentorando(s), caracterizada por confiança mútua, bem como pela busca compartilhada por promoção de desenvolvimento e progresso do(s) mentorando(s)—que, neste caso, é o superdotado—, podendo ocorrer nas modalidades presencial ou *online* (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Khalid, & Finster, 2021; Stoeger et al., 2020; Ziegler et al., 2020).

Em todos os formatos de mentoria, é fundamental que o mentor compreenda quais são os objetivos, os interesses, as habilidades e as expectativas do mentorando, além de ter clareza sobre que condições, recursos e apoio esse indivíduo possui para se desenvolver nos ambientes em que ele se insere, dentro e fora do contexto da mentoria. A partir disso, o mentor oferece não apenas auxílio para desenvolver habilidades da área de domínio, mas também suporte emocional, orientações direcionadas para as metas individuais, encorajamento para alcançar essas metas, possibilidades para redefinir objetivos e informações que apenas pessoas da própria área têm acesso (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Khalid, & Finster, 2021; Ziegler et al., 2020).

Os programas de desenvolvimento pessoal costumam ser implementados em pequenos grupos extraclasse. Buscam promover o desenvolvimento de habilidades em áreas específicas, bem como habilidades de reflexão e de relacionamento interpessoal. Muitos desses programas se baseiam no Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 2012, 2014, 2016a; Renzulli & Reis, 1997, 2002, 2021), permitindo que o aluno selecione os temas que deseja estudar e desenvolva projetos investigativos originais nas áreas de interesse. Dessa forma, os alunos superdotados se organizam em grupos, com o objetivo de aprofundar conteúdos, aprender metodologias e aprimorar habilidades, com a mediação de profissionais capacitados, incluindo professores e psicólogos escolares (Alencar & Fleith, 2001; Sabatella & Cupertino, 2007). Esse tipo de programa tem sido implementado amplamente ao redor do mundo, inclusive no Brasil, onde a maioria dos alunos identificados como superdotados são encaminhados para os programas de enriquecimento disponíveis (Alencar et al., 2019).

Assim como a escola, a família também desempenha um papel crítico no desenvolvimento dos indivíduos. A família é o primeiro espaço de socialização da criança. Consiste em um sistema complexo, em que seus membros participam ativamente, compartilhando conhecimentos, cultura, crenças e valores entre si. Cada família apresenta uma dinâmica de funcionamento interno único, influenciada pela forma como seus integrantes estabelecem relações entre si, mas também por outros sistemas fora da família, como as próprias escolas, os locais de trabalho, a comunidade onde residem e outros espaços sociais que fazem parte do seu cotidiano. Logo, para compreender os processos de desenvolvimento de um indivíduo, é necessário conhecer a sua dinâmica familiar (Dessen, 2007; Olszewski-Kubilius, 2018).

No caso dos superdotados, não seria diferente. A família constitui um contexto fundamental de desenvolvimento para eles. Geralmente, os familiares são os primeiros a perceberem comportamentos que indicam a superdotação. Ao identificar esse tipo de

comportamento, a família precisa se reorganizar, a fim de atender às demandas do superdotado. Para oferecer um atendimento adequado aos alunos superdotados, é preciso, primeiramente, reconhecer o papel da família no desenvolvimento e na manifestação do seu potencial. A influência da família pode ser determinante para que tal potencial se transforme ou não em desempenho superior. Muitas das oportunidades de desenvolvimento e de conquistas desses indivíduos ao longo da vida têm relação com os modos de funcionamento de suas famílias, sendo que determinadas práticas familiares são mais favoráveis a um desenvolvimento saudável e ao alcance de níveis mais elevados de autorrealização (Aspesi, 2007; Dessen, 2007; Olszewski-Kubilius, 2016, 2018; Reichenberg & Landau, 2009; Vialle, 2017).

O ambiente familiar pode oportunizar a construção da identidade da criança, a descoberta dos seus interesses e a transformação das suas potencialidades latentes em habilidades superiores. Em geral, famílias que oferecem escuta sensível, comunicação aberta, suporte adequado e estimulação de acordo com as necessidades e os interesses do superdotado favorecem o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A família do superdotado apresenta um papel significativo na identificação dos comportamentos de superdotação, na responsividade às suas necessidades e na promoção de estímulos e de experiências variadas para que ele se desenvolva (Aspesi, 2007; Reichenberg & Landau, 2009). Quando a família identifica comportamentos de superdotação, é importante que ela procure entender quais são as necessidades do indivíduo que os apresenta, além de buscar informações e/ou orientação profissional, para auxiliá-la a compreender o que é a superdotação, como esse fenômeno se manifesta e como lidar com as particularidades daquele indivíduo superdotado.

Dessa forma, a família pode oferecer condições propícias para que o superdotado explore os seus interesses e desenvolva habilidades em áreas específicas. Com o intuito de

expor o superdotado a áreas variadas, a família pode inserir em seu cotidiano atividades que sejam prazerosas e, ao mesmo tempo, enriquecedoras, como as típicas do Enriquecimento do Tipo I (Renzulli, 2016a). À medida que o superdotado tem contato com diferentes estímulos, é papel da família observar o que desperta o seu interesse, com o objetivo de buscar possibilidades de aprofundamento nas áreas que ele escolher, como tutorias, cursos extracurriculares, programas de enriquecimento, entre outras (Olszewski-Kubilius et al., 2017). Para Winner (1996), durante esse processo, é essencial que a família demonstre alta expectativa quanto ao desempenho do superdotado, ao mesmo tempo que lhe oferece suporte e apoio.

No entanto, a educação do superdotado exige tempo, envolvimento e dedicação dos familiares. Ter um integrante superdotado traz grandes responsabilidades e desafios, afetando diretamente todo o funcionamento familiar, o que requer a adaptação de toda a família. Somado a isso, mitos e preconceitos em relação ao superdotado ainda são frequentes na sociedade, como a noção de que a superdotação é uma característica inata e, por isso, o superdotado dispõe de recursos suficientes para desenvolver suas habilidades sozinho, independentemente da presença de um ambiente favorável para que isso aconteça. Com base nesse pensamento, não haveria necessidade de uma atenção especial e da implementação de serviços para atendê-los. Em virtude disso, é evidente a carência de apoio social aos serviços voltados para esse público, o que pode dificultar a busca da família por atendimento adequado. A falta de acolhimento e de compreensão por parte da sociedade, expressadas por meio de preconceitos e ideias estereotipadas sobre a superdotação, também podem gerar sofrimento, dúvidas, angústias, ansiedade e inseguranças para a família e para o próprio superdotado (Alencar, 2007b; Delou, 2007; Fleith, 2009b; Gama, 2007; Reichenberg & Landau, 2009; Silva & Fleith, 2008).

Tendo em vista a relevância da família e da escola no desenvolvimento do aluno superdotado, é interessante que esses dois sistemas da vida do aluno trabalhem em parceria um com o outro, adotando práticas coerentes entre si em casa e na escola. Gama (2007) salienta que a parceria família-escola possibilita a divisão de responsabilidades e, conseqüentemente, a otimização dos esforços despendidos por ambos. Cabe à família fornecer à escola informações relevantes sobre o aluno, solicitar adaptações educacionais e apoiar os profissionais na implementação dessas adaptações. Por outro lado, cabe à escola realizar um planejamento pedagógico personalizado que permita a implementação das adaptações necessárias, além de sugerir atividades apropriadas para o superdotado (dentro e fora da escola), com base em teorias e metodologias comprovadamente efetivas.

Todavia, nem sempre a família dispõe de conhecimento suficiente para demandar adaptações curriculares da escola, de modo que cabe também à escola oferecer as possibilidades de estratégias educacionais à família e ao aluno. Quando família e escola mantêm um diálogo aberto e constante, com o objetivo compartilhado de contribuir para o desenvolvimento do aluno superdotado, a probabilidade de sucesso no atendimento às necessidades desse aluno é significativamente maior. A partir do alinhamento de interesses desses dois segmentos da vida do aluno superdotado, é possível traçar metas que visem à promoção de desenvolvimento e de bem-estar do aluno de maneira harmoniosa.

Nas últimas décadas, houve avanços na área da superdotação, de modo que questões relativas à educação do superdotado—que antes eram negligenciadas—têm ganhado espaço. Cada país se encontra em um estágio diferente no que se refere à educação do aluno superdotado, o que está fortemente relacionado à concepção de superdotação que predomina em cada um deles. Mesmo assim, é possível identificar uma tendência de progresso significativo ao redor do mundo, evidenciada pela ampliação dos programas de atendimento ao aluno superdotado, pelo aumento de profissionais qualificados na área, pela publicação de

diretrizes para orientar o trabalho desses profissionais, pela inclusão de referências (explícitas ou indiretas) à superdotação nas leis que regem os sistemas educacionais e pelo crescimento da população de alunos superdotados que recebe atendimento educacional especializado. Entretanto, muito ainda precisa ser feito, sobretudo no que concerne à formação de profissionais na área da superdotação, à flexibilização das práticas educacionais e à diversificação dos métodos de ensino (Alencar et al., 2019; O'Reilly, 2018; Reid & Horváthová, 2016; Ziegler et al., 2013). Antunes et al. (2020) acrescentam que o sucesso da implementação e da consolidação do atendimento ao aluno superdotado resulta da convergência entre a legislação referente à educação do superdotado, a criação de serviços para atender esse aluno, a alocação adequada de recursos e a formação especializada de profissionais.

Ademais, a presença de mitos e crenças equivocadas em torno da superdotação dificultam a identificação desses indivíduos e, conseqüentemente, a oferta de suporte para que eles desenvolvam seus potenciais (Alencar, 2007; Fleith, 2009b). De acordo com o estudo realizado por Nuñez et al. (2021), a efetiva inclusão educacional do aluno superdotado depende, principalmente, de uma compreensão clara sobre o que é a superdotação por parte da sociedade; da alocação adequada de recursos materiais, financeiros e humanos na educação do superdotado; e da implementação de estratégias pedagógicas com base em evidências científicas. Logo, é necessário que os profissionais do campo tenham formação adequada, tornando viável o planejamento de estratégias de identificação e de atendimento dos alunos superdotados. Para tanto, é fundamental que exista coerência entre a definição de superdotação que cada profissional adota e as práticas que ele realiza (Renzulli, 2016c; Renzulli & Reis, 2021). Além disso, esses profissionais devem buscar ativamente o apoio da sociedade, já que um maior suporte social pode facilitar a implementação de práticas educacionais direcionadas para o superdotado.

Portanto, proporcionar aos alunos superdotados condições adequadas e oportunidades para desenvolver o seu potencial pode gerar múltiplos benefícios, tanto no âmbito individual quanto no social, cultural e histórico. O psicólogo escolar não só pode contribuir na busca por suporte social e na mediação de todos os processos do desenvolvimento e da educação do superdotado discutidos anteriormente, como há determinadas ações que requerem os conhecimentos, o olhar, a escuta e o fazer profissional que apenas a psicologia escolar é capaz de subsidiar. A seção seguinte abordará as possibilidades de atuação do psicólogo escolar no atendimento ao aluno superdotado, considerando as especificidades da sua formação profissional.

Atuação do Psicólogo Escolar no Contexto da Superdotação

O psicólogo escolar pode contribuir de diversas maneiras para o desenvolvimento do aluno superdotado. O escopo da sua atuação abrange ações voltadas para o próprio aluno, para as suas famílias, para a comunidade escolar e, até mesmo, para toda a sociedade. Com todos esses grupos, o psicólogo pode atuar na conscientização acerca da importância de identificar quem são os indivíduos superdotados, de mapear quais são as suas necessidades e de viabilizar a oferta de suporte adequado para que eles desenvolvam o seu potencial. A partir disso, o psicólogo pode atuar, efetivamente, na elaboração e na implementação de estratégias e intervenções com foco em otimizar e democratizar os processos de educação e de desenvolvimento do superdotado (Alencar & Fleith, 2001; Dixson et al., 2020; Fleith, 2009a; Robertson et al., 2011; Silverman, 2018).

Primeiramente, é fundamental que esse profissional tenha conhecimentos sobre a literatura do campo da superdotação, no que tange às características cognitivas, sociais e emocionais do superdotado, assim como aos fatores que influenciam no processo de desenvolvimento de talento. São esses conhecimentos que fornecerão subsídios para a sua

prática. Com os avanços nas pesquisas em psicologia sobre superdotação, existem alternativas cada vez mais eficazes para atender os indivíduos superdotados. Desse modo, os psicólogos escolares podem atuar intencionalmente na desmistificação de ideias e crenças equivocadas sobre o fenômeno da superdotação, por meio de argumentos ancorados em evidências científicas (Cross & Cross, 2015; Fleith, 2009a; Dixson et al., 2020). Esses mitos ainda são frequentes na sociedade, especialmente nos discursos de educadores, familiares, alunos e gestores governamentais. Ao contribuir para o esclarecimento dos mitos sobre a superdotação, o psicólogo cria condições mais propícias para executar ações com foco em atender às necessidades do aluno superdotado.

Considerando que a identificação do superdotado é o ponto de partida para planejar e oferecer um atendimento educacional adequado para que ele desenvolva o seu potencial, o psicólogo escolar pode desempenhar um papel fundamental neste processo. Desde o primeiro momento, é essencial ter em mente a relevância da congruência entre o sistema de identificação adotado e o tipo de serviço que será oferecido para atender aos alunos identificados. É importante iniciar o processo de identificação com o acolhimento ao aluno e à sua família para, então, prosseguir com a avaliação do estudante. Ao mapear características cognitivas e socioemocionais, habilidades, interesses, potencialidades e limitações, é possível orientar o aluno, a família e a escola, fornecendo direcionamentos para a implementação de práticas promotoras de desenvolvimento e de empoderamento do superdotado (Assouline & Foley-Nicpon, 2021; Fleith & Tentes, 2019; Gubbins et al., 2021).

É atribuição do psicólogo escolar selecionar instrumentos e procedimentos adequados para compor a avaliação psicoeducacional do superdotado, fazendo um balanceamento entre fontes de informações quantitativas e qualitativas. Essa avaliação pode incluir medidas para avaliar habilidades cognitivas, processamento mental básico, raciocínio lógico e espacial, criatividade, motivação, persistência na realização de tarefas, nível de tolerância a frustração,

entusiasmo para aprender, preferências de aprendizagem, autoconceito, fatores socioemocionais e aspectos da personalidade do indivíduo. Ao mesmo tempo, o psicólogo pode levar em consideração indicações (de professores, de familiares, de colegas e dos próprios alunos), observações, entrevistas, portfólios e históricos escolares, na medida em que julgar pertinente em cada caso. Uma avaliação composta por múltiplas ferramentas permite identificar uma maior diversidade de alunos superdotados, uma vez que possibilita examinar diferentes dimensões, o que contribui para democratizar o processo de identificação (Assouline & Foley-Nicpon, 2021; Dai, 2020; Fleith, 2018; Renzulli & Reis, 2016; Silverman, 2018).

Embora seja possível identificar indivíduos superdotados sem a aplicação de testes psicológicos, os testes constituem ferramentas úteis para avaliar fatores cognitivos e cocognitivos, desde que utilizados de forma apropriada, por um profissional capacitado. Os testes fornecem dados que podem auxiliar a compreender quais habilidades e potenciais o indivíduo apresenta, bem como quais são as intervenções mais pertinentes para aprimorar o seu processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a participação do psicólogo escolar no planejamento e na condução do processo de identificação do superdotado é indispensável, tendo em vista que os testes psicológicos são recursos de uso exclusivo do psicólogo. No planejamento da avaliação, é preciso levar em consideração as características individuais do aluno e do contexto social em que ele se insere. Ademais, é crucial a escolha de uma concepção de superdotação para nortear a seleção e a execução dos procedimentos de identificação (Assouline & Foley-Nicpon, 2021; Fleith, 2018; Renzulli & Reis, 2016; Silverman, 2018).

Renzulli e Reis (2016) ressaltam que os instrumentos fornecem informações, mas os responsáveis por sua interpretação, pelas tomadas de decisão e por posteriores intervenções e encaminhamentos são os profissionais que conduzem o processo de identificação. Logo, é

necessário que esses profissionais tenham conhecimento e preparo para realizar tais procedimentos, especialmente o psicólogo escolar. É seu papel integrar todas as informações coletadas e, com base em seus conhecimentos e em sua experiência na área, interpretá-las à luz do contexto em que a avaliação ocorreu e do contexto que perpassa a trajetória de desenvolvimento da pessoa avaliada (Dai, 2020; Silverman, 2018).

A participação do psicólogo escolar na identificação do superdotado adquire ainda mais relevância quando se aborda a possibilidade de esse estudante apresentar dificuldades relacionadas à aprendizagem, ao comportamento, à socialização, ao desenvolvimento socioemocional ou a questões neurológicas—como, por exemplo, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), transtornos do espectro autista (TEA) e transtornos de aprendizagem—, condição que se denomina dupla excepcionalidade. Nestes casos, o processo de identificação torna-se mais complexo, não só devido à grande heterogeneidade presente no grupo de superdotados com dupla excepcionalidade—tanto em termos de habilidades quanto de limitações—, mas também porque as limitações do estudante podem camuflar suas habilidades e potenciais (Assouline & Foley-Nicpon, 2021; Fleith & Tentes, 2019). Silverman (2018) aponta que o interesse nos estudos sobre a dupla excepcionalidade tem crescido ao redor do mundo, em decorrência da grande quantidade de casos de alunos identificados com dupla condição. Geralmente, esse diagnóstico envolve a aplicação de testes psicológicos, sobretudo testes de habilidade cognitiva—também referidos como testes de inteligência ou de QI.

É comum a identificação apenas da superdotação ou da outra condição quando, na realidade, é um caso de dupla excepcionalidade. Apesar de as características dos indivíduos com dupla condição não serem tão diferentes das características dos superdotados, fatores de risco biológicos, psicológicos, cognitivos ou ambientais podem tornar os alunos com dupla excepcionalidade mais vulneráveis, desencadeando sentimentos de desconforto, de frustração

e de constrangimento, hipersensibilidade, baixa motivação, autoconceito negativo, dificuldades nas relações interpessoais e baixo rendimento escolar (*underachievement*). Por isso, é essencial que o psicólogo escolar conduza a avaliação desses estudantes, não apenas para identificar suas potencialidades e dificuldades, mas também para oferecer o suporte necessário para maximizar o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, considerando as singularidades de ambas as condições. Isso demanda um amparo teórico e metodológico em conhecimentos científicos nos campos da psicologia e da superdotação (Fleith & Tentes, 2019).

A identificação do aluno superdotado envolve a elaboração de um relatório e a comunicação dos dados obtidos para o aluno e a família. Para tanto, o psicólogo escolar precisa sintetizar a descrição dos procedimentos que realizou e as informações que coletou por meio deles, o que constitui uma tarefa desafiadora. Ao entregar esse relatório e comunicar os resultados da avaliação, o psicólogo fornece esclarecimentos acerca do que foi feito, do que tais informações significam e do que fazer daquele momento em diante (Silverman, 2018). É função do psicólogo escolar: (a) analisar quais são as possibilidades e os recursos disponíveis, em cada caso; (b) decidir, em conjunto com o aluno e com a família, quais das opções mais beneficiariam o superdotado; e (c) realizar encaminhamentos, quando necessário.

Tendo em vista que a superdotação é um fenômeno dinâmico, cujas características podem oscilar ao longo da trajetória de desenvolvimento do indivíduo, o ideal é que a sua avaliação seja contínua. Entretanto, quando isso não é possível, o psicólogo ainda pode exercer funções relevantes de suporte ao aluno, às famílias e à escola após a identificação (Dixson et al., 2020). Com base nas informações coletadas durante o processo de identificação de cada estudante, o psicólogo escolar pode ajudar a planejar e a colocar em prática as estratégias de aceleração, de agrupamento por habilidades e de enriquecimento

escolar, propiciando condições personalizadas de ensino e aprendizagem, conforme a individualidade do aluno. Juntamente a todos os atores envolvidos, ele deve combinar as necessidades do superdotado com as estratégias educacionais adequadas para otimizar o seu desenvolvimento, fornecendo um acompanhamento constante em relação aos resultados de cada intervenção (Fleith, 2009a; Gubbins et al., 2021).

Cabe ao psicólogo escolar orientar professores e demais profissionais que atuam na escola, por meio de cursos, palestras, atividades de supervisão e disponibilização de materiais (como livros, manuais e vídeos), abordando temáticas como: (a) quais são as características comumente identificadas no aluno superdotado; (b) quais são as opções de práticas de atendimento educacional a esse aluno; (c) quais fatores levar em consideração na seleção de tais práticas; e (d) como implementá-las no contexto escolar (Fleith, 2009a). No decorrer da implementação de cada estratégia educacional, o psicólogo deve manter um diálogo frequente com alunos, familiares e professores, com o intuito de obter feedback sobre as práticas que foram adotadas, acompanhar os seus desdobramentos e esclarecer possíveis dúvidas. A partir disso, ele pode realizar e sugerir alterações ou adaptações nas estratégias que estiverem em andamento, além de participar do planejamento de futuras intervenções. Quando a escola do aluno não oferece alguma das modalidades de intervenção que o beneficiariam, o psicólogo pode encaminhá-lo para outros serviços, como, por exemplo, programas de desenvolvimento pessoal ou de mentoria não vinculados à escola de origem.

O psicólogo escolar apresenta um papel crucial no atendimento à família do aluno superdotado, oferecendo orientação e suporte para que ela seja capaz de contribuir para o desenvolvimento desse aluno dentro e fora da escola. Para tal fim, é primordial fornecer informações e esclarecimentos a respeito das características e das necessidades dos indivíduos superdotados, o que pode ser feito por meio da disponibilização de bibliografia sobre a superdotação, da recomendação de vídeos e filmes que abordem o fenômeno, de

palestras e oficinas de acordo com as demandas das famílias e de reuniões (individuais e coletivas). Assim, o psicólogo pode estabelecer um diálogo com a família no que concerne às estratégias educacionais de atendimento ao aluno superdotado, no sentido de apresentar quais são as alternativas disponíveis, explicar como elas funcionam e incluir a família no processo decisório acerca de quais intervenções poderão beneficiar mais cada estudante. De maneira complementar, é essencial orientar a família sobre como estimular o superdotado fora da escola, com vistas a promover o desenvolvimento do seu potencial nos demais contextos em que ele se insere, otimizando o atendimento educacional (Dixson et al., 2020; Fleith, 2009a). Segundo López-Aymes et al. (2014), pais de alunos superdotados reconhecem a necessidade de receber orientações acerca da superdotação, principalmente sobre como contribuir para que os filhos alcancem o seu potencial máximo.

Outra frente de atuação do psicólogo escolar com as famílias é a criação e a coordenação de grupos de pais (ou outros responsáveis) de alunos superdotados, a fim de promover a interlocução entre eles. Em encontros planejados, o psicólogo escolar pode apresentar temas e promover discussões em torno deles; oportunizar o compartilhamento de dúvidas, dificuldades e sucessos na trajetória da família do superdotado; conscientizar essas famílias sobre a importância de acompanhar as estratégias educacionais que a escola implementa para atender ao superdotado; e buscar, em grupo, soluções para problemas relacionados à educação e ao desenvolvimento do estudante (Fleith, 2009a). Ao proporcionar um espaço acolhedor e seguro de troca de informações, experiências e sentimentos, o psicólogo contribui não só para o aumento do repertório de práticas parentais efetivas para atender às necessidades do superdotado, como também para o empoderamento dessas famílias, por meio da construção de uma rede de apoio com características e objetivos em comum.

Além disso, é função do psicólogo escolar informar a família sobre os avanços legais já conquistados e sobre os direitos do superdotado, fornecendo subsídios para que ela se torne apta a pleitear as diversas possibilidades de atendimento a esse aluno, assim como a pensar e a propor novas alternativas. Famílias mais conscientes tendem a buscar ativamente o bem-estar dos superdotados (Delou, 2007). Incentivando familiares de alunos superdotados a se unir e a formar uma rede de apoio, o psicólogo escolar favorece o desenvolvimento do potencial desses alunos individualmente, mas também o progresso contínuo no campo da educação dos superdotados, visto que um grupo de pessoas que compartilham o objetivo de aprimorar as condições educacionais dos estudantes superdotados tem maior possibilidade de alcançar ainda mais avanços na área (Roberts & Inman, 2020).

Contudo, quanto mais esclarecida a família estiver sobre o tema da superdotação, é mais provável que ela vivencie conflitos por não encontrar na sociedade receptividade, aceitação, encaminhamento e atendimento profissional especializado frente às necessidades do superdotado. Por isso, em conjunto com a orientação à família, é importante oferecer também suporte psicológico. Inclusive, os próprios profissionais que prestam atendimento ao superdotado reconhecem que as famílias podem ter dúvidas, expectativas, ansiedades, incertezas e angústias que demandam apoio da ordem de atuação restrita ao psicólogo (Delou, 2007; Leonessa & Marquezine, 2014; Prado & Fleith, 2017). Logo, habilidades como a escuta psicológica, o manejo de conflitos, a mediação na tomada de decisões e o auxílio na reconstrução de crenças disfuncionais são determinantes no atendimento às famílias de alunos superdotados e, conseqüentemente, no desenvolvimento desses alunos.

Levando em consideração a importância do alinhamento das práticas realizadas pela escola e pela família do aluno, o psicólogo pode mediar a interlocução entre essas duas esferas da vida do superdotado, contribuindo para que ambas trabalhem em parceria (Fleith, 2009a). Em geral, oferecer condições de desenvolvimento adequadas para o superdotado

exige uma reconfiguração das dinâmicas familiares, assim como das práticas educacionais, constituindo um desafio para a família e para a escola. Portanto, uma boa relação entre família e escola traz benefícios para todos os envolvidos, sobretudo para o aluno superdotado (Aymes-López et al., 2014). O psicólogo escolar pode atuar na conscientização da família e da escola acerca da relevância de estabelecer uma parceria, auxiliando na definição de papéis, de responsabilidades e de objetivos de cada uma das partes (Leonessa & Marquezine, 2014).

Outra via de atuação do psicólogo escolar consiste na orientação e no suporte aos próprios alunos superdotados. Frequentemente, esses alunos sentem que—por diversos motivos—são diferentes dos seus colegas, mas não sabem o que, de fato, significa ser superdotado. Isso pode deturpar a sua própria compreensão sobre si e sobre o seu potencial. Szymanski (2020) evidencia que a concepção que o aluno tem de si impacta o desenvolvimento do seu potencial e, por consequência, o seu desempenho. Para que o aluno entenda o que é a superdotação e como ela pode afetar as diferentes esferas da sua vida, é importante que o psicólogo escolar forneça informações e materiais sobre o fenômeno para ele, disponibilizando bibliografia sobre o tema; promovendo palestras, oficinas e grupos de apoio psicoeducacional; indicando vídeos e filmes que abordem temáticas relacionadas à superdotação; estimulando discussões e debates a partir das demandas dos alunos (Fleith, 2009a).

Apesar de a superdotação não ser condição suficiente para que o aluno apresente dificuldades sociais e/ou emocionais, o superdotado está passível de apresentar quaisquer problemas que os demais alunos podem apresentar, já que a superdotação é apenas um dentre vários aspectos que o caracterizam. No entanto, há fatores que podem comprometer o seu desenvolvimento socioemocional e torná-lo mais suscetível a vivenciar tais dificuldades, bem como problemas de desempenho acadêmico. Há determinados desafios e situações que são significativamente mais frequentes no cotidiano do superdotado e, por isso, é necessário um

olhar diferenciado para a sua ocorrência (Alencar, 2007a, 2007b; Almeida et al., 2013; Cross & Cross, 2015; Kennedy & Farley, 2018; Pfeiffer & Prado, 2018; Prado & Fleith, 2017; Rinn & Majority, 2018).

Um dos fatores que podem dificultar o ajustamento do estudante superdotado é o desenvolvimento assincrônico—característica frequentemente identificada nesses indivíduos—, que consiste no desenvolvimento não linear das dimensões física, psicomotora, cognitiva, linguística, emocional ou social. Somado a isso, é frequente que as necessidades sociais, emocionais, cognitivas e educacionais do superdotado não sejam reconhecidas e atendidas adequadamente, o que se expressa por meio de preconceitos com base em mitos sobre a superdotação, experiências educacionais que não condizem com o seu potencial, falta de sintonia com os seus pares, situações de *bullying*, falta de acolhimento às suas demandas emocionais e expectativas irrealistas por parte de familiares e de professores. Frente a tais situações, o superdotado pode tornar-se mais suscetível a manifestar sentimentos e comportamentos disfuncionais, como ansiedade, frustração, autocrítica exacerbada, perfeccionismo excessivo, baixa motivação, instabilidade emocional, baixa autoestima, dificuldades nas relações interpessoais, isolamento social, baixo desempenho acadêmico (*underachievement*), depressão e ideação suicida (Alencar, 2007a, 2007b; Alencar & Fleith, 2001; Almeida et al., 2013; Cross & Cross, 2015; Dalosto & Alencar, 2016; Kennedy & Farley, 2018; Pfeiffer & Prado, 2018; Prado & Fleith, 2017; Rinn & Majority, 2018; Silverman, 2018).

Szymanski (2020) destaca que proporcionar oportunidades educacionais para o aluno superdotado é importante, mas a atenção ao desenvolvimento socioemocional com vistas ao bem-estar psicológico é igualmente relevante. Tendo isso em vista, o aluno superdotado precisa de estruturas de suporte social e emocional que lhe forneçam recursos para otimizar o seu desenvolvimento (Dixon, 2021). O psicólogo escolar pode atuar como protagonista neste

cenário, colocando-se disponível para auxiliar o aluno no enfrentamento de situações adversas. Uma das intervenções que esse profissional pode realizar com tal finalidade é o aconselhamento psicológico. Há uma vasta gama de recursos e materiais acessíveis para guiar as práticas de aconselhamento psicológico, com base em evidências científicas. O aconselhamento difere do atendimento clínico/psicoterápico em virtude do seu caráter preventivo, situacional e focado no presente. Dessa forma, o foco da intervenção é a resolução de um problema pontual, a partir da otimização e do desenvolvimento de recursos pessoais—como autoconhecimento e autonomia—para promover a adaptação do indivíduo, naquele momento, à situação que gerou a necessidade do atendimento. É um processo de curta duração que visa à mudança de comportamentos, à melhoria das relações interpessoais e à promoção de bem-estar psicológico. Mesmo sendo uma intervenção breve, o psicólogo escolar precisa estabelecer um vínculo com o superdotado para que o aconselhamento psicológico seja eficaz, de modo que o aluno se sinta confortável em compartilhar suas demandas e tenha confiança de que esse profissional tem a intenção e é capaz de ajudá-lo (Pfeiffer & Prado, 2018; Prado & Fleith, 2017).

Uma forma específica de aconselhamento que também constitui demanda recorrente do estudante superdotado é o aconselhamento com foco na orientação profissional—intervenção que requer formação especializada. O desenvolvimento profissional (ou desenvolvimento de carreira) é um processo que ocorre ao longo de toda a trajetória de vida do indivíduo, sendo que a escolha da profissão é uma etapa que ganha destaque, geralmente no período da adolescência. O psicólogo escolar pode desempenhar um papel determinante nesse processo, auxiliando o aluno a explorar possibilidades para o seu futuro profissional e guiando a sua tomada de decisões. É comum que alunos superdotados experienciem ansiedade em relação ao planejamento do seu futuro profissional e dificuldades para escolher uma carreira, especialmente quando apresentam interesses e habilidades múltiplos,

precisando lidar com uma maior quantidade de potenciais opções e, ainda, com pressões e altas expectativas—por parte da família, dos professores, dos colegas e, inclusive, deles mesmos (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009a; Pfeiffer & Prado, 2018; Smith & Wood, 2018, 2020; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2021).

Por isso, cabe ao psicólogo escolar avaliar, junto ao aluno, quais são suas habilidades, interesses, preferências, valores e características do seu contexto familiar, escolar e sociocultural, bem como seus conhecimentos sobre o mundo do trabalho e sobre si. Com base nesse mapeamento, ele pode discutir possibilidades e promover reflexões, além de oportunizar ao superdotado experiências diversificadas em suas áreas de interesse, incentivando-o a escolher uma ou mais para se especializar. Experiências de estágio, de trabalho voluntário, de realização de entrevistas com profissionais, de acompanhamento da rotina de um profissional em seu local de trabalho (prática denominada *career shadowing*), de tentativa de resolução de problemas reais com métodos autênticos da área de interesse e de mentoria permitem que o superdotado tenha um contato mais próximo, realista e palpável do mundo do trabalho para orientar suas decisões (Fleith, 2009a; Pfeiffer & Prado, 2018; Smith & Wood, 2018, 2020; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2021).

Além disso, não só no que tange à orientação profissional, mas em todo o campo da educação do superdotado, tem crescido, cada vez mais, o reconhecimento acerca da importância do desenvolvimento de características além das cognitivas. Entende-se que, para transformar o potencial em desempenho, é necessário também um preparo psicológico, de modo que desenvolver certas características cocognitivas e habilidades psicossociais é determinante para a autorrealização do potencial do superdotado. Os componentes não cognitivos estão associados a como os indivíduos se relacionam com o ambiente em que se inserem, com as outras pessoas, com os seus problemas e com as suas aspirações para o futuro. Embora todos os seres humanos devam desenvolver esses componentes, indivíduos

superdotados costumam vivenciar situações que demandam ainda mais tais características e habilidades. Com o auxílio de profissionais capacitados, o aluno superdotado pode aprendê-las e/ou aprimorá-las (Olszewski-Kubilius et al., 2019; Renzulli, 2012, 2016b; 2016c, 2020; Renzulli & Reis, 2021; Subotnik, 2015; Subotnik et al., 2012).

Em vista disso, o psicólogo escolar pode contribuir ativamente para expandir o repertório do aluno superdotado no que concerne às variáveis não cognitivas, auxiliando-o a desenvolver aspectos como liderança, comprometimento com tarefas, motivação, autorregulação, controle emocional, avaliação de riscos, autoconfiança, assertividade, atitude positiva frente a desafios, coragem, definição de objetivos, capacidade de planejamento, gerenciamento de tempo, proatividade, empatia, comunicação efetiva, civilidade, habilidade de trabalhar em equipe, consciência sobre as necessidades dos outros, otimismo, resiliência e manejo de conflitos. Vale salientar que a medida em que cada um desses fatores favorece o desenvolvimento do talento pode variar de acordo com o estágio em que o superdotado se encontra com relação ao desenvolvimento de habilidades. Isso significa que há variáveis psicossociais que podem contribuir mais nas fases iniciais, em que o foco é explorar o potencial e os interesses do indivíduo, enquanto há variáveis que ganham maior relevância quando ele já apresenta um nível mais alto de desempenho em sua área de interesse. Logo, deve-se priorizar certos aspectos em detrimento de outros, levando em conta quais são as metas do aluno superdotado naquele momento. Dessa forma, além de promover o desenvolvimento do potencial do aluno e minimizar riscos psicológicos em casos de vulnerabilidade, no âmbito individual, esse profissional colabora para que o superdotado concretize ideias potencialmente benéficas para o bem coletivo e utilize suas habilidades superiores para a melhoria das condições humanas (Borges, 2021; Olszewski-Kubilius et al., 2015, 2019; Renzulli, 2012, 2016b; 2016c, 2020; Renzulli & Reis, 2021; Smith & Wood, 2018; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2021).

O trabalho do psicólogo escolar envolve também a defesa e a luta pelos direitos do superdotado, por meio da participação na construção e na implementação de políticas públicas que garantam condições adequadas de desenvolvimento e educação de qualidade para o aluno superdotado. Essa frente de atuação inclui a busca pelo estabelecimento de parcerias com universidades e outras organizações presentes na comunidade, a fim de ampliar o leque de possibilidades de experiências que ultrapassem as fronteiras da escola. Assim, esse profissional pode contribuir para a adoção de práticas educacionais voltadas não apenas para o desenvolvimento intelectual e cognitivo desses alunos, mas também para o social e emocional (Fleith, 2009a; Olszewski-Kubilius et al., 2015; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2021). Quando o atendimento ao superdotado inclui ações direcionadas para a sua dimensão socioemocional, os contextos educativos passam a constituir espaços seguros para identificar e discutir dúvidas, desafios, dificuldades e limitações, viabilizando o desenvolvimento de habilidades úteis para o enfrentamento de questões presentes no momento e de outras que, porventura, surgirem no futuro (Fleith, 2009a; Szymanski, 2020). Todavia, Prado e Fleith (2016) apontam que a inclusão das variáveis psicossociais na identificação e no atendimento ao aluno superdotado ainda configura um desafio no campo da superdotação.

Um exemplo de como isso se expressa, na prática, é a recorrência de psicólogos escolares que, apesar de apoiarem a educação e o desenvolvimento do aluno superdotado, não conseguem fornecer um suporte sistemático e consistente aos alunos, às famílias e às escolas, principalmente em decorrência da falta de formação especializada na área. Muitos desses profissionais não têm a capacitação adequada para planejar e implementar estratégias que realmente atendam às necessidades do superdotado. Visto isso, ainda são muitos os psicólogos escolares que focam suas ações, unicamente, em práticas de avaliação do aluno, sem dar prosseguimento às intervenções após a identificação (Vialle, 2017). Nesta direção,

Gubbins et al. (2021) revelam que não é rara a implementação de procedimentos de identificação do superdotado dissociada de uma questão central: para que identificar? Ademais, as condições em que muitos dos psicólogos escolares trabalham também dificultam a oferta de um suporte apropriado e mais frequente, devido às limitações de tempo para desempenhar todas as suas atribuições, de quantidade de psicólogos atuando nesse contexto e de investimentos financeiros—até mesmo para adquirir instrumentos e materiais necessários para o próprio processo de avaliação psicológica (Leonessa & Marquezine, 2014; Vialle, 2017).

Um dos motivos para que essa seja a atual realidade é a escassez de recursos ancorados em evidências empíricas aos quais os psicólogos escolares possam recorrer para guiar a sua prática, o que dificulta o planejamento de estratégias adequadas para identificar e atender às demandas dos alunos superdotados e, por consequência, compromete o desenvolvimento das potencialidades desses alunos (Dixson et al., 2020). Conforme Robertson et al. (2011) alertam, a literatura que trata da atuação do psicólogo escolar nesse contexto pouco tem se baseado em dados empíricos.

Com o intuito de fundamentar a presente pesquisa, realizou-se uma busca por estudos empíricos que focam a atuação do psicólogo escolar no atendimento ao superdotado, em três plataformas que disponibilizam artigos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)—plataforma que reúne diversas bases de dados—, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC). Foram utilizadas as seguintes combinações de descritores: psicólogo escolar e superdotação, psicólogo escolar e superdotado, psicólogo escolar e altas habilidades, psicólogo escolar e talento, psicólogo escolar e desenvolvimento, psicólogo e superdotação, psicólogo e superdotado, psicólogo e altas habilidades, psicólogo e talento, *school psychologist* e *giftedness*, *school psychologist* e

gifted, school psychologist e high abilities, school psychologist e talent, school psychologist e development, psychologist e giftedness, psychologist e gifted, psychologist e high abilities, psychologist e talent, counselor e giftedness, counselor e gifted, counselor e high abilities, counselor e talent. Embora algumas poucas pesquisas encontradas mencionem a figura do psicólogo escolar ou do *counselor*—descritas no Capítulo 1 deste trabalho—, as evidências não fornecem diretrizes consistentes para subsidiar a atuação do psicólogo escolar no atendimento ao aluno superdotado (Cross et al., 2018; Gross & Sabatino, 1965; Oliveira & Anache, 2006; Vialle 2017).

O psicólogo escolar pode desempenhar um papel muito mais amplo do que vem desempenhando no atendimento educacional ao superdotado, sobretudo por meio da orientação ao aluno superdotado, à sua família e aos profissionais da escola e da promoção do acesso desse aluno a experiências de desenvolvimento e aprendizagem compatíveis com o seu potencial. Assim, a partir de uma prática baseada em estudos científicos, o psicólogo escolar pode auxiliar o superdotado a alcançar o seu potencial máximo, contribuindo não só para que ele desenvolva habilidades superiores em áreas específicas de interesse, como também para que ele se desenvolva cognitivamente, social e emocionalmente (Dai, 2020; Dixson et al., 2020).

Portanto, considerando a vasta gama de possibilidades de atuação do psicólogo escolar no atendimento educacional ao aluno superdotado, é fundamental ressaltar a importância da formação de profissionais especializados nesse campo e da produção de conhecimento científico para embasar sua formação (inicial e continuada) e sua prática profissional. Com uma maior quantidade de profissionais capacitados atuando em prol da educação do superdotado, será possível identificar e promover o desenvolvimento de talentos em uma escala muito maior do que ocorre atualmente, aumentando também a visibilidade do fenômeno da superdotação e, conseqüentemente, as possibilidades de garantia de direitos

para o aluno superdotado. Para além dos ganhos individuais em termos do sucesso dos próprios alunos, eles ainda poderão gerar inovações capazes de beneficiar toda a sociedade.

CAPÍTULO III

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Nas últimas décadas, tem sido crescente a atenção ao estudo do fenômeno da superdotação, com vistas a compreender quem são os indivíduos superdotados, quais são as suas necessidades e como promover o seu desenvolvimento cognitivo, acadêmico, social e emocional (Alencar, 2007b; Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009a, 2018; Renzulli, 1978, 2005, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020, 2021b; Renzulli & Reis, 2016, 2021; Subotnik et al., 2011, 2012; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2021). No entanto, a presença de mitos e preconceitos a respeito da superdotação na sociedade dificulta a oferta de uma educação adequada para o aluno superdotado. Essas crenças equivocadas advêm, majoritariamente, da falta de conhecimentos e de informações—inclusive por parte de profissionais que atuam em contextos educacionais—acerca de como o superdotado desenvolve suas potencialidades. Além de os mitos dificultarem a identificação do aluno superdotado, eles geram oposições e resistências à implementação de um atendimento educacional especializado para esse aluno, em virtude de reforçarem a noção errônea de que o superdotado é capaz de concretizar o seu potencial independentemente das condições ambientais em que se encontra (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009a, 2009b; Moon, 2009; Plucker & Callahan, 2020; Reis & Renzulli, 2009).

Tendo isso em vista, o psicólogo escolar pode contribuir não apenas para desmistificar crenças desprovidas de amparo científico, mas também para identificar o aluno superdotado, com o intuito de promover condições propícias para a autorrealização do seu potencial. A partir da fundamentação teórico-metodológica específica da sua formação profissional e do domínio de conhecimentos na área da superdotação, o psicólogo é capaz de planejar e de implementar estratégias e intervenções pertinentes em cada situação, em cada momento e

conforme cada objetivo estabelecido—que podem ser voltadas para os próprios estudantes, para as suas famílias, para os profissionais da escola, para os representantes políticos e/ou para a sociedade (Assouline & Foley-Nicpon, 2021; Dai, 2020; Dixson et al., 2020; Fleith, 2009a; 2018; Renzulli & Reis, 2016; Robertson et al., 2011; Silverman, 2018).

Contudo, a atuação do psicólogo escolar no contexto da superdotação ainda está muito aquém do seu potencial, especialmente no cenário brasileiro, devido a múltiplas razões, como: (a) a crença ainda frequente na sociedade de que a função do psicólogo escolar é realizar diagnósticos e/ou implementar estratégias que visem ao ajustamento do aluno; (b) a insuficiência de psicólogos escolares atuantes nas redes de ensino, sobretudo no atendimento ao superdotado; (c) a carência de formação especializada dos profissionais que atuam no campo da superdotação; e (d) a escassez de pesquisas empíricas que focam o papel do psicólogo escolar nesse cenário (Dixson et al., 2020; Fleith, 2009a; Leonessa & Marquezine, 2014; Robertson et al., 2011; Vialle, 2017). Embora a literatura discuta possibilidades de atuação do psicólogo escolar na educação do superdotado, é necessário expandir o arcabouço de conhecimentos alicerçados em evidências empíricas, a fim de garantir uma maior compreensão acerca do trabalho que esse profissional está realizando, bem como de que outras maneiras ele pode contribuir para o desenvolvimento desse aluno. Assim, é possível entender as particularidades do papel do psicólogo escolar e, a partir disso, fornecer um direcionamento mais consistente para a sua prática profissional.

Diante de tal panorama, o objetivo deste estudo foi investigar o papel do psicólogo escolar em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados segundo os próprios psicólogos, os professores do atendimento e as famílias dos alunos superdotados atendidos. Foram investigadas as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais práticas o psicólogo escolar realiza em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados?

2. Que avaliação os psicólogos escolares fazem da sua atuação em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados?
3. Que avaliação os professores fazem da atuação do psicólogo escolar em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados?
4. Que avaliação os familiares fazem da atuação do psicólogo escolar em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados?

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Este capítulo descreve a metodologia utilizada no presente estudo, incluindo o referencial teórico-metodológico, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e de análise de dados.

Referencial Teórico-Metodológico

Segundo Creswell e Creswell (2021), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que visa à exploração e à compreensão do significado que os indivíduos atribuem a uma questão ou problema. Neste sentido, envolve estratégias de investigação e métodos de coleta e de análise de dados específicos, baseados em um arcabouço teórico e epistemológico que permeia e orienta todo o processo de pesquisa. Esse processo inclui a elaboração de perguntas e de procedimentos, a coleta de dados geralmente no ambiente natural do participante, a análise indutiva dos dados e as interpretações do pesquisador acerca desses dados. Por ser exploratória, essa abordagem é útil e adequada para investigar um tópico que ainda não foi extensivamente explorado, como é a finalidade desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa geralmente é conduzida em um cenário natural, ou seja, o pesquisador realiza a pesquisa no local onde o participante vivencia a questão de estudo. Dessa forma, é possível acessar um maior nível de detalhes sobre os participantes e o seu contexto, aproximando-se mais das suas experiências reais, por meio da conversa direta e da observação de como eles se comportam em seu ambiente natural. É importante salientar que o processo de pesquisa qualitativa é emergente, o que significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rígido. Esse plano precisa ser flexível, permitindo modificações nas fases do processo ao longo da pesquisa (Creswell & Creswell, 2021; Flick, 2009). Tendo isso

em vista, o planejamento inicial da pesquisa envolvia a ida ao local onde ocorre o atendimento investigado, mas, em virtude da pandemia da Covid-19, a pesquisa foi adaptada para a modalidade virtual.

Método

Contexto de Pesquisa

O contexto de realização desta pesquisa foi o Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD), oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Esse atendimento ocorre em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), localizadas em escolas-polo, espalhadas pelas 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs) do DF. O atendimento educacional especializado é um serviço de natureza pedagógica, conduzido por equipes especializadas, com a finalidade de suplementar (no caso de alunos superdotados) o currículo das classes regulares de ensino (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal [SEEDF], 2010).

Esse programa de atendimento foi implantado em 1976. Desde então, passou por reestruturações, mas sempre mantendo a proposta principal de suplementação da formação do superdotado. Em 2005, ocorreu a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), nas 26 unidades da federação e no DF, a fim de promover a formação de profissionais da área e o atendimento aos alunos superdotados e às suas famílias (SEEDF, 2010). No mesmo ano, a estrutura dos NAAH/S foi integrada à SEEDF, passando a se chamar Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD). Como referencial teórico, o programa adota o Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1986, 1988). De acordo com Alencar et al. (2019), os objetivos do AEE-AH/SD são: (a) fornecer suporte ao aluno superdotado por meio de atividades de enriquecimento que favoreçam o desenvolvimento do seu potencial; (b)

promover o seu desenvolvimento socioemocional; (c) preparar os profissionais do atendimento para trabalhar com superdotados; (d) conscientizar a família e a comunidade escolar acerca da importância e dos benefícios do programa e (e) construir parcerias com instituições de ensino superior a fim de garantir maior apoio ao atendimento.

O atendimento conta com equipes multidisciplinares à disposição, formadas por professores especializados (ou professores-tutores), professores itinerantes e psicólogos escolares. São três as Unidades de Atendimento Especializado que compõem a estrutura do AEE-AH/SD, mantidas desde o projeto original dos NAAH/S: Unidade de Atendimento ao Aluno Superdotado (UAS), Unidade de Atendimento ao Professor (UAP) e Unidade de Apoio à Família (UAF). A UAS e a UAP são coordenadas por professores itinerantes. O objetivo da UAS é apoiar e atender às necessidades educacionais dos alunos, por meio da articulação de parcerias para o fomento de suas pesquisas; da realização de oficinas conforme suas áreas de interesse; e da disponibilização de espaço, materiais e equipamentos necessários para desenvolver as atividades. Já a UAP tem como objetivo principal fornecer suporte metodológico e orientação aos professores-tutores e aos professores das classes regulares (para auxiliá-los na realização de adequações curriculares), por meio de formação continuada (SEEDF, 2010).

A coordenação da UAF, por sua vez, é responsabilidade dos psicólogos escolares ou professores com formação em psicologia. O objetivo principal da UAF é fornecer orientação e apoio psicológico e emocional às famílias dos alunos superdotados, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento desses alunos dentro e fora do contexto do AEE-AH/SD. Tendo isso em vista, as atribuições do psicólogo escolar (ou professor de psicologia que assumir a função de coordenador) no programa, previstas pela legislação, são o suporte às famílias e a avaliação psicológica dos alunos, além de desenvolver ações para promover a inclusão educacional do aluno superdotado, conforme a orientação da coordenação geral de

cada área em que o atendimento ocorre—atribuição que se estende a todos os profissionais especializados que compõem a UAP e a UAF (SEEDF, 2010).

Nesse contexto, as SRMs são ambientes com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos que viabilizam a oferta do atendimento. O AEE ocorre, preferencialmente, em uma SRM da própria escola do aluno, mas pode ocorrer em outra escola. Atualmente, esse serviço atende estudantes da rede pública e da rede particular de ensino, na proporção de 70% das vagas para escolas públicas e 30% para escolas particulares. Os alunos devem frequentar o atendimento uma vez por semana, no período matutino ou vespertino, sempre no turno contrário ao que está matriculado no ensino regular, não sendo substitutivo das aulas regulares (Ministério da Educação [MEC], 2010).

Para ingressar no AEE-AH/SD, o aluno precisa ser indicado: por professores, por psicólogos (da própria escola do aluno ou psicólogos particulares), por familiares, por colegas ou, inclusive, por ele mesmo (autoindicação). Em seguida, ele deve passar por um processo de avaliação. Para isso, é necessário realizar um cadastro, a partir de ficha de inscrição específica, disponível no *site* da SEEDF, preenchida por familiar ou responsável. Depois disso, o aluno passa por um período de observação na sala de recursos, para identificar se ele possui perfil adequado para o programa e se o atendimento traz benefícios para o seu desenvolvimento. Ao longo desse período, que tem duração de quatro e 16 semanas, a equipe da sala de recursos realiza: (a) entrevistas com aluno, família e professores; (b) aplicação de instrumentos de avaliação para identificar potenciais, habilidades e comportamentos de superdotação; (c) acompanhamento constante do desenvolvimento das atividades na sala de recursos; (d) observação de aspectos como capacidade intelectual, nível de concentração, interesses, habilidades específicas, envolvimento com as tarefas propostas e produtividade criativa. Os profissionais do atendimento realizam um estudo de caso e, ao final do período de observação, elaboram um relatório em que constam as informações que coletaram e

discutiram ao longo do processo de avaliação, definindo a efetivação ou não do aluno no programa. Cabe a esses profissionais passar para a família tais informações, por meio de uma entrevista devolutiva. Mediante a recomendação de efetivação do aluno e a aprovação da família, os profissionais encaminham o relatório para a escola, solicitando que o aluno passe a frequentar o dia e o horário de atendimento previamente estabelecidos, de acordo com a disponibilidade de vaga na sala de recursos (SEEDF, 2021).

A sala de recursos específica para altas habilidades/superdotação consiste em um espaço de mediação entre os conhecimentos construídos no ensino regular e o desenvolvimento do potencial superior do estudante em sua(s) área(s) de interesse. O foco da sala pode ser na área acadêmica ou artística, de maneira que ela precisa ser equipada com recursos que possibilitem a realização de atividades na área em que se enquadra. As atividades propostas fundamentam-se no Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 2016a), sobretudo as de investigação e de desenvolvimento de projetos (típicas do Enriquecimento do Tipo III) (SEEDF, 2010).

No DF, as salas de recursos para o atendimento de alunos superdotados estão localizadas em 14 CREs: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto (Asa Sul, Asa Norte e Cruzeiro), Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. Foram cenário deste estudo sete salas de recursos, localizadas em seis CREs diferentes. No momento de coleta dos dados, as atividades de todas as salas de recursos estavam acontecendo na modalidade remota/virtual, de modo que a coleta ocorreu na mesma modalidade.

Participantes

Participaram deste estudo três grupos de indivíduos: psicólogas(os) escolares atuantes no AEE-AH/SD, professoras(es)-tutoras(es) atuantes no AEE-AH/SD e familiares de

alunas(os) que frequentavam salas de recursos nas quais as(os) psicólogas(os) e/ou professoras(es) atuavam. No total, foram 16 participantes: cinco psicólogas(os), cinco professoras(es) e seis familiares (cinco mães e um padrasto). Dentre as(os) psicólogas(os) escolares, quatro identificavam-se com o gênero feminino e um com o gênero masculino, apresentando idades entre 32 e 60 anos ($M = 41,40$; $DP = 11,15$). Compunham o grupo de professoras(es) quatro indivíduos do gênero feminino e um do gênero masculino, com idades entre 37 e 52 anos ($M = 45,40$; $DP = 5,94$). O grupo dos familiares apresentava cinco indivíduos do gênero feminino (mães) e um do gênero masculino (padrasto), cujas idades variavam de 32 a 53 anos ($M = 41,83$; $DP = 8,40$). As(Os) participantes foram selecionadas(os) por conveniência, de modo que o critério de inclusão foi estar atuando—como psicóloga(o) escolar ou professor(a)-tutor(a)—no AEE-AH/SD ou ter um integrante da família frequentando o AEE-AH/SD à época de realização da pesquisa.

As(Os) cinco psicólogas(os) escolares que participaram da pesquisa atuavam em salas de recursos localizadas em CREs distintas, cada um(a) atendendo a mais de uma sala. Três das(os) professoras(es) entrevistadas(os) atuavam em conjunto com três dessas(es) psicólogas(os) e duas(dois) das(os) professoras(es) relataram que, no momento da entrevista, não havia psicóloga(o) escolar atendendo à sala de recursos em que atuava. Não foram entrevistadas(os) professoras(es) que trabalhavam em conjunto com as(os) demais psicólogas(os) entrevistadas(os). Os familiares entrevistados tinham vinculação com salas de recursos que contavam com psicóloga(o) escolar na equipe, sendo atendidos por quatro das(os) psicólogas(os) que participaram do estudo, em quatro CREs distintas.

Em relação à formação profissional, o grupo das(os) psicólogas(os) escolares incluía quatro indivíduos com pós-graduação (especializações e/ou mestrado) e um(a) apenas com graduação. No grupo das(os) professoras(es), todas(os) apresentavam pós-graduação (especializações ou pós-doutorado)—além de graduação em pedagogia ou em cursos de

licenciatura. Quanto ao nível de escolaridade dos familiares, participaram da pesquisa dois indivíduos com ensino médio completo, um com ensino superior incompleto, dois com ensino superior completo e um com pós-graduação, cujas profissões incluíam: auxiliar de contabilidade, dona de casa ($n=2$), microempreendedora, professor e tabeliã.

O tempo de atuação das(os) psicólogas(os) escolares na SEEDF variou de sete a 21 anos ($M = 11,6$; $DP = 5,94$), enquanto o tempo de atuação especificamente no AEE-AH/SD oscilou de um ano a 18 anos ($M = 6,4$; $DP = 6,84$). Com relação ao tempo de atuação das(os) professoras(es), a variação foi de 12 a 23 anos ($M = 18,6$; $DP = 4,28$) na SEEDF e de dois a 14 anos ($M = 7,6$; $DP = 5,94$) no AEE-AH/SD. Já o tempo que a(o) filha(o) ou a enteada do familiar entrevistado frequentava o AEE-AH/SD variou de um a cinco anos ($M = 3$; $DP = 1,41$).

Instrumentos

O instrumento de investigação utilizado foi a entrevista semiestruturada. A entrevista é uma ferramenta amplamente utilizada na pesquisa em ciências humanas e sociais, por ser um método eficaz para investigar os sentidos e os significados que o ser humano atribui às questões de estudo. Consiste no encontro social e subjetivo em que o diálogo entre entrevistador e entrevistado objetiva abordar e investigar experiências, ações, sentimentos, opiniões, crenças ou fenômenos na percepção do entrevistado no momento em que a entrevista ocorre (Sionek et al., 2020). De acordo com Flick (2009), é mais provável que os indivíduos entrevistados expressem os seus pontos de vista em situações de entrevista relativamente aberta do que em entrevistas padronizadas ou quando respondem a questionários com perguntas objetivas.

A entrevista semiestruturada pressupõe a elaboração de um roteiro de entrevista em que devem constar, majoritariamente, perguntas abertas (Flick, 2009). Foram utilizados três

roteiros de entrevista semiestruturados, elaborados especificamente para esta coleta de dados, direcionados para cada grupo entrevistado—psicólogas(os) escolares, professoras(es) e familiares de alunos (ver Anexos 1, 2 e 3). Tais roteiros apresentam eixos norteadores e flexíveis, partindo da compreensão de que, no decorrer das entrevistas, podem surgir temas que não haviam sido previstos. Os roteiros têm a função de orientar a entrevista, dando liberdade para que a entrevistada responda livremente às questões propostas. Contudo, é necessária uma mediação permanente entre o roteiro e o curso da entrevista. É papel da entrevistadora tomar decisões durante a entrevista, considerando o seu planejamento, os seus objetivos de pesquisa e as particularidades de cada situação. É a entrevistadora quem decide quando fazer cada pergunta, em que sequência as fazer, quando aprofundar em determinado tópico, quando retornar às perguntas do roteiro e como fazer as transições entre os tópicos (Flick, 2009). À medida que a(o) entrevistada(o) expressa suas percepções, emergem novos aspectos sobre o tema que a entrevistadora pode não ter antecipado. Ela tem a liberdade de redefinir o seu roteiro para obter informações que possam fornecer maior compreensão sobre o objeto de estudo (Fraser & Godin, 2004).

No roteiro de entrevista para as(os) psicólogas(os) escolares, constaram questões referentes à concepção de superdotação adotada, às ações que caracterizam as suas práticas, à relevância da sua atuação no atendimento, à sua formação na área, aos avanços alcançados, aos desafios enfrentados e a recomendações sobre outras ações que poderiam realizar. O roteiro para as(os) professoras(es) incluiu perguntas sobre a prática profissional da(o) psicóloga(o) escolar no atendimento; a relevância, as contribuições e as limitações desse trabalho para o atendimento; e sugestões de outras ações profissionais para a atuação da psicóloga(o) escolar. No roteiro para os familiares, constaram questões associadas à sua compreensão sobre a função da(o) psicóloga(o) nesse cenário e às suas expectativas em relação a outras práticas que essa(e) profissional poderia realizar no serviço.

Procedimentos

Primeiramente, foi solicitada a autorização da SEEDF para a realização da pesquisa no AEE-AH/SD, por meio do preenchimento de formulário disponível no *site* da SEEDF e do envio de carta de apresentação e da proposta de pesquisa, informando os objetivos do estudo e o método que seria empregado. Após a obtenção de autorização da SEEDF, o projeto de pesquisa foi submetido para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS). Mediante a aprovação do projeto pelo CEP/CHS, psicólogas(os) escolares e professoras(es) do atendimento foram contatadas(os), via *WhatsApp* ou *e-mail*. As(Os) profissionais contatadas(os) inicialmente forneceram indicações de outras(os) que também poderiam participar da pesquisa. Com as(os) que aceitaram participar, foram agendadas entrevistas individuais e virtuais, por meio da plataforma *Zoom Meetings*. A partir desse contato, foram solicitadas indicações de familiares de alunos, de forma que as(os) entrevistadas(os) fossem responsáveis por alunos atendidos, preferencialmente, em SRMs distintas. Contudo, houve profissionais que não indicaram familiares, enquanto outras(os) indicaram mais de um familiar. Os familiares foram contatados via *WhatsApp* e foram agendadas entrevistas individuais e virtuais com quem aceitou participar. Todas as entrevistas foram agendadas previamente, a fim de contemplar o melhor horário para as(os) participantes. As entrevistas ocorreram ao longo do mês de janeiro de 2021.

Antes do início de cada entrevista, as(os) participantes precisaram ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Anexo 4), documento necessário para formalizar a realização da pesquisa e que contém informações relevantes sobre o estudo, além de dados para contato com a pesquisadora. Todas(os) as(os) participantes foram informadas(os), anteriormente às entrevistas, de que os dados obtidos seriam utilizados para fins de pesquisa, com o devido sigilo em relação à identificação. As(Os) participantes também precisaram ler e, caso concordassem, assinar o Termo de Autorização Para

Utilização de Imagem e Som de Voz Para Fins de Pesquisa (ver Anexo 5), para autorizar formalmente o uso de sua imagem e som de voz para a análise das respostas provenientes das entrevistas. As(Os) participantes puderam optar por assinar: (a) digitalmente; (b) manualmente, mediante o envio da digitalização/foto dos documentos para a pesquisadora; ou (c) manualmente, a partir da entrega e da coleta do documento pela pesquisadora no local de preferência da(o) participante. Todas(os) as(os) participantes concordaram com ambos os termos, o que permitiu a gravação das entrevistas por meio da própria plataforma *Zoom Meetings* e, posteriormente, a sua transcrição integral. A duração das entrevistas com as(os) psicólogas(os) escolares variou de 26 a 86 minutos ($M = 54,20$; $DP = 22,79$). Com as(os) professoras(es), a variação foi de oito a 50 minutos ($M = 29,20$; $DP = 18,75$). Já com os familiares, a duração foi de quatro a 11 minutos ($M = 7,67$; $DP = 2,94$).

Análise de Dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2016), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, caracterizado por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A partir da aplicação de tais procedimentos, objetiva-se inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem, sobre o seu contexto e sobre as condições sob as quais aquela mensagem foi produzida e recebida. A análise de conteúdo pode ser quantitativa ou qualitativa: a primeira baseia-se na frequência com que determinados elementos aparecem no discurso, enquanto a segunda explora indicadores não relacionados à frequência—como, por exemplo, a presença ou a ausência de certos elementos.

Em decorrência da quantidade limitada de participantes desta pesquisa, optou-se por empregar a análise de conteúdo qualitativa, que envolve quatro fases: (a) pré-análise, (b) codificação, (c) categorização e (d) inferência. A pré-análise é o momento de organizar os

dados, sistematizar as ideias e estabelecer um plano de análise preciso (mas que permita a introdução de novos procedimentos no decorrer da análise). Começando pela leitura flutuante dos textos, os objetivos dessa primeira fase são selecionar quais documentos serão analisados, formular objetivos e hipóteses e elaborar indicadores para fundamentar a interpretação das informações. O passo seguinte é a codificação, que consiste na transformação sistemática dos dados brutos do texto, de modo a agregá-los em unidades de registro—como temas, frases ou palavras—que permitam descrever as características pertinentes do conteúdo. Em seguida, a categorização implica a classificação dessas unidades por diferenciação e reagrupamento, utilizando critérios previamente definidos, com o objetivo de gerar uma representação simplificada dos dados brutos. Por fim, realiza-se a interpretação inferencial dos dados, por meio de deduções lógicas acerca das informações e do estabelecimento de conexões entre as informações suplementares produzidas (Bardin, 2016).

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Este capítulo descreve os resultados da investigação acerca da atuação do psicólogo escolar no atendimento educacional especializado ao aluno superdotado, a partir da análise das entrevistas realizadas com psicólogas(os) escolares, professoras(es)-tutoras(es) e familiares de alunas(os), cujos relatos foram identificados mediante o emprego das iniciais PE, PT e F, respectivamente, seguidas dos números de 1 a 5 para PE e PT e de 1 a 6 para F— que representam a quantidade de participantes de cada grupo. Para substituir os nomes aos quais as(os) participantes referiram-se em seus relatos, foram utilizados nomes fictícios, a fim de preservar a identidade das(os) envolvidas(os). Os resultados são apresentados de acordo com cada questão de pesquisa que orientou este estudo.

Questão de Pesquisa 1: Quais Práticas o Psicólogo Escolar Realiza em um Atendimento Educacional Especializado a Estudantes Superdotados?

Com base nas entrevistas realizadas com psicólogas(os) escolares, professoras(es)-tutoras(es) e familiares de alunas(os) atendidos por essas(es) profissionais, destacaram-se cinco categorias de práticas que psicólogas(os) escolares realizam no AEE-AH/SD: (a) Avaliação Psicológica; (b) Práticas de Acolhimento, Suporte e Orientação; (c) Intervenções Breves; (d) Planejamento, Desenvolvimento e Acompanhamento das Atividades; e (e) Divulgação do Atendimento ao Superdotado.

Avaliação Psicológica

De acordo com os relatos das(os) profissionais entrevistadas(os), a principal demanda de atuação das(os) psicólogas(os) escolares no AEE-AH/SD é a avaliação psicológica dos

alunos que recebem encaminhamento para o serviço. Essa avaliação costuma ocorrer durante o período de observação, a partir do momento em que o aluno ingressa no atendimento. A avaliação psicológica constitui um processo que envolve múltiplas fontes de informação, incluindo: (a) entrevistas com aluno, família e professoras(es); (b) aplicação de testes, escalas, atividades e exercícios para avaliar fatores cognitivos, criatividade, envolvimento com a tarefa, motivação, interesses e questões socioemocionais do aluno; e (c) observações das atividades desenvolvidas na sala de recursos. O relato de PE1 exemplifica como essa ação é realizada:

O estudante é encaminhado para a sala de recursos, pode ser por qualquer pessoa, pelo professor, pela família, pelo próprio estudante. E aí ele passa um período sendo observado que, em tese, é um período entre quatro e 16 encontros; às vezes pode se estender um pouco mais. E aí nesse período ele é avaliado pelo professor e pelo psicólogo. Quando a avaliação é na área acadêmica, então necessariamente a gente aplica algum teste de inteligência. Eu aplico um ou dois testes de inteligência, atividades para avaliar o potencial criativo. Utilizo também escalas de comportamento, escalas de percepção; faço entrevista de anamnese com a família para conhecer um pouco da história da criança, saber dos interesses, saber das características dela; faço entrevista com o estudante e aí isso varia também como é essa entrevista—têm algumas questões que eu normalmente faço, mas a entrevista vai acontecendo de acordo com o perfil, com as características do estudante; com as crianças menores eu utilizo jogos, brincadeiras. Então eu procuro diversificar as fontes de informação para a avaliação. Às vezes converso com o professor do ensino regular também, faço observação na sala de recursos. (PE1)

Todo esse processo ocorre em parceria com o(a) professor(a) da sala de recursos, por meio do diálogo constante e de trocas de informações e de percepções: a(o) psicóloga aborda os aspectos psicológicos, enquanto a(o) professor(a) avalia os aspectos pedagógicos. Parte das(os) profissionais ressaltou que realiza a avaliação do aluno sempre pensando em quais estratégias poderá implementar para atender às necessidades de cada um deles, analisando se o programa é capaz de oferecer os tipos de intervenção que ele precisa naquele momento. Ao final da avaliação, essas(es) profissionais elaboram, em conjunto, um relatório único com as informações coletadas por ambas(os), definindo se o aluno será ou não efetivado no programa de atendimento. Em uma entrevista devolutiva, elas(es) entregam o relatório às famílias, como exemplificam as falas de PE3, PT2 e PT1:

A gente faz essa avaliação e, ao final, a gente elabora uma espécie de relatório que é entregue à família. A gente dá a devolutiva para a família com tudo aquilo que a gente conseguiu avaliar, e aí a gente faz a efetivação. A família assina e, a partir de então, esse aluno passa a figurar no registro da Secretaria de Educação, no sistema, como aluno da Educação Especial com comportamentos de altas habilidades/superdotação. (PE3)

O psicólogo ou a psicóloga faz os testes, faz essa conversa também com a família, e o aluno fica em um período de observação, lá na sala, durante quatro a 16 semanas. Depois desse período de observação—que pode ser um pouco maior—, o professor e o psicólogo se juntam para fazer a devolutiva. O professor tem que conversar com o psicólogo para a gente chegar num denominador comum, porque nem sempre o estudante que é encaminhado para a sala de altas habilidades realmente é um

estudante com altas habilidades—pelo menos naquele momento que a gente fez a avaliação. (PT2)

Eu vivi situações em que eu questionei o fenômeno da superdotação e ela [a psicóloga] me salientou sobre a possibilidade de dar oportunidades. Então ela me apresentava as devolutivas, por exemplo, de um potencial cognitivo extremamente elevado, mas que ainda não tinha se manifestado na práxis pedagógica. (PT1)

Embora a maioria dos familiares reconheça essa frente de atuação das(os) psicólogas, poucos fizeram referência direta à avaliação psicológica, mas mencionaram ações que se enquadram no processo de avaliação, como realização de entrevistas (com a família e com o aluno), de observações na sala de recursos, de um mapeamento das necessidades dos alunos e das famílias, de atividades diversificadas com os alunos e de acompanhamento do cotidiano da sala, como revelam os relatos a seguir:

Eu, honestamente, eu não sei o nome de nada do que ela [a psicóloga] faz. Eu sei, assim, que ela está sempre presente na salinha. Que ela observa as crianças. Que ela tem essa troca bem próxima com a professora. Então ela acaba conhecendo muito bem cada aluno. (F5)

Ele [o psicólogo] faz um acompanhamento cognitivo. (F1)

É importante salientar que, na época da realização das entrevistas, as atividades do AEE-AH/SD—bem como de toda a SEEDF—estavam acontecendo na modalidade remota/*online*, em decorrência da pandemia da Covid-19. Logo, as(os) psicólogas(os)

escolares precisaram interromper os processos avaliativos em curso e não puderam iniciar novas avaliações, por não haver instrumentos adequados para concluir uma avaliação psicológica não presencial.

Práticas de Acolhimento, Suporte e Orientação

Esta categoria diz respeito às ações das(os) psicólogas(os) escolares voltadas para acolhimento, suporte e orientação a familiares, professoras(es) e alunos. Segundo relatos da maioria das(os) profissionais do AEE-AH/SD e de parte dos familiares entrevistados, é frequente que as famílias cheguem ao atendimento com dúvidas e/ou ideias equivocadas sobre a superdotação. Neste contato inicial, as(os) psicólogas(os) acolhem as demandas dos familiares e oferecem suporte para essas e outras eventuais questões que surgirem—geralmente associadas a aspectos socioemocionais do superdotado e a como estimulá-lo fora da escola. Além disso, as(os) psicólogas(os) fornecem orientações individuais e/ou coletivas—por meio de reuniões, palestras/*lives*, cursos e rodas de conversa—; promovem reflexões acerca de quais práticas são mais (e menos) benéficas para o superdotado; disponibilizam materiais informativos; e recomendam leituras, vídeos e filmes, sempre com o intuito de auxiliar a família a contribuir no processo de desenvolvimento do aluno. O relato de PE3 exemplifica essas práticas:

A gente precisa dar algum suporte, algum apoio familiar, oferecer algum tipo de acolhimento, e é muito importante também. E a gente tem essa frente de atuação, passando alguma orientação, fazendo alguns serviços iniciais de acolhimento, orientação e encaminhamento dessas famílias para os setores responsáveis. A gente é muito solicitado para dar algum apoio, alguma orientação em questões de educação dos filhos, sobre o desenvolvimento socioemocional do superdotado. A gente faz um

bate-bola com a família para que oportunize a visita a livrarias, bibliotecas, feiras culturais, feiras de ciência, exposições... (PE3)

Conforme os relatos de psicólogas(os) e familiares, durante a pandemia, o atendimento às famílias foi adaptado para a modalidade *online*, ocorrendo via *WhatsApp*, telefone e/ou chamadas de vídeo. Por um lado, a impossibilidade do contato presencial com as famílias limitou a atuação da(o) psicóloga(o), em virtude da menor diversidade de conhecimentos, de recursos e de técnicas para oferecer suporte à distância. Por outro lado, o contato virtual trouxe novas possibilidades, como um acompanhamento familiar mais frequente e mais próximo—apesar da distância física—por parte das(os) psicólogas(os), em decorrência da sua maior disponibilidade de tempo diante da suspensão das avaliações dos alunos e da eliminação da necessidade de deslocamento dos familiares até a escola, como mencionaram participantes dos dois grupos:

Eu comecei a fazer alguns acompanhamentos familiares via *WhatsApp*. Os professores falavam: “oh, esse aluno está com uma demanda específica”. Eu entrava em contato com a família e ia monitorando o aluno pela família: “como que ele está? O que está acontecendo?” Eu ia passando essa orientação. Eu ia sempre acompanhando, semanalmente via *WhatsApp*. Eu perguntava e, quando eles tinham alguma coisa, eles voltavam, e ia nessa troca para tentar atender o máximo que a gente conseguia. (PE5)

Inclusive, na pandemia também, está sempre presente, conversando pelo *WhatsApp* também e por videochamada. Está sempre conversando, orientando os pais e alunos e passando algumas coisas que a gente deve fazer no individual. (F2)

Pelo que eu converso com a Gabriela [psicóloga escolar] pelo *WhatsApp*, ela é muito preocupada em dar um apoio, tanto para os alunos quanto para os pais. E assim, quando a gente conversa, ela deixa a gente muito à vontade. Ela procura, inclusive, não só conversar no grupo do *WhatsApp*, mas ela conversa com a gente no privado. E ela está procurando sempre estar atenta às necessidades dos alunos e dos pais. (F4)

As(os) psicólogas(os) também oferecem acolhimento e suporte às(aos) professoras(es)-tutoras(es) frente a situações de dúvidas, angústias e/ou frustrações. Com base nas demandas que as(os) professoras(es) identificam em sala de aula e comunicam às(aos) psicólogas(os), elas(es) esclarecem dúvidas, fornecem orientações, participam de reuniões conjuntas, promovem palestras/*lives* e disponibilizam materiais pertinentes para a execução de ações na sala de recursos. Na maior parte das entrevistas dos dois grupos de profissionais, destacou-se a importância do auxílio da(o) psicóloga(o) escolar às(aos) professoras(es) para lidar com casos de dupla excepcionalidade e com questões socioemocionais que os alunos superdotados frequentemente vivenciam, tais como ansiedade, frustração, depressão, dificuldades para socializar, inseguranças e instabilidade emocional. Os relatos de PE2 e PT4 ilustram como essa parceria se configura na prática:

A maioria das vezes eu fico grande parte na avaliação [psicológica], e quem traz a demanda é a professora. Ela fala: “olha, aquele aluno está com esse tipo de dificuldade”. Aí eu trago uma forma de a gente trabalhar essa dificuldade com o aluno. (PE2)

Os alunos têm várias características que são bem peculiares. Então na minha sala, por exemplo, eu tenho muitos alunos com dupla excepcionalidade: aluno Asperger, aluna autista. Então eu preciso o tempo todo de uma orientação, de como conduzir esse processo. Para além disso, o aluno altas habilidades apresenta muita instabilidade emocional, síndrome do impostor, da impostora. Então, é comum os meus alunos terem depressão, é comum eles se sentirem inseguros. Tem uma série de aspectos que são bem característicos. Tem a questão da sociabilidade. Eu tenho trabalhado recentemente muito em conjunto com a psicóloga para a gente conduzir esse processo da melhor forma. (PT4)

Com relação as práticas voltadas para o aluno superdotado, as(os) psicólogas(os) escolares colocam-se disponíveis para escutá-lo, acolhê-lo e orientá-lo, além de valorizar constantemente as suas potencialidades. Embora não seja um atendimento clínico, essas(es) profissionais oferecem uma escuta diferenciada e qualificada, acolhem as demandas do aluno e, a partir das necessidades de cada um, conversam e orientam, de maneira individual e/ou coletiva—por meio de palestras/*lives*, oficinas e rodas de conversa. As orientações costumam incluir temas como: (a) o que é a superdotação, (b) como é ser superdotado, (c) como desenvolver o potencial, (d) como gerenciar questões socioemocionais e (e) desenvolvimento profissional. Ademais, as(os) psicólogas(os) disponibilizam materiais sobre esses e outros temas, como vídeos, filmes, textos e livros. Relatos de todos os grupos entrevistados trazem exemplos dessas práticas:

Às vezes, quando a gente percebe que tem algum tema que motiva muito, a gente leva esse tema para a discussão. O estudante tem a liberdade de me procurar caso ele queira conversar, caso alguma coisa esteja incomodando. Às vezes eu estou lá

trabalhando e alguém bate na porta: “ai, eu queria conversar um pouquinho e tal, será que a gente pode?” E a gente conversa. Esse serviço de acolhimento inicial a gente também faz. Tem essa escuta diferenciada para o aluno. (PE3)

Ela [a psicóloga] dá apoio também nessa questão emocional. Muitos alunos passam por vários problemas de depressão ou de estarem meio perdidos mesmo, porque ficam muito sozinhos. Tem a questão de poucas amizades. Problemas familiares. Principalmente nesse último ano que passou, que estamos ainda na pandemia. O papel dela foi primordial porque aí ela teve contato com os alunos. Contato com a família. E ajudou muito nessas questões emocionais. (PT3)

Nos alunos, por exemplo, de ensino médio, eu faço uma orientação vocacional para eles saberem um pouquinho, entenderem um pouquinho do que eles gostam, onde eu posso focar mais, quais são suas habilidades, seus interesses... Então eu trabalho um pouquinho com isso também com eles, né? (PE2)

Conversa bastante com os alunos, dá conselhos e tudo. (F2)

Ela [a psicóloga] vai mapeando o que cada aluno está precisando, vai dando ali um suporte numa conversa. (F5)

Intervenções Breves

Apesar de as(os) psicólogas(os) fornecerem acolhimento e suporte emocional aos alunos—como descrito na categoria anterior—, profissionais e familiares relataram que são recorrentes situações específicas que requerem intervenções breves, de caráter mais

emergencial. Nestes casos, profissionais do AEE-AH/SD, familiares e/ou os próprios alunos podem identificar a demanda e, com base nela, cabe à(ao) psicóloga(o) escolar acolher o aluno, selecionar as estratégias mais adequadas a cada situação e intervir com o objetivo de resolver aquele problema, mesmo que apenas temporariamente. Quando não é possível solucionar a questão com os recursos disponíveis no próprio serviço, a(o) psicóloga(o) deve realizar os encaminhamentos pertinentes. São exemplos de falas que exemplificam essa ação:

A gente não faz nenhum atendimento clínico. O nosso atendimento é educacional mesmo, né? Se for uma coisa muito pessoal, aí eu chamo o aluno, converso, vejo o que está acontecendo, qual é o problema e, dependendo do caso, a gente chama a família. E aí conversa com a família. (PE2)

Têm alguns momentos que a gente precisa dar um suporte, um acolhimento emocional, um aconselhamento breve em algumas questões pontuais, por exemplo, orientação vocacional, alguma dificuldade pontual na escola, na vida escolar. E lembrando sempre que se é uma questão mais profunda que envolve mais fatores, aí a gente faz o encaminhamento externo, quando é necessária uma psicoterapia, quando não são questões que dão para ser tratadas brevemente. (PE1)

Atualmente, a gente está sem psicóloga na sala. Quando eu entrei, em 2017, havia uma psicóloga presente na sala. Ela sempre deixou muito claro que o papel dela lá não era de psicoterapia. Não era de acompanhamento individualizado. Havia algumas intervenções pontuais, caso fosse necessário. Alguns diálogos, algumas conversas. (PT5)

Eu faço alguns atendimentos emergenciais. Por exemplo, o professor vai lá e fala assim: “aquele meu aluno não está bem. Está acontecendo alguma coisa, ele não quer conversar comigo, não sei o que é”. Eu chamo, tenho uma conversa, dependendo da situação, eu faço encaminhamento para a rede—porque a gente não tem como atender. (PE5)

Ela [a aluna] teve várias crises e ele [o psicólogo] nos auxiliou muito na pandemia. Teve uma crise de ansiedade muito forte por conta disso e ele veio com auxílio. (F1)

Psicólogas(os) e, principalmente, professoras(es) relataram, ainda, a ocorrência de casos mais extremos, envolvendo ideação suicida e/ou tentativas de suicídio de alunas(os), demandando a intervenção da(o) psicóloga(o) escolar diretamente com a(o) aluna(o) e sua família. Nestes casos, é fundamental a realização de encaminhamentos apropriados. Os relatos a seguir ilustram tais situações:

Eu já tive situações de ideação suicida, eu já tive ideação de quadro psicótico, e assim, os alunos têm a liberdade, sabem que o serviço está disponível, a gente conversa muito para que se eles quiserem conversar... (PE3)

Eu já tive, por exemplo, demandas familiares de estudantes que estavam muito depressivos ou estudantes que estavam com ideação suicida. Aí vinha aquele primeiro contato, meio que um atendimento de emergência. Uma orientação mais emergencial e o encaminhamento para a psicoterapia. E quando precisava também fazer intervenções com a família. (PT5)

Recentemente, eu tive—agora, na pandemia—uma aluna que tentou suicídio já pela terceira vez, autoextermínio daquele brabo e a psicóloga, nesses casos assim, mais graves, ela atende o aluno. Ela conversa. (PT2)

É claro que tem alguns aspectos que vão ser trabalhados pela psicóloga... Mas têm alunos que vão precisar de atendimento psicológico e psiquiátrico fora da escola. Têm alunos com tentativa de suicídio, tem alunos com automutilação, têm alunos com depressão. Enfim, tem uma série de aspectos que às vezes são tratados do ponto de vista até medicamentoso, ou seja, psiquiátrico e tudo mais. (PT4)

Especificamente durante o período em que as atividades escolares presenciais estavam suspensas, uma das psicólogas entrevistadas relatou que identificou alguns alunos com demandas de sofrimento emocional em decorrência da pandemia. Mediante a aprovação da escola e das famílias, ela retomou as práticas profissionais presencialmente com esses alunos, tomando os cuidados necessários, com o objetivo de acolher as suas demandas e orientá-los, a partir de um contato mais próximo, além de já iniciar o processo de avaliação psicológica—conforme evidenciou o relato de PE4:

Alguns estudantes que estão tendo queixas muito fortes no ambiente familiar de sofrimento emocional mesmo, eu tenho puxado para a avaliação presencial. Eu conversei com a escola e eu estou levando um por vez, claro, com todos os cuidados, uma sala arejada, ventilada, para começar a avaliação e o acolhimento. Então, o motivo principal disso não é uma pressão por avaliar, mas uma necessidade de ter um contato mais forte com esses meninos que estão em sofrimento maior. Então a gente aproveita para fazer esse contato pessoal e já engata na avaliação. Muitas vezes eu

fico com os estudantes uma tarde inteira. Porque não é só a avaliação, eu estou também acolhendo, eu estou orientando. E não é só avaliação, né. É avaliação, acolhimento e orientação. (PE4)

Duas participantes enfatizaram a inviabilidade de realizar um atendimento clínico, em decorrência da alta demanda de alunos para serem atendidos e/ou da ausência de capacitação da(o) psicóloga(o) para esse tipo de atuação, como evidenciam os relatos de PE5 e PT2:

É inviável fazer psicoterapia, sendo que eu preciso avaliar todos os alunos novos. Então a gente não dá conta e encaminha para a rede. (PE5)

E eu não tenho essa coisa da clínica, sabe? Porque a minha experiência de clínica foi muito pequena na minha vida profissional. Então tinha hora que eu fazia mais um acolhimento mesmo, de conversar e entender a demanda. Quando eu via que eu não ia conseguir resolver, eu encaminhava. (PE5)

No caso da pandemia, com essa aluna, ela [a psicóloga] atendeu, virtualmente. Mas os psicólogos anteriores, não. Eles se recusavam a fazer essa parte clínica. E assim, por um lado, eu até concordo em não querer fazer esse atendimento clínico, porque às vezes a demanda é grande. Mas, por outro lado, os nossos alunos de altas habilidades têm muitos problemas psicológicos. (PT2)

Planejamento, Desenvolvimento e Acompanhamento das Atividades

Esta categoria descreve a participação da(o) psicóloga(o) escolar em planejar, propor, desenvolver e acompanhar atividades na sala de recursos. De acordo com os relatos da

maioria das(os) profissionais, o planejamento inicial das atividades geralmente ocorre em reuniões das equipes de cada sala de recursos, composta por psicóloga(o) e professoras(es)-tutoras(es). A partir das informações coletadas durante o processo de avaliação e das demandas identificadas pelas(os) profissionais na sala de recursos—sobretudo pelo(a) professor(a), que tem um contato mais constante com os estudantes—, a equipe seleciona metodologias e estratégias para atender às necessidades dos alunos, considerando suas potencialidades, dificuldades, características individuais, interesses, preferências de aprendizagem e recursos disponíveis. A(O) psicóloga(o) observa as dinâmicas que se estabelecem no cotidiano da sala, fornece apoio a alunos e professoras(es) e realiza atividades com os alunos, com objetivos e conteúdos variados, em formato de oficinas, rodas de conversa, exercícios e jogos. São exemplos dessa atuação:

Têm aquelas outras ações que não estão previstas na Orientação Pedagógica, mas que eu tenho feito, eu acho que são pertinentes como, por exemplo, o grupo de desenvolvimento de habilidades sociais que eu comecei a fazer no segundo semestre de 2018 e está tendo uma avaliação positiva pelos estudantes, pelos professores, alguns familiares também comentam. (PE1)

A gente trabalha com essa questão da fluência, da originalidade de ideias. Então a gente tem muitos trabalhos em relação a essa questão do desenvolvimento da criatividade. (PE2)

A gente tem o costume de fazer periodicamente atuações de oficinas de criatividade, por exemplo. A gente tem oficinas de habilidades sociais que têm tido uma constância nesses últimos três anos. (PE3)

Parte das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) relatou que, antes da pandemia, no contexto de atendimento presencial, seu trabalho era mais voltado para a avaliação psicológica dos estudantes que ingressavam no programa, de modo que sua participação nas atividades da sala de recursos restringia-se a momentos pontuais em que precisava realizar observações, desenvolver atividades específicas e/ou conversar com o(a) professor(a)-tutor(a) durante o processo avaliativo de um aluno, como ilustram os relatos a seguir:

Assim, lógico que eu trabalhava junto com a professora, eu dava a assistência para ela. Mas eu ficava mais só com os alunos que estavam em avaliação do que com os alunos de um modo geral. (PE2)

No presencial, o planejamento... Assim, vamos ser realistas, eu faço avaliação. Então o meu planejamento é o quê? Eu recebo uma lista de alunos novos e eu monto na minha agenda o dia que ele vai estar aqui, quantos encontros. De certa forma, eu não tenho tempo de planejar outras coisas. (PE5)

Já no atendimento *online*, de acordo com a maioria das(os) psicólogas(os) e das(os) professoras(es), foi possível que as(os) psicólogas(os) escolares oferecessem um acompanhamento mais próximo e mais frequente das atividades desenvolvidas nas plataformas virtuais. Com a impossibilidade de realização da avaliação dos alunos em período de observação, seu trabalho foi direcionado para outras frentes, permitindo uma maior aproximação do contexto de sala de aula e mais espaço para discutir as experiências socioemocionais dos alunos. Neste cenário, as(os) psicólogas(os) promovem dinâmicas, palestras/*lives* e rodas de conversa, com o auxílio das tecnologias virtuais. Os relatos de PT4, F3 e F6 retratam essa mudança do foco das ações:

Na minha sala, os psicólogos estavam lá para fazer esse diagnóstico de altas habilidades na parte de testagem. Então, 99% do tempo antes da pandemia era avaliação do aluno através de testes. Eu sei que, dependendo da sala, eles fazem um acompanhamento mais da aula para verificar o comportamento do aluno. Mas na minha, especificamente, antes da pandemia, não foi dessa forma. Agora durante a pandemia, eu trabalhei com uma psicóloga e ela acompanhou todas as atividades da sala, os aspectos emocionais, socioemocionais, cognitivos também. Teve a oportunidade de fazer um acompanhamento mais aluno a aluno, dentro desses aspectos que não eram possíveis serem analisados por excesso de trabalho. Principalmente agora, durante esse período de pandemia, foi muito bom fazer um trabalho conjunto com a minha psicóloga, porque a gente traçou individualmente como deveria ser conduzido o processo de ensino-aprendizagem a partir das características do aluno. Então a gente pôde fazer um trabalho bem legal, um trabalho que eu achei que, se possível, depois da pandemia a gente vai tentar levar. (PT4)

Ela [a psicóloga] teve uma atuação no sentido de acompanhar o trabalho da sala de recursos. Acompanhar o desenrolar, o desenvolvimento das crianças. Se havia alguma necessidade de intervenção. Como que a criança estava acompanhando as atividades, principalmente, talvez até pelo formato diferente. Promover essa integração da criança em relação às atividades, à plataforma, ao trabalho remoto. Ela também teve uma atuação no sentido de promover ações, encontros, *lives*, de modo a trabalhar o aspecto emocional dos estudantes. Essa questão toda socioemocional deles, que ficou bem mexida, inclusive, o ano passado. (F3)

Agora [no atendimento virtual], ela [a psicóloga escolar] tem assistido todas as aulas, acompanhado todas as aulas. (F6)

Divulgação do Atendimento ao Superdotado

Parte das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) destacou sua atuação na sensibilização da comunidade escolar acerca do tema da superdotação e na divulgação do AEE-AH/SD. Essas(es) profissionais realizam visitas a escolas da SEEDF—localizadas na CRE onde trabalham ou em CREs próximas—, com o intuito de divulgar a existência do serviço que o AEE-AH/SD oferece, que muitos alunos e professores desconhecem, e de esclarecer dúvidas acerca do que é a superdotação e de como ocorrem os processos de identificação e atendimento do superdotado. Para tanto, as(os) psicólogas(os) escolares expõem cartazes, promovem palestras, oficinas e rodas de conversas com alunos e professoras(es) nas escolas que visitam. Além de tais ações contribuírem para a defesa e luta pela visibilidade do indivíduo superdotado e pelos seus direitos, ainda auxiliam na captação de indicações de estudantes que podem se beneficiar desse atendimento. A fala de PE3 evidencia como isso ocorre:

A gente também costuma fazer muitas visitas nas escolas da Regional onde a gente trabalha e às vezes em outras Regionais próximas do nosso setor de trabalho. A gente faz um momento de sensibilização nas escolas, geralmente com palestras e com oficinas. A gente leva alguns *banners*, alguma forma de participar do momento do intervalo, onde a gente chama esse movimento de captação ou caça-talentos. Aí a gente divulga que existe esse serviço. Muitas crianças, muitos adolescentes acabam se surpreendendo porque realmente não conhecem esse atendimento, e aí, às vezes,

quando o estudante é muito interessado, muito motivado, ele já sai dali com algumas indicações. (PE3)

Questão de Pesquisa 2: Que Avaliação os Psicólogos Escolares Fazem da sua Atuação em um Atendimento Educacional Especializado a Estudantes Superdotados?

A partir das entrevistas realizadas com as(os) psicólogas(os) escolares do AEE-AH/SD, foram identificadas quatro categorias para representar a avaliação que essas(es) profissionais fazem da sua própria atuação no programa de atendimento: (a) Contribuição do Psicólogo Escolar Para o Desenvolvimento do Superdotado, (b) Contribuição dos Modelos Teóricos Adotados Pela SEEDF, (c) Desafios e Limitações na Prática Profissional e (d) Possibilidades de Ampliação das Ações.

Contribuição do Psicólogo Escolar Para o Desenvolvimento do Superdotado

Essa categoria descreve de que maneira as(os) psicólogas(os) escolares atuantes no AEE-AH/SD percebem a sua contribuição para o desenvolvimento do aluno superdotado que frequenta o serviço. Segundo o relato da maioria das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os), sua atuação com aluno, família e comunidade escolar é fundamental para a promoção das potencialidades do superdotado. Em todas as suas ações, as(os) psicólogas(os) destacaram a importância do olhar e escuta especializados, decorrentes da singularidade da sua formação profissional. O olhar e a escuta qualificados permitem que as(os) psicólogas(os) escolares contribuam ativamente no mapeamento dos pontos fortes e das necessidades do aluno superdotado, identificando aspectos que podem não ser tão facilmente percebidos por outros profissionais, mas que são essenciais para o planejamento de ações voltadas para a concretização do potencial desse aluno, tais como: questões relacionadas ao seu desenvolvimento socioemocional, fatores que influenciam a sua motivação, demandas por

intervenções emergenciais e necessidades de encaminhamentos para outros serviços. Partindo desse mapeamento, as(os) psicólogas(os) auxiliam na implementação de estratégias adequadas para cada situação, sempre com ênfase na valorização das potencialidades do aluno. Os relatos de PE1 e PE4 exemplificam como isso ocorre, na prática:

Eu entendo que uma das principais contribuições é você identificar tanto os pontos fortes quanto as necessidades, né. Eu acho que a gente tem um olhar especializado, uma escuta especializada que nos permite ir em busca dessas características, né. Como é que esse estudante aprende? Do que ele gosta? Pelo que ele se interessa? Qual é o potencial dele, tanto intelectual quanto criativo? E quais são as necessidades dele, tanto necessidades acadêmicas como socioemocionais? A gente tenta colocar uma lupa para identificar essas questões que às vezes não são tão fáceis de serem percebidas, mas que são essenciais, porque a nossa intervenção vai partir disso, desse mapeamento, dessa identificação, dessa avaliação. (PE1)

O nosso papel é identificar e trabalhar essa questão da motivação com ele [o aluno] para que aquele potencial seja plenamente desenvolvido. Até a parte da psicoeducação relacionada a isso é muito importante. Quando a gente vai explicar para os meninos, que “olha, você é superinteligente, mas a gente precisa desenvolver isso aqui em você, a motivação, o envolvimento com a tarefa, porque potencial você tem. Vamos juntos construir isso daí, porque isso também pode ser construído. Não é uma questão de ou você tem ou você não tem”. (PE4)

Com base nas ações que realizam, as(os) psicólogos escolares consideram que colaboram para a promoção do autoconhecimento do aluno superdotado; para a construção da

sua identidade; para o seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e socioemocional; para a melhoria da sua autoestima; para a expansão do repertório de recursos pessoais que poderão auxiliá-lo a lidar com questões características da superdotação (como as assincronias, a alta sensibilidade, o senso de justiça aguçado, as preocupações éticas e com o meio ambiente); para o desenvolvimento de motivação e de autonomia para engajar em projetos do seu interesse—conforme evidenciam os relatos de PE3 e PE4:

Do ponto de vista do estudante, eu acho que o psicólogo escolar na atuação de altas habilidades auxilia muito nessa questão do autoconhecimento. Auxilia muito na questão da identidade desse estudante, do desenvolvimento socioemocional desse estudante, entende? Que, às vezes, pode ser conflituoso. Muita gente imagina que é um mar de rosas, mas não é. Têm umas coisinhas extremamente complicadas. Essa sensibilidade; esse desenvolvimento assincrônico do cognitivo, do emocional; e a maturidade para lidar com essa perspectiva ética; com essa preocupação com a justiça, com o meio-ambiente etc.; às vezes, se não for bem manejado, isso pode gerar uma série de complicações. (PE3)

Eu tenho visto muito essa questão de perceber as coisas de uma forma muito mais intensa. E aí a ansiedade fica muito grande, também. Muitas vezes a depressão cresce. Tem estudante inteligentíssimo que eu tive que fazer intervenção forte porque ele estava com ideação suicida. Porque ele é muito sensível e ele estava vivendo essa situação de uma forma muito forte. Então, assim, o trabalho do psicólogo aí é essencial para perceber, para orientar. É lógico que a gente não faz uma terapia. Mas ele demorou um tempo até conseguir uma psicoterapia e eu tive que fazer esse

acolhimento, esse contato com os pais de uma forma frequente. E, então, a orientação.
(PE4)

Além disso, essas(es) psicólogas(os) escolares avaliam que a oferta de acolhimento, de uma escuta de qualidade, de suporte e de orientação às famílias dos alunos e aos profissionais da escola também é determinante para a criação de ambientes propícios para que o superdotado desenvolva suas capacidades, já que a formação em psicologia fornece subsídios para explorar a dinâmica familiar, a fim de identificar e trabalhar demandas emergentes. São exemplos de relatos que retratam tal percepção:

Eu considero também que esse acolhimento, esse suporte às famílias é muito importante, porque todos os ambientes participam desse processo de desenvolvimento dos talentos. Então, a família também. É fundamental que ela conheça sobre superdotação, que os pais conheçam sobre os seus filhos, que tenham condições de refletir suas práticas sobre o que eles podem fazer para estimular o desenvolvimento dos filhos. Considero que esse trabalho com as famílias também é muito importante.
(PE1)

Ela [a atuação do psicólogo escolar] contribui porque oportuniza uma escuta de qualidade para a família daqueles alunos. É uma escuta de qualidade, de conhecer aquela dinâmica familiar; de um profissional qualificado, que tenha formação para ouvir aquelas demandas e que às vezes faz muita diferença, quase sempre faz muita diferença para aquelas famílias que estão vendo um psicólogo pela primeira vez na vida. A orientação é muito importante. Então gente ajuda muito nessa questão familiar. A gente é um fator de promoção, ou pelo menos de provocação do ambiente

escolar, porque como tem essa efervescência de conhecimento, a gente acaba levando isso para a comunidade. Eu acho que a comunidade acaba sendo favorecida pela teoria, pela técnica, entendeu? (PE3)

Por outro lado, uma das psicólogas escolares entrevistadas manifestou uma avaliação divergente. De acordo com ela, essas(es) profissionais não contribuem para o desenvolvimento do aluno superdotado. Em alguns momentos específicos, a entrevistada considerou que a psicologia foi capaz de contribuir: na implementação de grupos de desenvolvimento de habilidades sociais (na modalidade presencial) e na realização de rodas de conversa (na modalidade virtual). No entanto, em geral, nem sempre é possível realizar ações dessa natureza, porque o foco é na atividade de avaliação, como revela PE5:

Olha, eu vou ser muito sincera com você. No modelo que a gente tem hoje na Secretaria de Educação, a gente não contribui [para o desenvolvimento do aluno superdotado]. Por quê? Porque a gente não tem ações que pensem sobre isso. O que eu achei muito legal, por exemplo, foi a questão da habilidade social. A gente ajudou muito, foi um projeto muito legal mesmo. Aí a psicologia contribuiu, no final de 2019. E agora essa questão das rodas de conversa, eu tenho visto que foi um espaço realmente de crescimento, onde eu tenho a oportunidade de conversar com os alunos, auxiliar em algumas demandas, dar algumas orientações. Mas, no presencial, eu não consigo. Não existem momentos, porque eu sou cobrada pelas avaliações. Esse é o objetivo maior do psicólogo na sala de recursos. (PE5)

Contribuição dos Modelos Teóricos Adotados Pela SEEDF

A maioria das(os) psicólogas(os) escolares participantes desta pesquisa apontou como positivos os modelos teóricos que a SEEDF adota para identificar os alunos superdotados e atendê-los no programa: o Modelo dos Três Anéis e o Modelo Triádico de Enriquecimento, propostos por Joseph Renzulli—descritos como amplos, democráticos, flexíveis, dinâmicos e adequados à realidade brasileira. Conforme os relatos das(os) profissionais, esses modelos contribuem para o atendimento ao aluno superdotado, principalmente porque não só permitem, mas inclusive incentivam e subsidiam a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no desenvolvimento das potencialidades desse aluno. Dessa forma, ao estimular a identificação orientada para a oferta de condições propícias para a autorrealização do superdotado, o referencial teórico de Renzulli viabiliza a implementação de estratégias diversificadas e ancoradas em evidências científicas, a fim de contemplar os interesses e as necessidades de todos os estudantes identificados. Outro ponto forte que parte das(os) psicólogas(os) sublinharam foi a compreensão de superdotação como algo que o indivíduo pode manifestar em determinados momentos e mediante determinadas circunstâncias, ou seja, ele pode desenvolver comportamentos de superdotação quando os ambientes em que se insere proporcionam os estímulos adequados para que isso ocorra. São exemplos de relatos dessa categoria:

Eu acho que o modelo do Renzulli é bem democrático, eu acho que ele é bem adequado à realidade brasileira das escolas públicas, porque ele é amplo, permite o ingresso de muitos estudantes, porque não se limita aos resultados dos testes do QI; a gente contempla uma diversidade de habilidades, não só aquelas acadêmicas, aquelas intelectuais que podem ser medidas nos testes, mas outras também como liderança, como habilidade artística, né. Isso é um ponto bem positivo. O fato de poder ser

indicado por qualquer pessoa também é bem democrático, a própria pessoa poder se indicar, as famílias. Então também não limita ao que o professor percebe em sala de aula, que nem sempre o professor consegue identificar. Então a gente ter essa possibilidade mais ampla de indicação, eu acho bem válida. E, especialmente, porque a gente pensa no desenvolvimento, a gente identifica nessa perspectiva “vamos identificar para desenvolver”, né. Então a essência do modelo é essa, a gente identifica esses comportamentos, mas a gente está sempre pensando no desenvolvimento desse potencial, que eu considero bem positivo, porque se não, não faz sentido também a gente identificar. Um outro ponto positivo é considerar a superdotação como comportamentos, né. Comportamentos que podem se manifestar ou não. Então a gente também sai daquela ideia, daquele modelo cristalizado, né, o indivíduo é ou não é superdotado, mas ele pode estar apresentando comportamentos ou não. E aí a gente entende também a importância do ambiente e tira esse foco, essa pressão, “ah, ele recebeu um rótulo e pronto”. Não, não é assim. A gente tem que pensar como é que esse ambiente vai favorecer o desenvolvimento desses talentos. (PE1)

Esses modelos [Modelo dos Três Anéis e Modelo Triádico de Enriquecimento] são sensacionais para trabalhar com esses estudantes [superdotados]. Nós que estamos trabalhando mesmo ali na ponta, a gente vê, realmente, aquele estudo, aquela teoria, aquela pesquisa acontecendo. (PE3)

A gente utiliza o modelo de Renzulli para explicar para eles [os alunos] a necessidade que eles têm de desenvolver essa motivação neles; e colocar como uma questão que não é estática, mas dinâmica. A motivação, a gente pode desenvolver de algumas

formas. Então eu acho o modelo de Renzulli muito positivo por conta disso, essa questão dinâmica, não como uma questão da avaliação em si: “oh, você tem que ter criatividade, você tem que ter envolvimento para você ser considerado superdotado”. Mas como um modelo de intervenção: como que eu posso desenvolver esses pontos com os estudantes e orientar os pais para isso também. (PE4)

Todavia, uma das psicólogas escolares entrevistadas apresentou uma visão diferente com relação ao Modelo dos Três Anéis, problematizando a flexibilidade dessa concepção de superdotação, com base em situações que aconteceram em sua prática. Segundo a psicóloga, por ser um modelo abrangente, ele permite a identificação de alunos superdotados que não necessariamente manifestam habilidades congruentes com o seu potencial, geralmente por questões associadas à motivação. Tendo em vista que a quantidade de vagas no AEE-AH/SD é limitada, ela indicou que faz mais sentido destinar essas vagas a estudantes que, no momento da avaliação, já apresentam a motivação necessária para se beneficiar do serviço—sendo que os alunos não efetivados no atendimento podem retornar, futuramente, para outra avaliação. O relato de PE5 ilustra essa questão:

Para mim, qual é a maior dificuldade com relação a esse modelo? Eu tenho um professor específico que, para ele, todo mundo ficava aqui na sala de recursos. É legal isso? É. Esse modelo de Renzulli permite que isso aconteça? Permite. Mas o que acontece? A gente não tem como abraçar todo mundo. Eu não tenho vaga para atender 100% da rede. E existem muitos alunos por aí que têm habilidades e que não estão aqui porque não tem vaga. (PE5)

Desafios e Limitações na Prática Profissional

De forma unânime, todas(os) as(os) psicólogas(os) escolares participantes deste estudo alegaram que há diversos desafios e limitações que dificultam ou impedem a concretização de ações em sua prática profissional, como: (a) mitos e crenças equivocadas—o respeito da superdotação e do papel da(o) psicóloga(o) escolar—, (b) impacto das trocas de governo—tanto em nível distrital quanto federal—na educação do superdotado, (c) inconsistência na legislação distrital e federal que regulamenta a educação do aluno superdotado, (d) insuficiência de investimentos e de recursos no AEE-AH/SD e (e) influência de outros fatores contextuais. Segundo as(os) entrevistadas(os), é comum familiares de alunos, profissionais das escolas e a sociedade apresentarem noções equivocadas não apenas acerca do que é a superdotação, mas também sobre qual é a função da(o) psicóloga(o) escolar no atendimento educacional especializado. Além de não compreenderem que o superdotado possui necessidades que precisam ser atendidas, muitas pessoas não entendem a relevância da atuação da(o) psicóloga(o) escolar ou o que ela(e) faz, de fato, no campo da superdotação. Os mitos advêm da falta de informação sobre esses temas, gerando uma série de repercussões para o atendimento ao aluno superdotado e, conseqüentemente, para a atuação da(o) psicóloga(o) escolar nesse contexto.

Em virtude de, com frequência, as escolas e as famílias não possuírem as informações e os conhecimentos necessários para proporcionar estímulos adequados para o desenvolvimento do superdotado, não é raro que alunos encaminhados para o AEE-AH/SD cheguem ao serviço desmotivados, conforme relatos de parte das(os) psicólogas(os) participantes. A baixa motivação pode ocorrer por diversos motivos, sendo um deles a recorrente desconsideração dos interesses, necessidades e preferências desses estudantes por parte da escola e da família. Logo, até o momento do encaminhamento ao AEE-AH/SD, tais alunos não tiveram condições propícias para concretizar suas capacidades, gerando neles uma

descrença nas práticas educacionais. Como desdobramento da falta de conhecimentos das escolas, é comum, por exemplo, a ausência de uma articulação entre o programa de atendimento ao superdotado e o ensino regular, de modo que, muitas vezes, o estudante superdotado não dispõe de condições de ensino e aprendizagem compatíveis com as suas necessidades na sala de aula regular, o que também constitui um desafio para a atuação das(os) psicólogas(os) escolares das salas de recursos. Os relatos de PE5 e PE2 exemplificam essas questões:

A gente tem muito aluno desmotivado, que a família não ajuda. As nossas famílias, elas são maravilhosas; a maioria das nossas famílias é muito participativa. Mas tem muita família perdida, que não sabe o que fazer: “nossa, mas ele sabe mais do que eu, quê que eu faço?”. Então isso vem atrapalhando muito, a gente percebe que isso está atrapalhando muito. A gente vê também que a escola também não ajuda, primeiro porque não sabe o que fazer com esse aluno. (PE5)

Na escola, eles [os alunos] têm dificuldades, muitas vezes, porque eles estão em série defasada, vamos dizer assim, do potencial deles. Então eles estão lá na frente, pensando lá na frente, como um aluno de oitavo ano; mas estão ainda no sexto ano; estão retidos no sexto ano. Então os alunos lá estão aprendendo uma coisa que eles já sabem e eles estão com o interesse lá na frente. (PE2)

Eu acho que o que falta mesmo—e isso não é só uma questão do psicólogo—, é uma interação maior com o ensino regular. (PE2)

As(os) psicólogas(os) escolares acrescentaram que os mitos acerca da superdotação e da sua atuação nesse cenário geram resistências à implementação de estratégias de atendimento ao superdotado em vários níveis, evidenciadas pela escassez de políticas públicas para regulamentar a educação do superdotado, pela ausência de apoio das gestões da maioria das escolas ao AEE-AH-SD e pela inconstância e/ou falta de investimentos financeiros destinados ao programa de atendimento em questão. Devido à crença incorreta de que o superdotado é capaz de desenvolver suas habilidades independentemente de haver condições adequadas para que isso aconteça, muitas pessoas—inclusive os próprios encarregados pela elaboração de políticas públicas educacionais—ainda consideram a educação desse aluno secundária, quando não desnecessária e/ou elitista. Ademais, uma das psicólogas entrevistadas mencionou um exemplo concreto de como os mitos afetam a construção e a operacionalização de políticas públicas voltadas para a educação do superdotado, alegando que a aceleração escolar não é uma prática comum no Brasil, devido a impedimentos relacionados às políticas de educação, o que ela avaliou como negativo. De acordo com o seu relato, mitos a respeito da aceleração escolar de estudantes superdotados dificultam a regulamentação dessa prática, inclusive porque as(os) próprias(os) profissionais da educação ainda demonstram resistência quanto às estratégias de aceleração, especialmente por acreditarem que elas causarão problemas socioemocionais ao superdotado. A seguinte fala de PE2 ilustra essa dificuldade:

[A aceleração] não é tão comum, não, porque tem uma série de dificuldades que a gente enfrenta para acelerar. Porque teve uma época aí que eu acho que foi meio proibido acelerar, eu não sei como é que é agora. Existe, mas parece que têm os momentos. Não pode ser na pré-escola, sabe? Só pode ser nas séries iniciais. Têm umas coisas assim. E eu acho isso muito ruim. Então existe essa dificuldade, porque

eu vejo que em outros países, como os Estados Unidos, se a criança está adiantada, ela vai embora. Ela não fica retida. Aqui, não. Aí eles falam: “ah, mas e a questão emocional? Mas ele não vai se adaptar”. Mas é uma questão das normas públicas, que não deixam o aluno [ser acelerado]. Nem todo o aluno pode ser acelerado assim. Mas é uma pena. Mas tem que mudar as políticas públicas de educação, né. (PE2)

Somado a isso, visões distorcidas em relação ao papel da(o) psicóloga(o) escolar reforçam estereótipos e preconceitos associados a tal profissional—por parte dos gestores das escolas, dos representantes políticos, das famílias dos superdotados e, até mesmo, dos próprios estudantes—, dificultando ainda mais a sua atuação nesse contexto. Logo, o cenário de atuação que essas(es) profissionais descreveram é caracterizado por grandes oscilações em termos de apoio do governo e da escola, de modo que o AEE-AH/SD fica sensível às trocas de governo (que ocorrem nos âmbitos distrital e federal) e de gestões escolares: quando o governo e/ou a gestão da escola compreende e valoriza o trabalho realizado no programa, a tendência é que os incentivos sejam maiores—o que se concretiza por meio de mais investimentos e maior liberdade para as(os) profissionais desempenharem suas práticas. Contudo, segundo as(os) entrevistadas(os), o AEE-AH/SD nem sempre é prioridade para a SEEDF, sendo frequentemente negligenciado, o que atribuem também à falta de representatividade do fenômeno da superdotação no país. Observa-se, ainda, uma lacuna na legislação concernente à destinação de recursos para o serviço e à regulamentação do cargo de psicóloga(o) escolar da sala de recursos, trazendo obstáculos burocráticos à sua atuação. Essa instabilidade quanto às condições de trabalho desencadeia nas(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) sentimentos de insegurança, de desmotivação e de desânimo. São exemplos de falas que retratam tal realidade:

Eu vejo uma dificuldade muito grande, uma instabilidade muito grande—acho que a gente pode chamar de política—, de quatro em quatro anos, às vezes nem isso. Mas a gente fica muito sensível a essa questão, sabe? Então você tem um secretário de educação com um perfil. Aí quatro anos trabalhando daquele jeito, daí quatro anos depois, troca o governador, troca a equipe, muda tudo. Eles, muitas das vezes, nomeiam pessoas que desconhecem totalmente o nosso trabalho, aí a gente tem que construir do zero. A gente tem que reunir com essas pessoas, tem que explicar o trabalho, aí vem toda uma onda de incompreensão... Assim, a gente recebe de tudo, desde pessoas que acham que nós somos psicólogos da saúde, que a gente tem que fazer terapia com os meninos, sabe? Clínica. Chamar o menino na salinha e ficar conversando com ele lá cinquenta minutos e tal. A gente recebe de tudo, então isso é uma dificuldade que às vezes desmotiva. (PE3)

O atendimento não é prioridade da Secretaria de Educação. Isso a gente já cansou de ver. E a gente fica fazendo aquele trabalho de formiguinha mesmo. (PE5)

A gente passa por isso como psicólogo: “que história é essa de psicólogo só para a sala de recursos de altas habilidades?”. A gente passa por isso do ponto de vista de legislação, de remuneração, que eles [os gestores] não entendem que nós somos funcionários lotados num setor que trabalha com Educação Especial, porque “especial” para eles é deficiência intelectual. Isso é especial. O aluno com altas habilidades, ele não é especial. Como eu ouvi uma vez: “não, gente, a gente tem que cuidar dos necessitados. Esses riquinhos aí de altas habilidades... A gente não tem que gastar recursos com eles, não”. (PE3)

Eles [os alunos] têm um pouco o medo do psicólogo que está me analisando, que está... É cheio de preconceito. (PE2)

Nós temos uma situação dos psicólogos da sala de recursos que não está regulamentada, vamos colocar assim. Então a gente não tem concurso para psicólogo da sala de recursos de altas habilidades da Secretaria [de Educação]. Aliás, é muito difícil até os psicólogos que já estão na rede irem para as altas habilidades. A gente não tem “ah, a vaga está aberta”. Infelizmente, não tem, sabe? Então a Secretaria, no que se refere à área de gestão de pessoas, à área que cuida disso, precisa normatizar isso para que haja concurso de remoção. Haja concurso público para preenchimento dessas vagas das altas habilidades. Nós precisamos desses profissionais. Os meninos precisam desses profissionais e a gente não tem um critério, ou um sistema administrativo que consiga facilitar o preenchimento dessas vagas. (PE4)

Não tem um dispositivo, não tem uma legislação que diga: “olha, isso precisa acontecer”. Então fica a critério do gestor. O gestor chega lá, ele faz as coisas acontecerem ou não faz acontecerem. Eu acho que isso é uma fragilidade muito grande. Acho que tinha que ter uma constância maior. (PE3)

Outro fator que parte das(os) psicólogas(os) escolares apontou como agravante foi referido como um movimento de invalidação da ciência na sociedade, marcado por questionamentos e discordâncias quanto à sua atuação no AEE-AH/SD. É comum, por exemplo, que profissionais da escola não acreditem na existência do fenômeno da superdotação, argumentando que todos os indivíduos têm potencial para desenvolver habilidades superiores. Além disso, devido à falta de conhecimento acerca das características

e das necessidades do superdotado, é recorrente professoras(es) julgarem que certos alunos não se enquadram no perfil de superdotado, menosprezando suas demandas por uma educação diferenciada. Dessa maneira, mesmo diante de evidências científicas que fundamentam as decisões que as(os) psicólogas(os) tomam e as práticas que implementam, ainda há questionamentos com base apenas no senso comum, como relatam PE4 e PE3:

Outro desafio é o momento atual que a gente vive. E eu identifico muito isso. Esse momento atual que a gente vive, no contexto político, isso é um desafio muito grande, na minha visão, porque a gente vive um momento de invalidação da ciência. Eu acho que nossa situação política vai muito além das questões econômicas e ela está influenciando a saúde mental das pessoas, a saúde mental dos nossos estudantes. E eu acredito que sim, esse é um desafio da nossa época. Até o que a gente fala enquanto psicólogo é questionado, muitas vezes. Até o que a gente fala com base... “Até” não, principalmente, porque é um movimento contra a ciência. Por mais que você mostre os fatos e as evidências, a gente tem questionamentos em cima disso, pelo simples fato de que acredita ou não; porque Fulano falou ou não, né. (PE4)

Ainda tem muita falta de informação, pelos gestores, pelos professores que muitos não... Não sei se o termo certo seria “concordam”, mas acha que... Fazem avaliação que não. É assim, meio pós-verdade, meio uma coisa desse momento que a gente vive. Então a gente tem situações em que o professor bate de frente e não quer “aceitar” o fenômeno [da superdotação], e chama a gente lá para explicar o que é, e a gente vai, e às vezes conversa com os professores. (PE3)

Diante de tal cenário, é consenso entre as(os) psicólogas(os) escolares entrevistadas(os) que o maior desafio para a sua prática é a insuficiência de recursos—tanto humanos quanto materiais—, resultante da escassez de investimentos governamentais no AEE-AH/SD. Assim, a realidade em que atuam caracteriza-se pela insuficiência de psicólogas(os) escolares, de capacitação profissional, de materiais para trabalhar e de infraestrutura adequada para executar suas atribuições. Como o cargo da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD funciona em itinerância, cada profissional é responsável por atender a mais de uma escola, o que representa um grande quantitativo de alunos, gerando sobrecarga de trabalho: cada psicóloga(o) precisa atender um número muito alto de estudantes, impossibilitando a oferta de um atendimento mais amplo, frequente e aprofundado a alunos, famílias e escolas—conforme exemplificam os seguintes relatos:

Olha, existem muitos desafios. Muitos desafios. O maior deles, eu acho que é a insuficiência de profissionais, de psicólogos [escolares]. A insuficiência de recursos, muitas vezes, materiais e humanos. Recursos humanos, profissionais. Recursos, de uma maneira geral. Porque, com recursos, a gente consegue. (PE4)

Nós estamos com salas em três escolas diferentes, então isso limita muito a minha atuação, porque eu não consigo acompanhar de perto todas as salas, né. Eu não consigo estar em três espaços diferentes ao mesmo tempo. Então eu acabo estando mais presente em algumas salas do que em outras. E acho que não só para o trabalho do psicólogo, mas para a equipe como um todo, né, eu acho que quando nós estamos juntos é mais fácil planejar, é mais fácil discutir as questões. (PE1)

Éramos três psicólogos e agora só tem eu [na CRE em que trabalha]. Outra coisa que dificulta o nosso trabalho é isso. Porque, por exemplo, eles não estão repondo, colocando um substituto para os psicólogos que estão aposentando. Então éramos três e agora eu estou sozinha. E fico aí pedindo pelo amor de Deus para arrumar um outro psicólogo para trabalhar comigo, porque é humanamente impossível trabalhar em 11 salas [de recursos]. Não tem condição. (PE2)

Eu volto a falar sobre o número de estudantes acompanhados e que também varia de Regional para Regional e tudo, mas às vezes a gente tem um número muito grande de estudantes para serem acompanhados. E aí, com esse número alto, a gente acaba focando mais na avaliação que, claro, é fundamental, é importante, mas acaba não dando tempo de fazer as outras coisas que também são importantes. Então, de repente, se houvesse um limite de salas para cada psicólogo. Não sei exatamente qual seria esse número, mas se a gente acompanhasse menos salas, certamente esse acompanhamento seria mais aprofundado, mais efetivo. (PE1)

Eu penso em fazer: “não, vamos fazer alguma coisa para os pais”, mas eu vou fazer que horas? Não tem como. (PE5)

Mais um ponto que as(os) participantes levantaram foi que nem todas as salas de recursos de superdotação contam com a presença de um(a) psicólogo(a) escolar na equipe, o que não só é prejudicial para alunos, famílias e professores—que ficam sem o suporte dessa(e) profissional—, mas também tem repercussões para as(os) psicólogas(os) que assumem os cargos nas salas após o tempo que elas ficaram desassistidas. Considerando que as demandas das salas de recursos já excedem o que a(o) psicóloga(o) escolar é capaz de

oferecer—mesmo havendo psicólogos(as) atuantes—, isso se intensifica quando o atendimento fica sem psicóloga(o) por algum período, gerando uma sobrecarga de trabalho ainda maior para as(os) profissionais que iniciam o trabalho nessas salas. Os relatos a seguir ilustram tal questão:

Seria interessante que todas as salas de recursos tivessem esse serviço, mas não têm. Não são todas as salas de altas habilidades que hoje tem o psicólogo. E não são, inclusive, todas as escolas que têm o psicólogo nem da equipe, o psicólogo escolar. A gente tem uma carência de profissionais nessas áreas. (PE3)

Muito me entristece que muitas Regionais não tenham esse profissional [psicólogo escolar] no atendimento ao estudante superdotado, porque a gente sabe que faz falta, sim. (PE4)

Quando eu entrei, o atendimento tinha ficado quase dois anos sem psicólogo, então tinha uma lista enorme de estudantes para serem avaliados. Então eu fiquei muito tempo nesse processo de avaliação, eu não tinha tempo, não tinha condições de fazer essas outras coisas que eu considero bem importantes, né, então depois que eu consegui colocar em dia, digamos assim, as avaliações, eu acho que isso liberou espaço, tempo—tempo não só de atuar, mas tempo, inclusive, para planejar outras coisas. E aí eu acho que isso foi bem positivo. (PE1)

Aqui, antes de eu chegar, ficaram dois anos sem psicólogo. Os alunos ficaram dois anos em observação, porque não tinha um psicólogo para dar um destino para situação daquele aluno. E aí foi feito um mutirão [de avaliação]: alguns profissionais fizeram

legal, outros fizeram “na coxa”, então até hoje eu estou resolvendo pepino desse mutirão. Aluno que está sem relatório, que a psicóloga fez e não deixou nenhuma anotação do que fez. E aí eu falo: “a psicóloga aposentou. O que eu faço?”. Eu faço tudo de novo. Então... (PE5)

Em conjunto com a escassez de psicólogas(os) escolares, parte das(os) entrevistadas(os) apontou como negativa a ausência de uma proposta de formação continuada sistematizada para as(os) profissionais do AEE-AH/SD. Por mais que, em alguns momentos, aconteçam cursos e/ou palestras de capacitação, não há uma constância em sua implementação, ficando a critério de cada CRE ou gestão da escola, conforme explicitam PE1 e PE3:

Uma coisa que eu vejo como negativa é que, assim, logo que eu entrei, os meus colegas me falaram que todos os meses a gente tinha uma formação oferecida pela Secretaria de Educação, pela Diretoria específica do Ensino Especial de Altas Habilidades. Então todo mês tinha ou uma palestra, ou um grupo de estudo por área, né. E desde que eu entrei, esse movimento não está muito consolidado; às vezes tinha, às vezes não tinha. A gente não tinha, muitas vezes, uma orientação central da Secretaria, ficava para cada Regional organizar esse momento de formação. Então eu sinto que perdeu, nessa parte. É algo que eu percebo, desde o início, como uma limitação, né, eu não vejo muita alteração desde que eu entrei, mas é algo que está sempre como um problema. (PE1)

A gente já teve gestões em que a gente tinha reuniões todas as sextas-feiras, formação com a Denise [Fleith], com a Angela Virgolim, até com a Eunice [Alencar], com a

Jane [Chagas-Ferreira], um pessoal muito bacana, sabe? Era uma verdadeira maravilha você estar numa sala com alguns psicólogos e a Denise dando uma oficina. A Eunice dando uma oficina. E você conversando com aquelas pessoas ali, que constroem os saberes. E isso eu sinto muita falta, sabe? Porque também é recurso, essa capacitação, essa conversa, essa troca de saberes, isso também. E que não tem um dispositivo, não tem uma legislação que diga: “olha, isso precisa acontecer”. Então fica a critério do gestor. O gestor chega lá, ele faz as coisas acontecerem ou não faz acontecerem. Eu acho que isso é uma fragilidade muito grande. Acho que tinha que ter uma constância maior. (PE3)

As(Os) psicólogas(o) também enfatizaram a escassez de recursos materiais para exercer suas funções, sobretudo com relação a testes psicológicos e a locais adequados para realizar a avaliação psicológica. De acordo com os relatos, são poucas as opções de testes psicológicos que a SEEDF disponibiliza e nem sempre são os mais atualizados e/ou mais fidedignos. É comum que as(os) psicólogas(os) do AEE-AH/SD compartilhem e troquem testes entre si, para conseguir diversificar a avaliação dos alunos. Além disso, ter acesso aos testes não é suficiente, uma vez que é necessário adquirir constantemente as folhas de resposta correspondentes para a aplicação. Parte das(os) participantes relatou que, muitas vezes, optam por comprar essas folhas por conta própria, para não precisar interromper o processo avaliativo devido à falta de material—em alguns casos, conseguem receber o reembolso depois. Somado a isso, em algumas escolas, faltam locais apropriados para executar procedimentos que compõem a avaliação do superdotado, como a aplicação de testes e a realização de entrevistas com alunos, famílias e professoras(es). Portanto, as(os) psicólogas(os) ficam suscetíveis a interferências durante o processo. Os relatos subsequentes ilustram essas dificuldades:

Eu tenho um material limitado de avaliação. (PE5)

Eu tenho várias dificuldades em relação aos testes, porque muitas vezes a gente quer trabalhar com os testes mais atualizados, uma coisa mais nova, uma coisa que tenha mais conteúdo, que dê uma segurança melhor para a gente, mas a gente não tem como, porque os testes são muito caros e a Secretaria [de Educação] nem sempre te dá esse material. Então você acaba usando um material não tão fidedigno. Um material que é bom, mas não é o melhor que tem no mercado, por causa dessas questões financeiras. E não é a questão só de comprar o teste, porque a folha de resposta do teste é muito cara. (PE2)

Basicamente, a gente trabalha muito com recurso próprio. Tira do bolso mesmo, porque se a gente for esperar, as coisas não acontecem. A parte do recurso do psicólogo, a gente encontra muita resistência. A maioria dos testes que eu trabalho foram testes que eu fui atrás, pedi emprestado para colegas, compro só as folhas [de resposta] e a gente troca muito teste, um empresta o teste pro outro. E eu sei que muitos colegas meus compram as folhas dos testes pra trabalhar. Eles vão lá e compram, porque a gente espera, espera e não vem. É um recurso que não vem, entende? (PE3)

Tem psicólogo também que tem muita dificuldade com a questão do local, porque não tem um local separado para ele avaliar. Então ele tem que ficar procurando local na escola o que está vazio naquele momento para fazer a avaliação, porque ele não tem um local próprio. Então eu já tive muita dificuldade, como eu avalio em várias escolas... Por exemplo, na minha escola, eu não tenho problema, porque eu tenho uma

sala para mim. Só que eu avalio mais duas escolas. Nessas duas escolas, não tem lugar para eu avaliar. Nossa, é tão complicado, às vezes eu estou em um cantinho, em que eu isolo com tudo. Mas ainda escuto barulho de tudo quanto é lugar, e bate o recreio. Nossa, é uma dificuldade. Essas coisas você sabe que interfere na concentração do aluno, né? Então, às vezes, quando eu estou corrigindo o teste eu fico pensando em tudo o que aconteceu no momento da aplicação do teste. Eu vejo o que pode ter interferido naquele teste, né. (PE2)

Existem, ainda, fatores contextuais que, embora extrapolem o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar, podem afetar a sua atuação, como, por exemplo, a pandemia da Covid-19 e as características socioeconômicas do público a que atendem. Conforme a maioria dos relatos, a pandemia suscitou um cenário novo e desafiador para as(os) psicólogas(os) escolares, demandando grandes esforços para reestruturar o seu planejamento de estratégias e intervenções, com vistas a se adaptar à modalidade de atendimento virtual. Por grande parte do seu trabalho presencial ser direcionado para a avaliação psicológica dos alunos, a suspensão dos processos avaliativos exigiu uma mudança significativa em suas ações—o que também gerou um atraso nas avaliações. Além de precisarem realizar práticas diferentes do habitual, as(os) profissionais mencionaram dificuldades específicas desse contexto, como a baixa adesão dos alunos às atividades propostas nas plataformas virtuais e o contato limitado com esses estudantes—que, muitas vezes, sequer ligavam câmera e/ou áudio. Diante dessa situação, as(os) psicólogas(os) também foram solicitadas(os) a dar suporte e orientação a professoras(es), que vivenciaram sentimentos de ansiedade e de frustração durante esse momento. Contudo, apesar das dificuldades que enfrentaram, a maior parte das(os) psicólogas(os) relatou que, nesse período, foi possível implementar outros projetos,

resultando em aprendizados que, inclusive, pretendem incorporar à sua prática no modelo presencial. São exemplos de relatos ilustrativos:

Agora no atendimento *online*, a vida mudou completamente. Foi muito difícil o começo, foi muito desafiador. Tentar entender qual era o [meu] papel, sabe? O que eu tinha que fazer. (PE5)

Às vezes, por exemplo, tem aluno que eu não consigo ver o rosto dele, porque ele fecha [a câmera] e não deixa eu ver. Eu não sei nem quem é o aluno, às vezes. Porque ele fica lá, entra sempre fechado. Nunca abre. Às vezes eu peço para abrir, porque eu quero ver, e ele não abre. Então é uma dificuldade. Você imagina, alguns [alunos] que eu já avaliei, tudo bem, porque eu já conheço. Imagina os que eu não avaliei ainda, que eu nem conheço, eu nunca vi. Então avaliar esse aluno por voz, sabe? E pela participação, quando ele não está participando. Então as minhas atividades esse ano foram bem difíceis de elaborar. Eu tive que ser bastante criativa. (PE2)

No virtual, o planejamento foi muito difícil. Foi muito difícil, porque a gente ficou muito perdido. O meu trabalho mudou, tipo: o que eu faço, hoje, virtualmente, era 5% do meu trabalho presencial, que são os atendimentos [aos alunos] e o acompanhamento familiar. O meu planejamento foi muito de acordo com a demanda. Não existia uma coisa que pudesse direcionar o meu trabalho, justamente porque esse não é o meu trabalho. No presencial, o meu trabalho não é esse. Então isso fez com que tudo virasse de cabeça pra baixo, sabe? (PE5)

A gente foi aprendendo a duras penas, porque os professores tinham muitas expectativas. Eles estavam fazendo coisas muito legais na plataforma, estavam realmente investindo tempo para que os alunos se envolvessem e a gente não teve esse retorno. Foi muito frustrante para os professores. Várias vezes me mandavam mensagem e eu falava: “não, tenha calma”. Eu tentando acalmar professor, porque realmente eles ficaram tristes. Você fica triste, porque você tá ali e você não tem um retorno. Então foi bem desgastante. (PE5)

Esse ano foi bem atípico e bem diferente do que a gente vinha fazendo até então. Então, assim, é uma maneira da gente se reinventar também, né? (PE2)

A gente está com problemas de avaliação muito grande. As avaliações ficaram praticamente paradas. “Praticamente”, não. Ficaram paradas no ano de 2020. Mas, ao mesmo tempo, nós aprendemos coisas que a gente vai levar daqui para frente. Por exemplo, eu acredito que esse trabalho virtual vai facilitar muito o atendimento a alguns pais, porque muitos tinham dificuldades de comparecer, mil e uma situações. E agora a gente não tem mais, muitas vezes, esse problema. Além dessas *lives* que vão atingir muito mais gente. Claro que a gente vai continuar fazendo o trabalho presencial, que é diferente, mas esse acesso ao trabalho virtual atinge muita gente e a gente consegue buscar profissionais incríveis para falar para os pais, para os alunos. (PE4)

Ademais, outra limitação que parte das(os) psicólogas(os) do AEE-AH/SD salientou foi a condição socioeconômica de alguns alunos e famílias, que impede a aquisição dos materiais e a oferta dos estímulos necessários para o desenvolvimento das habilidades do

superdotado. Em certos casos, impossibilita até mesmo a permanência do estudante no programa. No período de atividades remotas, essa questão tornou-se ainda mais evidente, constituindo barreira para o atendimento dos estudantes superdotados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, já que muitos deles ficaram incomunicáveis, por não terem acesso à internet e/ou a um computador—além de terem sido afetados mais fortemente pela pandemia. Os relatos de PE1 e PE5 retratam essa realidade:

Uma outra limitação que eu percebo é que muitos estudantes estão muito motivados para frequentar o atendimento, mas acabam tendo que sair por questões de outras ordens, né, socioeconômica, principalmente. Então são estudantes que chegam ao ensino médio e aí têm que fazer um estágio, têm que trabalhar; são estudantes que, às vezes—crianças, no caso—não têm quem leve para o atendimento. Então a gente perde muitos estudantes por esses fatores que extrapolam o nosso trabalho. Então eu sempre fico pensando que seria muito bom se a gente tivesse de repente uma parceria maior, tanto na área pública como privada, mas não sei, de repente ter uma espécie de bolsa de iniciação científica, de estágio para os nossos estudantes para que eles pudessem permanecer, para que eles tivessem condições de estar presentes. (PE1)

Querendo ou não, a gente mora numa região administrativa onde não são todas as famílias que têm condição de estar passeando, de estar levando essa criança para um cinema, para um teatro. As famílias que eu acompanhei, muitas estavam desorganizadas mesmo. A gente teve algumas perdas de Covid. Algumas famílias que sofreram muito com relação à doença em si. A gente teve muitas famílias que ficaram desempregadas e não conseguiram realmente dar esse suporte. Tem aluno nosso, por exemplo, que a gente teve que conseguir doação de computador, porque o aluno

estava incomunicável, e aí a gente descobriu que ele não tinha forma de se comunicar. Então a gente tem aluno que não tem internet, a gente tem aluno que não tem dinheiro. Por exemplo, os alunos de arte, que gostam de materiais, de tinta, de tela, de coisas que são caras. Tem família que fala para mim: “eu não tenho. Eu não consigo comprar o material que ele precisa”. Então é muito desafiador. (PE5)

Possibilidades de Ampliação das Ações

É consenso entre as(os) psicólogas(os) escolares que participaram deste estudo que, se não houvesse tantos desafios e limitações—conforme descrito na categoria anterior—, poderiam ampliar as ações realizadas, bem como implementar novas ações. Para essas(es) profissionais, sua atuação poderia ser muito mais ampla: tanto no sentido de atender efetivamente a mais alunos como de expandir o escopo das suas ações, por meio do planejamento e da implementação de estratégias e intervenções mais diversificadas. Para tanto, as(os) psicólogas(os) apontaram que poderiam ampliar e sistematizar certas práticas que já realizam, como o atendimento às famílias, o acompanhamento das atividades das salas de recursos, as práticas de orientação vocacional e os grupos de desenvolvimento de habilidades sociais, viabilizando atender a um público maior de maneira mais frequente, consistente e aprofundada. Assim, a partir desse contato mais próximo, seria possível identificar outras demandas e, com base nelas, planejar e implementar novos projetos, estratégias e intervenções. Os relatos de PE1 e PE2 exemplificam algumas dessas possibilidades:

Eu penso que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é uma área que precisa muito da nossa intervenção, né. A gente precisa focar nisso também. Então eu penso que ações coletivas que visem a esse objetivo seriam fundamentais, se a gente

tivesse mais tempo, mais espaço para fazer isso, eu considero que seria bem relevante. E esse atendimento à família também, eu acho que pode ser ampliado, pode ser mais bem sistematizado. (PE1)

Eu acho que teria que vir, de repente, da demanda da família ou deles, assim, o que a gente poderia estar fazendo a mais. (PE2)

Assim como a maioria das(os) psicólogas(os) têm implementado o grupo de desenvolvimento de habilidades sociais, uma das participantes mencionou que seria interessante a criação de grupos para desenvolver outros tipos de habilidades, como as relacionadas às funções executivas, conforme evidencia o seu relato:

Se eu tivesse outro psicólogo aqui, a gente poderia pensar em projetos. Porque, por exemplo, na pós [pós-graduação em neuropsicologia], eu fico doida, porque eu fico vendo formas de estimular, coisas que a gente poderia fazer, sabe? “Vamos lá, vamos treinar funções executivas. Vamos ver como que a gente pode potencializar esse aluno”. Eu acho que a gente poderia sim fazer um investimento de como treinar a atenção desses alunos, das diversas atenções que a gente tem. De como a gente favorecer questões de memória. De como a gente trabalha as funções executivas como um todo. A gente poderia pegar esses conhecimentos, essas habilidades cognitivas e fazer algum projeto para que... Óbvio, quem quiser participar, participa. E a gente montar grupos que nem a gente faz com grupos de habilidades sociais. (PE5)

De acordo com um psicólogo entrevistado, outra frente de atuação que as(os) psicólogas(os) poderiam assumir seria em nível institucional, com o intuito de contribuir

ativamente na elaboração de leis e políticas públicas para garantir uma educação de qualidade para o superdotado, como expressa em seu relato:

Eu acho que a gente poderia trabalhar num nível—vamos chamar assim—institucional, só que um pouco do nível de cima, fazer um trabalho institucional maior, que passa pela questão política, passa pela elaboração de leis, de algum tipo de coisa nesse sentido. (PE3)

Questão de Pesquisa 3: Que Avaliação os Professores Fazem da Atuação do Psicólogo Escolar em um Atendimento Educacional Especializado a Estudantes Superdotados?

Com base nos relatos das(os) professoras(es)-tutoras(es) do AEE-AH/SD que participaram desta pesquisa, sobressaíram-se três categorias para descrever a avaliação que essas(es) profissionais fazem da atuação das(os) psicólogas(os) escolares no serviço: (a) Importância do Psicólogo Escolar no Atendimento ao Superdotado, (b) Desafios e Limitações Enfrentados Pelo Psicólogo Escolar e (c) Demandas de Ampliação das Ações.

Importância do Psicólogo Escolar no Atendimento ao Superdotado

Esta categoria descreve a importância da atuação da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD, por meio da realização de ações voltadas para as(os) professoras(es), para as famílias e para os próprios alunos superdotados. De maneira consensual, as(os) professoras(es)-tutoras(es) entrevistadas(os) destacaram a relevância da presença da(o) psicóloga(o) escolar no programa de atendimento, especificamente na realização da avaliação psicológica dos alunos superdotados, no acolhimento inicial às famílias e na oferta de orientações pontuais a professoras(es) e familiares. Além disso, a maior parte das(os) professoras(es) acrescentou que a(o) psicóloga(o) é fundamental no auxílio aos estudantes para lidarem com questões

socioemocionais e, quando necessário, na intervenção em situações emergenciais. Vale salientar que, no momento da coleta de dados, parte dessas(es) professoras(es) não contavam com a presença de psicóloga(o) escolar na sala de recursos em que atuavam. Portanto, os relatos das(os) participantes acerca da atuação da(o) psicóloga(o) tiveram como base sua situação no período em que a entrevista ocorreu e também suas experiências anteriores com esse(a) profissional.

Todas(os) as(os) professoras(es) apontaram que a(o) psicóloga(o) é essencial para a avaliação do aluno superdotado. Atuando em parceria com o(a) professor(a)-tutor(a), a(o) psicóloga(o) escolar fornece um outro olhar para os comportamentos de superdotação, a partir da singularidade da sua formação. Ao estabelecer um diálogo constante com a(o) professor(a), a participação da(o) psicóloga(o) nesse processo possibilita avaliar aspectos pedagógicos, psicológicos, sociais e emocionais significativos para identificar o aluno superdotado, compartilhando com o(a) docente a responsabilidade pelas tomadas de decisão a respeito de cada situação. Parte das(os) entrevistadas(os) acrescentou que o olhar e a escuta especializados da(o) psicóloga(o) escolar adquirem ainda mais importância na condução da avaliação de superdotados com dupla excepcionalidade e/ou *underachievers*, visto que conhecimentos da psicologia auxiliam no mapeamento das potencialidades e das dificuldades nesses casos, considerando que certas características podem não ser tão facilmente identificadas por outras(os) profissionais. São exemplos de relatos:

Os pontos fortes e os pontos em processo de crescimento que eu apontava entravam em diálogo com o que a psicóloga também apontava. A escuta [da psicóloga escolar] era acolhedora e de uma boa troca no processo de avaliação e investigação. (PT1)

Eles [os psicólogos] fazem vários testes para saber se o aluno realmente tem o comportamento de altas habilidades. Então é bom que isso nos deixa, assim, mais tranquilos em relação à nossa prática. Como eu entrei [no AEE-AH/SD] em 2019, eu fiquei bem contente porque todos os [alunos] que eu suspeitava que tinham o comportamento de altas habilidades foram comprovados também pela psicóloga. Então, assim, nós estávamos seguindo na mesma abordagem, né? A gente estava tendo a mesma percepção em relação aos alunos. (PT3)

Eu gostaria muito de falar para você que faz muita falta a presença de uma psicóloga escolar neste momento. Na minha sala, nós estamos há três anos sem. Faz falta, porque também é um outro olhar. Faz falta um outro olhar em parceria; quando o meu está, sei lá, hiperfocado na questão acadêmica ou na questão criativa, e ela faz a provocação e fala: “olha, mas existe aí uma hipersensibilidade relacionada à emoção. Há uma hipersensibilidade relacionada ao paladar”. É muito importante não ser senhora única de um relatório de uma devolutiva para um fenômeno tão importante. (PT1)

A maioria das(os) professoras(es)-tutoras(es) afirmou que a atuação da(o) psicóloga(o) escolar contribui para o desenvolvimento dos alunos superdotados que frequentam o AEE-AH/SD, por ajudar eles e suas famílias a compreenderem o que é a superdotação e a manejarem questões socioemocionais características do fenômeno—como, por exemplo, dificuldades para lidar com frustrações e com assincronias no desenvolvimento. Especialmente em situações de crise, que requerem intervenções emergenciais, o suporte da(o) psicóloga(o) às(aos) professoras(es), às famílias e aos alunos é crucial. Os relatos de PT3 e PT5 evidenciam essas contribuições:

[A atuação da(o) psicóloga escolar] contribui muito [para o desenvolvimento dos superdotados], principalmente nessa questão da regulação emocional. Em se entender e fazer com que a família também compreenda como eles são, e saber como tratar um aluno de altas habilidades. Então [as(os) psicólogas(os) escolares] contribuem muito mesmo, ajudando a família também, dando dicas, tanto aos estudantes quanto à família, de como orientá-los [aos estudantes], para eles terem uma direção correta e ficarem mais tranquilos, mais calmos. (PT3)

De uma maneira geral, vários deles [dos alunos superdotados] acabam apresentando o que a gente chama de assincronias: algumas áreas melhores desenvolvidas do que outras. E essa questão da intensidade, inclusive emocional, é uma realidade muito comum. Então a intervenção, ou a orientação... Já tiveram alguns momentos... Teve uma crise na minha sala. Ele [o aluno] tinha dupla excepcionalidade; ele está também dentro do TEA, transtorno do espectro do autismo, e ele teve uma crise agressiva na sala. Ela foi essencial nessa intervenção mais pontual, especificamente falando desse episódio. (PT5)

A maior parte das(os) professoras(es) ressaltou que, durante a pandemia da Covid-19, a atuação da(o) psicóloga(o) escolar foi ainda mais necessária, por ter sido um momento atípico e adverso, em que alunos, famílias e professoras(es) demandaram apoio para se adaptar ao novo contexto de atendimento virtual e para lidar com outras questões emergentes, desencadeadas pela própria pandemia. Inclusive, um professor entrevistado relatou que a ausência da figura da(o) psicóloga(o) escolar na equipe da sala de recursos em que atua foi muito marcante nesse período. Por mais que ele tenha buscado materiais para fundamentar ações com foco em acolher e trabalhar questões emocionais dos estudantes, essa é uma frente

de atuação que extrapola a especificidade da sua formação, de modo que um(a) psicólogo(a) escolar faria esse trabalho com maior facilidade e de maneira mais eficaz, como ilustra o relato de PT5:

Eu diria que principalmente nesse período agora de pandemia [a presença da(o) psicóloga(o) escolar faz falta]. Conversando com colegas de outras salas, como foi essencial a orientação e o acolhimento que as psicólogas deram, não só aos estudantes, como também às famílias. Eu tentei suprir com os meus estudantes essa falta. Eu busquei muito material. Muito vídeo. Muita coisa para a gente trabalhar a questão de inteligência emocional. Então eu trazia muitos recortes de palestras ou de falas. Fiz umas dinâmicas com eles ao longo do atendimento na pandemia. Nesse aspecto, eu diria que as outras salas tiveram um ponto mais positivo porque a psicóloga fez esse trabalho no coletivo. Acho que já está dentro do rol de formação. Acredito que foi mais fácil e foi, inclusive, mais eficiente. A bagagem, com certeza, na área, acaba tornando mais eficiente. Então, eu diria que faz muita falta, em especial, no contexto agora de pandemia. Fez muita falta, tanto para a família que acaba tendo também... Por mais que não fosse um serviço de psicoterapia, a gente sabe disso, que não é o objetivo, mas a Amanda [psicóloga] acabava tendo uma escuta muito ativa das demandas da família, de uma maneira geral, nesses grupos de pais que eram feitos. Mas constantemente ela recebia pais lá, em encontros particulares. Então marcavam um horário, porque tinham uma demanda para trazer, pedir umas orientações, ou sugestões e coisas do tipo. Então eu diria que faz muita falta, sim.

(PT5)

Contudo, apesar de reconhecerem a importância da atuação das(os) psicólogas(os) escolares no programa, duas professoras entrevistadas apontaram que o trabalho que as(os) psicólogas(os) realizam no AEE-AH/SD não contribui efetivamente para o desenvolvimento do aluno superdotado. De acordo com seus relatos, as ações da(o) psicóloga(o) escolar são restritas à avaliação psicológica do estudante, com destaque para a aplicação de testes. Por isso, essas professoras-tutoras sentem falta de um acompanhamento mais próximo e frequente das atividades da sala de recursos, assim como da realização de ações direcionadas para o desenvolvimento socioemocional dos superdotados—principalmente dos que já foram efetivados no atendimento, considerando que a atuação das(os) psicólogas(os) tende a priorizar os novos alunos, que estão no período de observação. Ademais, embora compreenda que a testagem psicológica é uma parte relevante do processo de avaliação, uma das professoras demonstrou preocupação quanto à possível rotulação dos alunos, decorrente dos resultados dos testes de QI. Segundo ela, os superdotados estão em constante desenvolvimento, de maneira que tais testes nem sempre são capazes de representar a realidade e, por isso, o rótulo que o aluno recebe pode ser equivocado. Os relatos a seguir exemplificam tais percepções:

Na minha prática pedagógica, eu senti muita falta dessa proximidade, de sair dessa passividade “observatória”. Não quero negar que ela seja importante em algum momento. Mas a partir da tomada da avaliação, da efetivação, nós lidamos com situações de frustração extrema; negação; tendência ao assincronismo, marcado pelo pensamento intelectual extremamente elevado. (PT1)

Para mim, o teste de QI é muito estanque. Não estou desprezando, de forma nenhuma, os testes de QI, tá? Mas assim, eu acho muito estanque. Porque o estudante está

constantemente em desenvolvimento, de tudo. Hormonal, de caráter. Se fizer um teste hoje com o estudante—ele ingressou hoje no atendimento—e depois, quando ele tiver no terceiro ano [do ensino médio] e fizer outro teste, vai dar completamente diferente. Ou até de uma semana depois, duas semanas depois. Sem menosprezar os testes, porque eu acho que é importante. Então assim, esses testes de QI, para mim, rotulam muito. E o aluno não pode ficar com esse rótulo no relatório de avaliação. Eu acho que só os testes não contribuem muito para o desenvolvimento das habilidades do estudante em altas habilidades, não. Eu acho pouco eficaz e pouco eficiente. (PT2)

Uma das professoras acrescentou que, com exceção da psicóloga escolar com quem trabalhava na época da entrevista, as(os) psicólogas(os) que atuaram na sua sala de recursos alegavam que a sua função no AEE-AH/SD era exclusivamente realizar a avaliação psicológica do aluno, o que envolvia uma entrevista de anamnese com a família e a aplicação de testes psicológicos no estudante. Portanto, recusavam-se a desempenhar qualquer outra ação além dessas, mesmo em situações emergenciais que demandavam a intervenção de um(a) psicólogo(a), argumentando que seu papel não era fornecer um atendimento clínico, conforme revela o relato de PT2:

Outros psicólogos [escolares] que passaram lá pelo meu atendimento, depois que fazia a anamnese e os testes psicológicos, eles não atendiam mais o estudante, até mesmo quando surgia um caso muito grave. Normalmente, os psicólogos anteriores falavam que o atendimento deles em altas habilidades não era clínico. Era só para fazer os testes. Eles se recusavam a fazer essa parte clínica. E assim, por um lado, eu até concordo em não querer fazer esse atendimento clínico, porque às vezes a demanda é

grande. Mas, por outro lado, os nossos alunos de altas habilidades têm muitos problemas psicológicos. (PT2)

Desafios e Limitações Enfrentados Pelo Psicólogo Escolar

Foi unânime entre as(os) professoras(es) participantes a constatação de que as(o) psicólogas(os) escolares do AEE-AH/SD enfrentam desafios e limitações em sua prática profissional, tais como: (a) o impacto negativo de mitos e crenças equivocadas em sua atuação—tanto acerca do seu papel no atendimento quanto do fenômeno da superdotação—, (b) a insuficiência de psicólogas(os) e (c) a ausência de condições materiais adequadas para realizar suas atribuições. De acordo com as(os) professoras(es)-tutoras(es), mitos e preconceitos dificultam a atuação da(o) psicóloga(o) no AEE-AH/SD. Parte dessas(es) professoras(es) salientou que é comum alunos e familiares não terem clareza sobre qual é o papel da(o) psicóloga(o) escolar no serviço, de maneira que algumas famílias esperam que essa(e) profissional faça psicoterapia com os alunos, ao mesmo tempo em que há casos nos quais os superdotados demonstram resistência ao atendimento com a(o) psicóloga(o) por considerarem que é desnecessário, conforme demonstram os relatos de PT1 e PT5.

Há um mito entre as famílias que eu acolhi até hoje de que essa psicóloga escolar [do AEE-AH/SD] vai fazer psicoterapia. (PT1)

Tinham alguns estudantes que eram mais restritos—como é que eu posso dizer?—, mais receosos, e eu não sei, às vezes por questão de preconceito ou tradição familiar. Eu tive um que falava que psicólogo é para doido. Então ele não precisava ir para psicólogo e ele fugia de conversar com ela. (PT5)

Com relação aos mitos sobre a superdotação, parte das(os) professoras(es)-tutoras(es) apontou que tanto familiares quanto professoras(es) do ensino regular ainda desconhecem as características e necessidades do superdotado. Nesses casos, o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar torna-se mais difícil: além de demandar maiores esforços da(o) profissional para desconstruir crenças equivocadas acerca da superdotação, é frequente que a família e a escola regular não forneçam as condições adequadas e não sigam as recomendações para a promoção do desenvolvimento do aluno superdotado fora do AEE-AH/SD, o que pode repercutir em todas as esferas da sua vida—inclusive no desempenho do aluno no programa e em sua saúde mental. Os seguintes relatos exemplificam essa questão:

Com relação a pais e alunos, acho que o psicólogo tem problemas com os pais, principalmente os pais que são desinformados. O fenômeno da superdotação ainda é uma questão que é cheia de mitos. As pessoas não querem que seus filhos tenham esse diagnóstico. A percepção é de que seria assim: “meu filho é um esquisitão. Meu filho nem é tão inteligente”. Porque a ideia é de gênio, no sentido de que é aquele cara que é o melhor de todos em tudo. Então está cheio de mitos e isso dificulta, eu acredito, no trabalho do psicólogo, porque quando a gente pega pais mais esclarecidos, a condução desse processo todo é mais tranquila. Da mesma forma que também os próprios professores do regular... Existe um desconhecimento, principalmente no ensino médio, que é onde eu trabalhava antes, com relação a esse atendimento das escolas públicas ou privadas. A condução de adequação curricular para o aluno, o atendimento da necessidade desse aluno na sua escola regular, ela passa a ser mais difícil porque não existe uma percepção de como isso é trabalhado. (PT4)

Se a família não quiser ajudar, eu acredito que essa seja a maior barreira [para a atuação da psicóloga escolar]; quando a família impede ou não faz o que é instruída. Porque já teve aluno mesmo que ela pediu para que procurasse um psiquiatra também. A mãe demorou ou não deu o atendimento necessário. Então aí fica difícil, quando a família não atua junto. (PT3)

Segundo as(os) professoras(es)-tutoras(es), outra dificuldade com a qual as(os) psicólogas(os) escolares se deparam é a quantidade insuficiente de psicólogas(os) no AEE-AH/SD. Além das(os) professoras(es) que relataram não ter psicóloga(o) escolar em sua equipe da sala de recursos, mesmo as(os) que contam com a presença dessa(e) profissional destacaram que o número de psicólogas(os) escolares disponíveis é incompatível com a demanda. Dessa forma, há poucas(os) psicólogas(os) para atender a todas as salas de recursos e alunos do serviço, o que gera uma sobrecarga de trabalho para essas(es) profissionais, impedindo-as(os) de fornecer um atendimento mais constante e próximo, bem como de expandir o escopo de suas ações. Tendo isso em vista, parte das(os) entrevistadas(os) reconheceu que o motivo de o foco da atuação da(o) psicóloga(o) no AEE-AH/SD ser a avaliação psicológica do aluno é o alto número de estudantes em período de observação—cuja definição quanto à efetivação ou não no programa ainda está pendente—, de modo que nem sempre resta tempo hábil para planejar e implementar outras práticas, conforme revelam os relatos a seguir:

Existe um número insuficiente de psicólogos. Eles correm para lidar com um número enorme de alunos. Então o quantitativo [de psicólogos] está aquém. (PT4)

Tem uma demanda muito grande de estudantes [para avaliar]. Então a cada semestre ia entrando estudante novo [na sala de recursos]. E ela [a psicóloga] ficava muito no processo de avaliação, normalmente levava, um, dois, ou, às vezes, até três encontros com cada estudante. (PT5)

Somado a isso, os períodos de ausência de psicóloga(o) escolar em determinadas salas de recursos agravam a situação, por gerar um acúmulo de avaliações para a(o) profissional que assume essas salas posteriormente. Nesta direção, uma das professoras-tutoras entrevistadas relatou que, por falta de psicóloga(o) escolar na sala de recursos em que atuava, já aconteceu de alunos encaminhados para o AEE-AH/SD passarem muito tempo frequentando a sala antes de iniciar o processo de avaliação psicológica. De acordo com a participante, isso gera uma fragilidade para o serviço, porque além de não haver um mapeamento inicial das necessidades do aluno, não há suporte especializado da(o) psicóloga(o) escolar para questões socioemocionais que podem emergir após o ingresso no AEE-AH/SD, como evidencia o relato de PT4:

O psicólogo, ele vai fazer essa avaliação quando o aluno às vezes já está há um ano comigo. A minha sala ficou o primeiro ano todo sem psicólogo. O ano passado tiveram duas salas de séries iniciais que ficaram sem psicólogo e os alunos que chegaram ao sexto ano foram encaminhados para mim sem ter nenhuma avaliação nesse sentido. E é bem complicado. (PT4)

Outro ponto que parte das(os) entrevistadas(os) ressaltou foi a inadequação das condições materiais que as(os) psicólogas(os) escolares enfrentam em sua prática, o que engloba a dificuldade e/ou impossibilidade de compra de testes psicológicos—e das folhas de

respostas correspondentes, necessárias para a aplicação—, assim como a falta de espaços físicos apropriados para realizar atendimentos, tais como entrevistas (com alunos, familiares e professores) e aplicação de testes. Essas duas limitações decorrem da escassez e da inconstância de investimentos governamentais no AEE-AH/SD—muitas vezes associados à desinformação sobre a superdotação por parte de gestores—, não havendo recursos suficientes para suprir as demandas do serviço, de modo que a parcela destinada especificamente para os materiais que a(o) psicóloga(o) precisa para avaliar os alunos é bastante limitada. Similarmente, garantir espaços exclusivos para a atuação da(o) psicóloga(o) escolar acaba ficando em segundo plano, levando em conta que conseguir salas para receber os próprios estudantes do programa de atendimento já é um desafio. Logo, é frequente as(os) psicólogas(os) escolares trabalharem em condições precárias, por vezes precisando comprar testes e folhas de respostas por conta própria, para não interromper os processos avaliativos, conforme explicitam PT1 e PT5 em seus relatos:

Uma das coisas mais tristes que eu vejo é o Estado não suprir os testes. Então, assim, para comprar os testes, quando há troca de governo, a burocracia triplica. Dependendo do gestor ou da gestora que assume o Ensino Especial e o nomeado para cuidar das altas habilidades/superdotação, quando não existe nenhum conhecimento teórico-metodológico de práxis, esbarra o processo de compra. Então isso é um desrespeito profundo com esses profissionais. E eu já assisti a um grupo de psicólogos e psicólogas fazer vaquinha para comprar os testes. Então isso é uma desvalorização tremenda desse profissional. (PT1)

Especificamente falando, que eu me lembre de ela [a psicóloga escolar] já ter relatado, há problemas da questão de material, de formulário, de testes, de fichas de

testes, acho que é folha de resposta que se chama. Já ficou um bom tempo sem e aí demorar e atrasar as avaliações. Já teve situação de ela [a psicóloga escolar] pegar emprestado com uma outra psicóloga de outra sala para depois, quando fizesse a compra, fazer a devolução. Então acabaram tendo alguns problemas por questões financeiras, porque a gente, dentro da sala de altas habilidades, não tem verba própria; então a verba é repassada para a escola onde a gente está lotado e, em alguns momentos, é que vem verba específica para comprar material para a sala. Quando vem a verba, é tanto para a aquisição de material quanto para a aquisição de fichas de avaliação ou material para tudo. Então a sala de artes tem as demandas de artes, de ciências, de exatas e acaba que o dinheiro é muito restrito. Então já tiveram situações em que ficou prejudicado porque não tinha ficha de avaliação. (PT5)

Todas essas ações que eu já relatei de sucesso que aconteceram, eu fico triste de falar para você que aconteceram em espaços cedidos pela escola, porque não tem um espaço reservado para a psicóloga e para o psicólogo escolar. Então eles e elas, às vezes, precisam colocar o material de trabalho embaixo do braço e sair mendigando uma sala, uma saleta, um corredor, para fazer a aplicação dessas sondagens que requer silêncio, requer privacidade. Por vezes, ela precisou fazer entrevistas com as famílias enquanto eu estava em atividade Tipo I fora da sala [de recursos], com a minha galera. (PT1)

Apesar de o contexto de atendimento remoto—implementado em virtude da pandemia—ter sido indiscutivelmente desafiador, houve divergência acerca da percepção do quanto a modalidade virtual afetou a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no programa. Enquanto uma das professoras apontou que a pandemia impediu a realização de intervenções

que haviam sido planejadas com foco nos alunos, durante as atividades da sala de recursos; outra professora descreveu esse período como bastante proveitoso, no sentido de ter sido viável trabalhar efetivamente em conjunto com a psicóloga escolar com o intuito de oferecer condições de ensino e aprendizagem mais individualizadas para cada aluno, mapeando suas características e necessidades—conforme retratam os relatos de PT3 e PT4:

Assim, a nossa psicóloga da nossa escola, ela chegou agora. Ela chegou em 2020. Então várias ações que ela podia fazer, como intervenções junto com nossos alunos, dentro da nossa sala—que era o que estava sendo planejado—, a gente não conseguiu por conta da pandemia. (PT3)

Foi um momento que a gente pôde trabalhar efetivamente lado a lado, então foi muito construtivo, foi muito bacana. (PT4)

Demandas de Ampliação das Ações

Com exceção de um professor-tutor entrevistado, as demais professoras que participaram da pesquisa ressaltaram a necessidade da ampliação de ações que as(os) psicólogas(os) escolares já realizam no AEE-AH/SD. Dentre as demandas de expansão de ações que as(os) psicólogas(os) desempenham, as professoras destacaram: (a) acompanhamento mais próximo e frequente das atividades da sala de recursos, junto às(aos) professoras(es) e alunos; (b) realização de intervenções diversificadas em grupo com os alunos; (c) ampliação do atendimento às famílias, por meio da realização periódica de palestras, reuniões, dinâmicas e grupos de pais, com a finalidade de conhecer o funcionamento familiar e de fornecer acolhimento e orientações pertinentes; e (d) repetição da avaliação psicológica do superdotado após a sua efetivação no programa, considerando

que o indivíduo está em constante desenvolvimento e suas características, potenciais, necessidades e interesses podem variar ao longo do tempo. São exemplos de relatos:

Se tem alguma outra coisa que ela [a psicóloga escolar] poderia fazer ou alguma coisa que ela pudesse atuar e que não fazia, eu, pelo menos, desconheço. (PT5)

Eu acredito que o psicólogo poderia fazer um acompanhamento maior. Talvez ficar mais junto, fazer intervenções em grupo, junto com o professor, durante as nossas próprias atividades. (PT3)

[A(O) psicóloga(o) escolar] poderia também fazer reuniões com os pais dos alunos para esclarecimentos, para dinâmicas, enfim, para muitas coisas. Não seria só no caso da [entrevista de] anamnese. Eu acho que poderia ir mais além com esses pais. Às vezes o estudante precisa de um atendimento psicológico e quando a gente vai verificar, o pai e a mãe precisam mais do que o estudante. Então eu acho que o psicólogo de altas habilidades também poderia trabalhar nessa frente. De fazer reuniões com os pais, de fazer, sei lá, uma dinâmica para entender melhor o núcleo da família. Isso seria legal. (PT2)

Olha, eu penso em palestras informativas e de acolhimento, que fossem semestralmente ou bimestralmente; grupos de acompanhamento para alguns pais—se não para todos. (PT1)

O aluno é efetivado no atendimento e ele pode ficar até o terceiro ano do ensino médio. Eu acho que esses testes [psicológicos] deveriam ser repetidos, pelo menos uma vez. (PT2)

Apesar de todas(os) as(os) participantes terem salientado a necessidade de ampliação das ações que as(os) psicólogas(os) escolares já realizam, duas professoras sugeriram a implementação de novas ações além dessas. Uma delas sinalizou a possibilidade de a(o) psicóloga(o) escolar promover a integração entre os trabalhos realizados na sala de recursos e na sala de aula regular do aluno, com o intuito de tornar as experiências educativas do superdotado congruentes entre si. Embora a professora reconheça que existem dificuldades práticas para que a(o) psicóloga(o) consiga executar essa ação, apontou que otimizaria o trabalho dessa(e) profissional, como ilustra o seu relato:

Seria necessário que tivesse uma interação entre o psicólogo do atendimento e o serviço de orientação das escolas [de origem dos alunos]. Mas cada aluno é de uma escola diferente. Fora as salas das altas habilidades serem em escolas diferentes e o psicólogo se deslocar para cada uma delas, cada um dos meus alunos é de uma escola diferente. Então fica difícil de você fazer uma intervenção dentro da escola de origem do aluno, mas isso ajudaria a tirar um pouco da sobrecarga do psicólogo [do AEE-AH/SD]. (PT4)

Essa participante sugeriu ainda que a(o) psicóloga(o) poderia realizar uma avaliação prévia do aluno, com o objetivo de identificar possíveis questões proeminentes que precisem ser trabalhadas antes de ele ingressar no AEE-AH/SD. Assim, seria possível evitar que tais questões prejudicassem o resultado da sua avaliação e/ou o seu desempenho nas atividades

propostas. Segundo essa professora, é recorrente que estudantes encaminhados ao programa frequentem a sala por um longo período antes de um(a) psicólogo(a) escolar iniciar o seu processo avaliativo, de modo que ela já precisou lidar até mesmo com alunos que tentaram suicídio, sem o suporte da(o) psicólogo na equipe. Por isso, a realização de uma triagem dos estudantes antes de começarem o atendimento poderia diminuir a ocorrência de situações dessa natureza, como revela seu relato a seguir:

Então eu acredito que talvez uma atitude que seria interessante ser feita [pela(o) psicóloga(o) escolar] é uma triagem com relação a alunos que precisam de acompanhamento psicológico anterior ao atendimento. Porque o que acontece é que o aluno de altas habilidades, ele é encaminhado para sua sala. Por ter falta de psicólogo, já teve período que eu passei praticamente um ano sem receber o acompanhamento [psicológico] e eu lidei com alunos com tentativa de suicídio. Esse aluno, às vezes, precisa primeiro de um tratamento psiquiátrico ou de um tratamento psicológico, antes de entrar para a sala de altas habilidades. E quando eu falo “antes”, significa: às vezes, as questões desse aspecto na vida deles se sobrepõem ao fenômeno das altas habilidades/superdotação. Às vezes o aluno está passando por algum problema que impede ele de ter algum comprometimento com as tarefas. E aí na avaliação isso vai ser prejudicado. Eu acho que antes do aluno entrar efetivamente na sala, seria necessário a gente fazer alguma reunião, alguma coisa nesse sentido. Fazer uma avaliação se antes esse aluno não precisa de um tratamento prévio. Um tratamento médico, muitas vezes, você entendeu? É uma percepção. Não tá claro ainda na minha cabeça como a gente poderia ajudar, mas eu sei que existe um problema, que é o encaminhamento direto, porque você pega de tudo. (PT4)

Outra professora-tutora sugeriu que a(o) psicóloga(o) escolar ofereça atendimento clínico/psicoterápico aos alunos superdotados, a fim de auxiliá-los a lidar com questões psicológicas que costumam apresentar, além de potencializar o desenvolvimento do seu potencial—o que, provavelmente, repercutiria também em seu desempenho no ensino regular. O relato de PT2 expressa tal sugestão:

Um atendimento mais voltado, assim, como se fosse um atendimento psicoterápico ou clínico—independente do aluno ter uma outra condição especial ou não—, eu acho que a atuação do psicólogo em altas habilidades seria bem melhor. Eu acho que aí sim ajudaria mais a questão psicológica dos alunos e no desenvolvimento tanto em altas habilidades e, é lógico, refletiria lá no ensino regular também. Imagina só se tivesse um atendimento psicológico. Clínico. Não só de teste. Esses alunos, nossa! A gente teria bem menos problemas do que a gente tem com alunos que lá no atendimento são uns anjinhos; lá no atendimento eles são educados, prestativos, atenciosos, concentrados. Aí lá ensino regular, toca o terror. Se tivesse, além dos testes, a atuação dos psicólogos fosse com relação a fazer uma clínica ou como se fosse uma psicoterapia—eu não posso falar muito porque eu não entendo dessa área, da área de psicologia. Eu fiz psicopedagogia, estudei um pouco de psicologia. Seria muito legal. Ajudaria, nossa, muito! Fortaleceria muito o atendimento. (PT2)

Questão de Pesquisa 4: Que Avaliação os Familiares Fazem da Atuação do Psicólogo Escolar em um Atendimento Educacional Especializado a Estudantes Superdotados?

Segundo os relatos de familiares—mães e padrasto—de alunas(os) superdotadas(os) que frequentam o AEE-AH/SD, duas categorias tiveram destaque: (a) Importância do Suporte do Psicólogo Escolar e (b) Acesso ao Psicólogo Escolar.

Importância do Suporte do Psicólogo Escolar

Foi consenso entre os familiares entrevistados que a atuação das(os) psicólogas(os) escolares no AEE-AH/SD é fundamental para o desenvolvimento da(o) aluna(o) superdotado. Todas(os) avaliaram positivamente as ações que essas(es) profissionais realizam com as(os) próprias(os) alunas(os) e com as famílias, descrevendo o seu trabalho como importante e necessário. Com base em seus relatos, a figura da(o) psicóloga(o) escolar no serviço é essencial em virtude de: (a) mapear e atender às necessidades socioemocionais da(o) aluna(o) superdotada(o), (b) fornecer suporte e orientações à(ao) aluna(o) e à família conforme suas demandas e (c) complementar o trabalho pedagógico que o(a) professor(a)-tutor(a) realiza na sala de recursos.

De maneira unânime, as(os) participantes apontaram que a(o) psicóloga(o) escolar auxilia na identificação de características e necessidades do superdotado, especialmente com relação a aspectos sociais e emocionais, como dificuldades nas interações interpessoais, na regulação das emoções e no desenvolvimento de motivação para dar continuidade a tarefas. A partir desse mapeamento, a(o) psicóloga(o) implementa estratégias e intervenções com o intuito de minimizar tais dificuldades, fornecendo suporte e orientações à(ao) aluna(o) e à família para compreendê-las e lidar com elas, além de trabalhar em conjunto com o(a) professor(a)-tutor(a) na sala de recursos a fim de proporcionar condições adequadas para a concretização do potencial da(o) superdotada(o). Dentre as mães entrevistadas, uma delas expressou que, de acordo com a sua experiência, o trabalho que o psicólogo escolar desempenhava com a sua filha superdotada tinha um impacto positivo até maior do que o próprio atendimento pedagógico da sala de recursos—mas reconhecendo também a relevância da sala para a estudante desenvolver suas potencialidades. Os relatos a seguir exemplificam a contribuição dessas(es) profissionais:

Então esse acompanhamento é fundamental. Os estudantes com altas habilidades, eles têm necessidades, embora, para o público em geral, nem sempre seja visto dessa forma. Mas eles têm necessidades, por vezes, muito grandes. Claro, diferentes de outros segmentos, mas têm, e que não podem ser ignoradas. (F3)

Eu acho que a psicóloga dá dica, entendeu? Então, por exemplo, agora eu estava precisando de dica de como lidar com essa resistência dele [do aluno superdotado], ou essa vontade de desistir [das atividades] dele. Na mesma hora ela já mapeou e.... E é uma terceira pessoa falando com ele. É diferente da mãe. Então rapidinho ela resolveu, entendeu ali o que era, já passou para a professora o que era para fazer. (F5)

A atuação dele [do psicólogo escolar] contribui demais, exatamente por essa questão que eu falei, né? A Isabela, principalmente quando ela entrou [no AEE-AH/SD], a gente tinha muita dificuldade de entender. A gente sabia que ela era diferente, mas não era anormal. Ela tinha só algo diferente, que era a questão do aprendizado e a gente não sabia. Nem ela sabia como se portar. Não sabia como entender isso. E com o auxílio do psicólogo ela começou a ter esse entendimento. Começou a separar mais a parte das emoções. (F1)

Às vezes, a criança tem essa alta habilidade, mas o comportamento impede ela de evidenciar isso, de ela mostrar de uma forma mais bacana. E ela [a psicóloga escolar] super contribui, porque, por exemplo, se a criança está com alguma dificuldade, ela me reporta ou ela fala com a professora e a professora me fala. Então, assim, eu acho superimportante, né? Às vezes, a dificuldade de relacionamento [do aluno] é tão gigante, assim, que até desestimula a continuidade na escola [regular], à aula, sabe?

No ano passado, que ela [a psicóloga] atuou mais, assim, em ajuda com a professora, acho que foi bem interessante. É bem importante, necessário. (F6)

Ele [o psicólogo escolar] nos recebe, conversa, orienta. E é o que tem feito a diferença. Mais, até mesmo, que a sala [de recursos] em si, no caso da Isabela. É extremamente importante. Nos últimos dois anos, mesmo, foi mais importante que a própria sala de altas habilidades, porque na sala ela pode desenvolver a habilidade dela, que ela ainda está em fase de adaptação. Porque ela é “multi” [multipotencial], né? Então ela tem habilidade para várias questões. E com o psicólogo, ela consegue separar mais as ideias e focar. Então foi mais importante do que a sala em si, o atendimento com ele. (F1)

Uma das mães entrevistadas ressaltou quão significativo foi o papel do psicólogo escolar durante a pandemia, na modalidade de atendimento virtual, apontando que as práticas que esse profissional realizou com as(os) alunas(os) facilitaram o manejo de questões emocionais que surgiram e/ou ficaram mais acentuadas em decorrência da situação atípica que estavam vivendo. Em momentos críticos, que exigiram intervenções pontuais, o psicólogo também forneceu apoio à estudante superdotada e à família, como evidencia o relato de F1:

Principalmente agora na pandemia, ele [o psicólogo escolar] tem feito um trabalho remoto com eles [os alunos superdotados]. Principalmente na parte da ansiedade, que tem ajudado bastante nas emoções. No início, assim que começou [o atendimento remoto], acho que foi muito importante. A questão da ansiedade que ela [a aluna superdotada] tinha muita. Muita ansiedade. E ele ajudou bastante. Tem ajudado. Ela

teve várias crises e ele nos auxiliou muito na pandemia. Teve uma crise de ansiedade muito forte por conta disso e ele veio com auxílio. (F1)

Além disso, dois familiares entrevistados acrescentaram a importância da atuação da(o) psicóloga(o) escolar em parceria com o(a) professor(a)-tutor(a), alegando que a especificidade da formação em psicologia complementa e otimiza o trabalho pedagógico que a(o) professor(a)-tutor(a) desenvolve com os superdotados na sala de recursos. Por mais que o(a) professor(a) tenha capacitação para trabalhar com estudantes superdotados, existem demandas frequentemente associadas ao fenômeno da superdotação que requerem o olhar, a escuta e a intervenção da(o) psicóloga(o) escolar. Principalmente no que tange a fatores socioemocionais, é comum que as(os) professoras(es) não tenham repertório para intervir com o objetivo de solucionar e/ou encaminhar apropriadamente cada caso, justamente por isso não fazer parte das suas atribuições. Um dos entrevistados, inclusive, além de ser padrasto de uma aluna do AEE-AH/SD, também é professor-tutor—de uma sala de recursos distinta—, reforçando, em seu relato, que é indispensável esse trabalho em equipe no programa, de forma que cada profissional atua em consonância com as singularidades da sua formação. Os relatos de F6 e F3 exemplificam tal questão:

O papel do professor ali é um mediador de conhecimento. E ele às vezes fica meio perdido com as emoções dos meninos que estão ali, né, mil emoções. E aí precisa. Eu entendo que super precisa dessa psicóloga, para ela poder ajudar, até se a criança tiver necessidade de um acompanhamento fora [do AEE-AH/SD]. Assim, ela pode ajudar os pais. Fazer indicações. Então eu acho superimportante. Eu acho que é um trabalho casado. O professor e o psicólogo. Então é muito importante, porque o professor, ele é

o conteúdo. Mas se o emocional não estiver legal... Não adianta o cognitivo estar lá na frente, mas o emocional atrás, né? (F6)

Olha, eu diria que [a atuação da(o) psicóloga(o) escolar] é fundamental [para o desenvolvimento da(o) aluna(o) superdotada(o)], porque, assim, não apenas como padrao, mas também porque eu trabalho [como professor] em sala de recursos, e eu entendo esse trabalho como um trabalho de uma equipe, que precisa estar completa. Eu, por exemplo, embora tenha me especializado para trabalhar com os estudantes de altas habilidades, eu não sou psicólogo. Então há coisas que eu não saberia como proceder. Eu não faria da melhor maneira possível, talvez, ainda que eu tentasse ou que eu visse a necessidade. Muitas vezes isso acontece. A gente percebe, sejam carências, sejam dificuldades de lidar com essa ou com aquela situação, com a própria condição de altas habilidades, de superdotação, enfim. Dificuldades às vezes de interação, na sala de aula regular. E aí, claro, nós [professores] fazemos o possível dentro da nossa especificidade. Mas como eu disse, eu não sou psicólogo, então eventualmente pode haver algo que poderia ser feito de melhor maneira e eu não vou saber. (F3)

Acesso ao Psicólogo Escolar

Essa categoria descreve a percepção dos familiares entrevistados acerca do acesso que alunas(os) e famílias têm às(aos) psicólogas(os) escolares do AEE-AH/SD, incluindo: (a) a avaliação que os familiares fazem da disponibilidade da(o) psicóloga(o) escolar no serviço; (b) o impacto da pandemia da Covid-19 na atuação dessa(e) profissional no atendimento; (c) a demanda por maior frequência no suporte da(o) psicóloga(o) escolar, por meio de um contato mais próximo com famílias e alunas(os); e (d) o reconhecimento da existência de

obstáculos à atuação da(o) psicóloga(o) no programa. Dentre os seis familiares participantes, cinco mães de alunas(os) superdotadas(os) relataram que a(o) psicóloga(o) escolar da sala de recursos que suas(seus) filhas(os) frequentam é bastante presente e disponível. Segundo elas, nas situações em que precisaram e solicitaram, a(o) psicóloga(o) ofereceu apoio e orientação com base em suas demandas naquele momento. São exemplos de relatos:

Eu acho ela [a psicóloga escolar] bem presente. (F4)

Quando a gente precisa, tem o atendimento lá com ele [psicólogo escolar]. Por várias vezes eu precisei e ele esteve sempre à disposição para conversar, para orientar. Principalmente essa questão da orientação. (F1)

Se o aluno tem alguma alteração que ela possa acompanhar, ela é super, superaberta, solícita. Eu não sei de outras salas, mas a Luciana [psicóloga escolar] é super presente. (F6)

E, assim, eu nunca precisei antes, mas até pela presteza que foi nesse meu pedido de ajuda esse ano, eu acredito que para as famílias que precisem de um apoio mais, né, sei lá, personalizado, mais pontual, que isso também deve ter disponível. Porque a única vez que eu precisei, eu tive. Mas eu acredito que ela [a psicóloga escolar] dê também esse apoio mais personalizado. (F5)

Apenas um(a) participante apontou que o contato da(o) profissional do AEE-AH/SD com a família e a aluna superdotada não foi tão frequente. Contudo, sua avaliação fundamentou-se majoritariamente na experiência do atendimento *online*, considerando que a aluna começou a

frequentar o serviço no fim do ano de 2019, quando o período letivo já estava perto de encerrar. Pouco tempo após a retomada das atividades, no início de 2020, houve a suspensão do atendimento presencial, devido à pandemia.

Também com relação à modalidade remota, uma das mães entrevistadas acrescentou que a pandemia prejudicou o trabalho que a(o) psicóloga(o) escolar do AEE-AH/SD realizava, tendo em vista que o atendimento virtual não é tão eficaz quanto o presencial, como ilustra o seu relato: “Assim, por conta da pandemia ficou tudo muito difícil, né? Porque o atendimento presencial, ele é muito bom, é bem melhor do que esse que a gente faz assim [virtual]” (F4).

Embora a maioria dos familiares tenha informado que a(o) psicóloga(o) escolar do AEE-AH/SD é presente e disponível, apenas duas mães afirmaram que essa(e) profissional atende plenamente às demandas das(os) alunas(os) e das famílias, como retrata o seguinte relato:

Hoje eu acho que [o atendimento] está ótimo. Está completo. Porque tem esse trabalho com ela [a aluna superdotada], individual... está sempre conversando. Está sempre trazendo para a gente o que é de novo. E com a família também, porque todas as vezes que a gente precisou—e a gente precisa muito—, a gente tem esse auxílio.
(F1)

Todas(os) as(os) outras(os) participantes apontaram a necessidade de um suporte psicológico mais acessível, frequente e próximo. Justamente por reconhecerem que a(o) psicóloga(o) escolar é um(a) agente indispensável na promoção do desenvolvimento das(os) alunas(os) superdotadas(os) e na oferta de suporte e orientações às famílias, os familiares acreditam que a(o) psicóloga(o) poderia contribuir ainda mais se fornecesse um atendimento

mais constante: tanto com relação ao acompanhamento das atividades que as(os) alunas(os) desempenham na sala de recursos (presencial e/ou virtualmente) quanto à comunicação com as famílias e ao apoio para auxiliá-las a atender às necessidades da(o) superdotada(o) fora do AEE-AH/SD (mantendo um contato frequente, fornecendo orientações e enviando materiais pertinentes). Seguem relatos que ilustram essa demanda:

Mas assim, na minha opinião, eu acho que um psicólogo escolar tem que ser muito mais acessível. Eu te falo isso porque nós, aqui em casa—eu e meu esposo—, a gente teve muita necessidade da Júlia [aluna superdotada] ser acompanhada na escola. Ela sempre foi muito estudiosa. Sempre muito comportada. Entende? No entanto, a gente sempre teve dificuldade com ela por ela ser muito introvertida, muito introspectiva. A gente via que isso causava um certo sofrimento. Quando a Júlia foi para as altas habilidades, que ela começou a colocar em prática o que ela gosta, que é desenhar e tal, e ter um suporte de um psicólogo, mesmo que não com tanta frequência—pelo menos, a meu ver, podia ter sido mais—, a gente percebeu que ela melhorou bastante. Entendeu? Eu acho que poderia melhorar nisso. Ter mais frequência. Ter mais acesso. Os pais, né, e as crianças, terem mais acesso ao psicólogo escolar. O apoio de um psicólogo para o aluno e para a família do aluno na escola faz muita diferença, igual eu te disse. Então se a gente pudesse ter mais acesso seria ótimo. (F4)

Eu acho que, assim, [os psicólogos escolares] poderiam contribuir ainda mais—mais do que eles já fazem—se a gente tivesse, por exemplo, feedback entre as aulas, sei lá, numa periodicidade maior. De “olha, eu identifiquei tal característica no seu filho, ou tal necessidade...” Sugerir, sei lá, que aborde o tema em casa. Sei lá, meio que ajudar a gente a usar a mesma linguagem que elas estão usando na salinha [sala de recursos],

entendeu? Porque se você não for lá pedir ou questionar—se você for, é super bem atendido—, mas não tem algo assim... Para a gente alinhar a linguagem, entendeu? Porque eu sei que, dependendo do perfil da criança, da personalidade, do temperamento, da fase que ela está, você não pode falar de determinadas formas com ela. Você tem que ter uma abordagem mais estratégica. Então se essa abordagem estratégica fosse ali orientada por um psicólogo, alguma coisa assim, eu acho que enriqueceria tanto em casa quanto na escola, entendeu? Assim, e até, sei lá, envio de material. Por exemplo, ela, como psicóloga, mandar, sei lá, matérias, textos, estudos, alguma coisa que ela entenda que seja relevante para aquela família ou para aquele grupo de crianças daquela faixa etária, não sei. Mas assim, só para contribuir mais mesmo. Mas, para mim, está tudo bem o que já é feito. Está ótimo. (F5)

Eu acho superimportante que eles [os alunos] tenham acesso, que os pais também possam ter esse acesso [à psicóloga escolar]. Não que a Luciana [psicóloga] não seja acessível, ela é, a todos, inclusive ela participa do grupo [de *WhatsApp*] dos pais. O telefone dela, ela deixa lá para todos. Mas se os pais pudessem, às vezes, assim, ter uma conversa maior com o psicólogo, ajudaria muito, porque têm questões que nós, pais, não damos conta, que os professores lá não dão conta, e que vocês, os psicólogos, têm essa formação exatamente para esse cuidado. Mas num todo, eu estou supersatisfeita com a Luciana. Sempre que eu precisei, ela foi muito presente. Inclusive, em algumas vezes, ela até veio até mim. Falou “olha, vamos ter esse cuidado com o Lucas [aluno superdotado]”. E é muito bom. (F6)

Uma das mães entrevistadas declarou reconhecer que as(os) psicólogas(os) escolares enfrentam dificuldades em sua atuação, impedindo-as(os) de colocar em prática ações que,

muitas vezes, as(os) próprias(os) profissionais compreendem que são importantes, mas não conseguem operacionalizar devido a obstáculos do próprio sistema educacional. Para a participante, o maior desafio para essas(os) psicólogas(os) é a grande quantidade de alunas(os) que cada um(a) é responsável por atender. Portanto, seriam necessárias(os) mais psicólogas(os) escolares no AEE-AH/SD para suprir efetivamente às demandas dos superdotados e das suas famílias, conforme o relato de F4:

Mas eu acho que o que ela [a psicóloga escolar] tem feito... Como é que eu vou te explicar? É porque, às vezes, a impressão que eu tenho é que o profissional quer fazer, mas acaba que ele é barrado pelos problemas do sistema educacional, né? Tem muitos entraves. Muitos embaraços. Às vezes parece que fica difícil a gente chegar até vocês que são psicólogos. Mas eu percebi que não é por conta do profissional em si. São os entraves mesmo. Os obstáculos que a gente encontra. Esse eu acho que é um dos obstáculos maiores: um profissional [psicólogo escolar] só, para atender mil—lá são mil crianças—e ainda atender a família, não sei... É difícil, né? Precisava de mais psicólogos mesmo. (F4)

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo indicam que o psicólogo escolar contribui significativamente para o suporte a alunos, famílias e professores-tutores, com o objetivo de promover a educação e o desenvolvimento do superdotado. No entanto, vale ressaltar que esse profissional enfrenta desafios e limitações em sua prática. Tendo em vista que os ambientes escolar e familiar são dois fatores externos que influenciam o desenvolvimento do superdotado (Fleith, 2018; López-Aymes et al., 2014; Olszewski-Kubilius, 2016; Plomin, 2018), é coerente com a literatura da área que o escopo de atuação do psicólogo escolar abarque ações com foco não apenas no aluno, mas também em todos os envolvidos em sua educação, como familiares e profissionais da escola, com o intuito de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, tanto no contexto escolar quanto fora dele (Alencar & Fleith, 2001; Dixson et al., 2020; Fleith, 2009a).

Conforme a maioria dos relatos, a atuação do psicólogo escolar contribui efetivamente para o desenvolvimento do aluno superdotado. Entende-se que a formação em psicologia pode fornecer às(aos) psicólogas(os) escolares amparo teórico e metodológico para planejar e implementar ações direcionadas a alunos, famílias e professores—tanto no que concerne à prática psicológica em si quanto a conhecimentos sobre o fenômeno da superdotação—, visando à promoção do desenvolvimento e bem-estar dos superdotados (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009a; Nakano et al., 2021; Robertson et al., 2011). Para tanto, Nakano et al. (2021) salientam que a formação inicial dos psicólogos deve contemplar conteúdos referentes à superdotação, tornando-os aptos a contribuir na identificação e no atendimento ao aluno superdotado. Contudo, ao investigar a presença de disciplinas relacionadas à educação especial e à superdotação em cursos de graduação em psicologia, bem como a compreensão

de discentes e psicólogos já formados acerca desses temas, as autoras constataram que a maior parte deles não se considerava preparada para trabalhar com superdotados, demonstrando concepções e crenças equivocadas sobre a superdotação, especialmente com relação às características do aluno superdotado, às suas necessidades e ao processo de avaliação psicológica desse aluno. Similarmente, Robertson et al. (2011) relatam que, em sua pesquisa sobre a capacitação de psicólogos escolares para identificar e atender a estudantes superdotados, a maioria dos psicólogos participantes teve pouca ou nenhuma experiência com teoria e prática no campo da superdotação em sua graduação. Os participantes alegaram, ainda, que teria sido benéfico para a sua formação um aprofundamento nessa área.

Em ambos os estudos, os autores reconhecem o potencial da atuação do psicólogo escolar no atendimento ao aluno superdotado, mas evidenciam que a formação em psicologia carece de disciplinas que garantam o preparo de psicólogos para trabalhar com esse público específico. Apesar de não ter mencionado problemas em sua formação inicial, parte das(os) psicólogas(os) escolares participantes da presente pesquisa sinalizou a ausência de uma proposta de formação continuada no AEE-AH/SD, apontando como uma limitação para a sua prática profissional. Consoante a essa realidade, Robertson et al. (2011) acrescentam que não há indícios de que os programas de atendimento ao superdotado estejam compensando a falta de formação inicial dos psicólogos atuantes quanto à singularidade das necessidades psicoeducacionais dos superdotados.

Logo, o déficit de conteúdos relativos ao campo da superdotação na formação inicial e continuada do psicólogo pode restringir a sua atuação, uma vez que esse profissional dificilmente apresentará o repertório básico para mapear as potencialidades, necessidades e dificuldades do superdotado ou para intervir efetivamente com vistas a oferecer condições adequadas para a concretização das suas capacidades. A partir disso, destaca-se a grande demanda de inclusão de disciplinas que abarquem a identificação e o atendimento ao aluno

superdotado nos cursos de graduação em psicologia, bem como a urgência da sistematização da formação continuada para os profissionais atuantes nos serviços de atendimento ao superdotado—ainda mais considerando a constante atualização de concepções e práticas na literatura da área. Piske et al. (2015) ressaltam, ainda, a importância da formação de todos os profissionais da escola com relação à compreensão das especificidades do fenômeno da superdotação, possibilitando que contribuam para promover a educação, a inclusão e o desenvolvimento do superdotado.

Apointa-se que o relato das(os) poucas(os) profissionais entrevistadas(os) que discordaram quanto à contribuição da(o) psicóloga(o) escolar para o desenvolvimento do aluno superdotado fundamentou-se em sua experiência diante do modelo de atuação da(o) psicóloga(o) neste programa de atendimento específico, que dispõe de condições e de recursos limitados, inviabilizando a expansão das suas ações para além dos procedimentos que compõem a avaliação psicológica—exceto em situações pontuais. É importante ressaltar que, embora a avaliação psicológica em si realmente não seja suficiente para que o estudante se desenvolva acadêmica, cognitiva, social e emocionalmente, sua função ainda é relevante, visto que essa avaliação constitui parte indispensável do processo de identificação do superdotado. Identificar esse aluno é o primeiro passo para planejar e proporcionar uma educação personalizada para ele, possibilitando a implementação de estratégias e intervenções apropriadas para atender às necessidades de cada aluno, de acordo com sua individualidade (Fleith, 2018; Gubbins et al., 2021; Robertson et al., 2011; Silverman, 2018).

Constatou-se, inclusive, que a principal demanda de atuação da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD é a avaliação psicológica dos alunos que recebem encaminhamento para o programa, realizada durante o período de observação. Segundo Fleith (2018), a identificação do aluno superdotado deve ser um processo multidimensional, dinâmico, contínuo e flexível, exigindo a avaliação de aspectos cognitivos, acadêmicos, sociais e

emocionais por meio de múltiplas fontes de informação (como aluno, familiares, professores e colegas) e de métodos variados (a exemplo de observação, aplicação de testes, análise de produções, entre outros). Silverman (2018) acrescenta que, quando o aluno apresenta um desenvolvimento atípico, identificá-lo e avaliá-lo é importante para compreender quais são as suas necessidades. Com base nos relatos das(os) psicólogas(os) escolares e professoras(es) entrevistadas(os) acerca de como é conduzida a avaliação psicológica no AEE-AH/SD, as(os) psicólogas(os) buscam diversificar as fontes de informação, os instrumentos e os procedimentos, mas nem sempre as condições de trabalho dessas(es) profissionais permitem buscar fontes múltiplas e/ou empregar instrumentos variados e adequados, seja por limitação de tempo ou de recursos materiais disponíveis.

Em vista disso, chama-se atenção para a necessidade de maior investimento governamental neste programa de atendimento, considerando que, conforme defendem Dixson et al. (2020), garantir um sistema de identificação abrangente significa possibilitar a identificação de alunos com uma maior diversidade de habilidades e potenciais, contribuindo para a democratização do acesso ao serviço. Sabendo que o AEE-AH/SD é um programa destinado a alunos com perfis heterogêneos em termos de características sociais, econômicas e culturais, seria interessante que o sistema de identificação fosse ainda mais inclusivo, a fim de evitar a sub-representação de determinados grupos no momento da efetivação dos alunos no serviço.

Salienta-se que a própria identificação do aluno superdotado viabiliza a oferta de condições adequadas para o seu desenvolvimento. Ao estabelecer um diálogo constante com professores-tutores e famílias durante o processo de identificação, o psicólogo escolar pode compartilhar com eles informações relevantes sobre características, interesses, preferências, potenciais e dificuldades do superdotado, incentivando professores e familiares a adotarem práticas coerentes com as necessidades de cada estudante. No caso do AEE-AH/SD, mesmo

não sendo função do psicólogo implementar as estratégias pedagógicas que fundamentam as atividades que os alunos desempenham nas salas de recursos, quando ele conduz a avaliação psicológica pensando nas modalidades de intervenção disponíveis e pertinentes em cada situação, esse profissional é capaz de fornecer direcionamentos, recomendações e encaminhamentos relevantes para atender às necessidades do superdotado (Assouline & Foley-Nicpon, 2021; Dai, 2020; Dixson et al., 2020; Fleith, 2009a, 2018; Fleith & Tentes, 2019; Gubbins et al., 2021), no próprio AEE-AH/SD e também em outros contextos, como em casa e na sala de aula regular. Silverman (2018) reitera que o objetivo das estratégias educacionais de atendimento ao superdotado não deve ser que todos os estudantes aprendam no mesmo ritmo, mas sim fazer adaptações para suprir as demandas de cada um deles.

Dixson et al. (2020) e Fleith (2018) apontam que, idealmente, o processo avaliativo deve ser contínuo, permitindo que o psicólogo escolar acompanhe os desdobramentos das estratégias e intervenções implementadas e, quando necessário, auxilie na realização de alterações. Contudo, em virtude da insuficiência de psicólogas(os) escolares no AEE-AH/SD—relatada pelas(os) profissionais que participaram desta pesquisa—, não há tempo hábil para que as(os) psicólogas(os) realizem uma avaliação contínua. Devido ao grande quantitativo de alunos que precisam ser avaliados, as(os) psicólogas(os) que integram as equipes do serviço enfrentam uma sobrecarga de trabalho, não sendo possível avaliar continuamente cada um deles. Logo, é necessário reconhecer a importância da atuação da(o) psicóloga(o) escolar na identificação do superdotado, mas também pontuar que tal atuação ainda está aquém do seu potencial, de modo que a contratação de mais psicólogas(os) escolares para atuar no AEE-AH/SD é essencial para que essas(es) profissionais possam não apenas ampliar a abrangência de ações que já realizam, mas também planejar e implementar novas ações benéficas para o aluno superdotado.

Ressalta-se, na realidade investigada, a importância da parceria entre a(o) psicóloga(o) escolar e o(a) professor(a)-tutor(a): enquanto a(o) psicóloga(o) avalia os aspectos psicológicos, o(a) professor(a) aborda os aspectos pedagógicos. No decorrer de todo o processo, essas(es) profissionais estabelecem um diálogo constante, trocando informações e percepções, de modo que as tomadas de decisão são conjuntas. Para além da avaliação, os resultados demonstraram que a parceria entre as(os) profissionais do AEE-AH/SD é fundamental para fornecer um serviço de qualidade a alunos e famílias. As(Os) próprias(os) profissionais reconheceram que o trabalho em equipe permite que cada um(a) atue em consonância com a especificidade da sua formação. As(Os) professoras(es) podem ajudar a identificar determinadas demandas, contando com o suporte e a orientação das(os) psicólogas(os) escolares para lidar com questões que exigem o olhar especializado da psicologia. Nesse sentido, Fleith (2009a) aponta que o psicólogo escolar pode dar assistência aos professores-tutores na condução do processo de ensino e aprendizagem, tendo em mente as características e necessidades específicas do aluno, que talvez não fossem percebidas sem a perspectiva do psicólogo—como acontece, por exemplo, nos casos de dupla excepcionalidade (Fleith & Tentes, 2019).

Ademais, Renzulli (2012, 2016b, 2016c, 2020) e Subotnik et al. (2011, 2012) postulam que, para transformar o potencial em desempenho, o superdotado precisa também de um preparo psicológico, com o objetivo de desenvolver e/ou aprimorar determinadas características cocognitivas e habilidade psicossociais—otimizando, assim, o trabalho que o professor-tutor desempenha com os estudantes na sala de recursos. Tendo isso em vista, o psicólogo escolar pode contribuir ativamente para o desenvolvimento dessas variáveis não cognitivas. Um exemplo de ação com tal foco que a maioria das(os) psicólogas(os) escolares tem buscado implementar no AEE-AH/SD é a condução de grupos/oficinas para o desenvolvimento de habilidades sociais—apesar de não ser uma atividade sistematizada e

consolidada no programa. Foi inclusive a partir da demanda identificada por professores-tutores e alunos egressos do AEE-AH/SD que Chagas-Ferreira et al. (2019) elaboraram a proposta do projeto de extensão de ação contínua—vinculado à Universidade de Brasília (UnB)—denominado Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para Jovens Talentosos (PDHSJT), com o objetivo de suprir a necessidade dos jovens superdotados de desenvolver habilidades sociais por meio de atividades educacionais, trabalhando um conjunto específico de habilidades. Após a implementação do PDHSJT, os resultados parciais evidenciaram a sua efetividade, de modo que as autoras pretendem refiná-lo e aprimorá-lo, a fim de torná-lo ainda mais efetivo, além de ampliar a abrangência do público-alvo, incluindo crianças mais novas—o que pode contribuir ainda mais para embasar o trabalho que as(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) têm feito. Borges (2021) salienta que intervenções dessa natureza reforçam a importância de abarcar também fatores não cognitivos no planejamento de ações dos serviços de atendimento ao superdotado—como o AEE-AH/SD. A autora também sugere a adaptação do PDHSJT para o formato *online*, o que faz bastante sentido, tendo em vista o atual momento, em que tem sido necessário utilizar tal modalidade de atendimento nesses serviços.

Destaca-se que o DF usufrui de uma posição privilegiada por assegurar a presença do psicólogo escolar como membro da equipe do AEE-AH/SD, o que não condiz com a realidade de todos os estados brasileiros (Alencar et al., 2019). Todavia, aponta-se a necessidade de uma maior valorização desse profissional, a fim de fornecer melhores condições de atuação, por meio de maiores investimentos no AEE-AH/SD, da contratação de mais psicólogos escolares para atuar no programa e da sistematização de uma proposta de formação continuada para esses profissionais. Garantindo os recursos humanos e materiais condizentes com as necessidades do serviço, seria possível solucionar a falta de psicólogos escolares em algumas salas de recursos—conforme relatou parte das(os) entrevistadas(os)

desta pesquisa—, certificar uma prática profissional ainda mais eficaz e abrangente no AEE-AH/SD e, ainda, resguardar a saúde e bem-estar das(os) próprias(os) psicólogas(os) escolares atuantes, ao eliminar o excesso de trabalho e viabilizar a sua autorrealização por meio de um trabalho mais expressivo.

Outra ação bastante referida por todos os grupos entrevistados como frente essencial de atuação do psicólogo escolar foi o atendimento às famílias dos alunos superdotados. Considerando que a família constitui um contexto fundamental de desenvolvimento para o superdotado (Aspesi, 2007, Dessen, 2007; Dixson et al., 2020; Fleith, 2018; Olszewski-Kubilius, 2016, 2018; Reichenberg & Landau, 2009; Vialle, 2017), é congruente que o psicólogo escolar atue também em conjunto com os familiares: tanto no sentido de conhecer as dinâmicas familiares e como elas afetam o desenvolvimento do superdotado quanto de fornecer suporte e orientação para facilitar o processo de reorganização familiar em busca de atender às necessidades do aluno superdotado, incentivando práticas familiares favoráveis à concretização do potencial do superdotado e promovendo a interlocução entre a família e o AEE-AH/SD (Delou, 2007; Dixson et al., 2020; Fleith, 2009a; Leonessa & Marquezine, 2014; López-Aymes et al., 2014; Prado & Fleith, 2017; Vialle, 2017; Wechsler & Fleith, 2017). Pfeiffer e Prado (2018) acrescentam que, ao trabalhar com alunos superdotados, quase sempre é interessante realizar ações direcionadas às famílias, uma vez que a inclusão dos familiares nas propostas de intervenção costuma aumentar a probabilidade de obtenção de resultados positivos para esses alunos.

Segundo Dixson et al. (2020), o psicólogo escolar pode atuar junto aos familiares do superdotado a fim de auxiliá-los na condução do processo de desenvolvimento do potencial do aluno. Como exemplo de ação que o psicólogo pode implementar com foco nesse público, os autores descrevem a realização de oficinas periódicas, a fim de disseminar informações acerca da superdotação e do papel da família na promoção de condições propícias para a

autorrealização do superdotado ao longo de sua trajetória de vida. De modo semelhante, ao descreverem o trabalho realizado em um programa de atendimento ao superdotado, Oliveira et al. (2021) relatam que o enfoque da atuação dos profissionais do serviço com os familiares reside na conscientização quanto à função da família no desenvolvimento das capacidades do superdotado. Assim, a equipe do programa promove encontros coletivos em que são realizadas: (a) discussões sobre temas específicos, conforme as demandas; (b) trocas de experiências entre familiares de alunos superdotados; e (c) orientação sobre como a família pode contribuir para que o aluno se desenvolva apropriadamente.

Na presente pesquisa, verificou-se que, segundo a maior parte das(os) profissionais do AEE-AH/SD e alguns familiares entrevistadas(os), as(os) psicólogas(os) escolares do programa executam ações com natureza e objetivos similares: oferecem acolhimento, suporte e orientação de acordo com as necessidades das famílias, por meio de reuniões, palestras/*lives* e rodas de conversa, além de disponibilizar materiais informativos sobre a superdotação, como livros, vídeos e filmes. Apesar de a maioria das(os) participantes de todos os grupos terem apontado a demanda e/ou a possibilidade de ampliação do atendimento às famílias, grande parte delas(es) alegou que as(os) psicólogas(os) escolares do AEE-AH/SD já contribuem substancialmente nessa frente de atuação, mesmo ainda não sendo suficiente. Entende-se que profissionais e familiares assinalaram o aumento da frequência desse atendimento como uma forma de melhoria para o serviço justamente por acreditarem no potencial da(o) psicóloga(o) escolar de colaborar ainda mais mediante um apoio mais próximo e constante.

Salienta-se, ainda, o envolvimento observado nas famílias dos alunos superdotados em sua educação, tendo em vista que os familiares entrevistados demonstraram conhecer, acompanhar e apoiar o trabalho que as(os) profissionais realizam no AEE-AH/SD, bem como o processo educativo e as produções das(os) estudantes. A própria demanda por um maior

suporte da(o) psicóloga(o) escolar sugere uma participação ativa dessas famílias na educação da(o) aluna(o), ou seja, elas buscam auxílio profissional para compreender o que é a superdotação e como lidar com o superdotado, a fim de oferecer condições propícias para o seu desenvolvimento, conforme descreve a literatura sobre famílias de superdotados (Aspesi, 2007; Winner, 1998). Por mais que, em alguns casos, os familiares não soubessem detalhadamente quais práticas eram realizadas no AEE-AH/SD ou não tivessem um contato tão frequente com as(os) profissionais do serviço, eles demonstraram abertura para desconstruir crenças equivocadas e para aprender sobre o fenômeno da superdotação. De maneira semelhante, Vialle (2017) observou que os pais de superdotados participantes de seu estudo evidenciaram grande empenho para compreender o fenômeno da superdotação, buscando materiais para auxiliá-los a aprender e a refletir sobre práticas de promoção do desenvolvimento de seus filhos.

Ainda assim, conforme Alencar (2007a), é frequente que familiares de superdotados não tenham clareza sobre como lidar com esses alunos, em decorrência de falta de orientação às famílias por parte das escolas—o que corrobora os achados deste estudo, visto que a maior parte das(os) psicólogas(os) e professoras(es) participantes apontou que é comum as famílias chegarem ao AEE-AH/SD com dúvidas e/ou crenças equivocadas sobre a superdotação. Com base nos resultados do seu estudo acerca das características de famílias de superdotados, López-Aymes et al. (2014) confirmam que familiares de estudantes superdotados reconhecem que precisam de orientações sobre certas questões com as quais não estão preparados para lidar, principalmente no que diz respeito a garantir que o superdotado desenvolva ao máximo o seu potencial. Os achados de Piske et al. (2015) também exemplificam tal realidade: ao investigarem a percepção de famílias de alunos superdotados que frequentam um atendimento educacional especializado, as autoras constataram que a maioria dos familiares apresenta preocupações e inseguranças quanto ao processo de ensino e aprendizagem do

superdotado, sobretudo no que tange a dificuldades cognitivas e socioemocionais que ele manifesta e à compreensão limitada da família acerca do fenômeno da superdotação. Muitas vezes, as famílias de superdotados precisam de orientação para lidar com questões inerentes ao fenômeno, para que se tornem aptas a manejar conflitos que o aluno vivencia no próprio contexto escolar e a proporcionar estímulos que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades em casa.

Dixson et al. (2020) e Fleith (2009a) salientam que o psicólogo escolar pode contribuir significativamente na oferta de apoio familiar. A partir dos relatos de grande parte das(os) psicólogas(os), professoras(es)-tutoras(es) e familiares que participaram desta pesquisa, a(o) psicóloga(o) escolar do AEE-AH/SD complementa o trabalho que o(a) professor(a)-tutor(a) realiza, auxiliando principalmente na identificação de características e necessidades cognitivas, sociais e emocionais do superdotado, além de fornecer orientações pertinentes em cada situação. Portanto, é crucial que o psicólogo escolar atue com o intuito de munir as famílias com o suporte e o conhecimento necessários para garantir condições adequadas para a autorrealização do superdotado.

É interessante notar que as duas ações que mais se destacaram nos relatos das(os) psicólogas(os) e docentes participantes são precisamente as atribuições específicas da(o) psicóloga(o) escolar que constam no documento norteador da prática das(os) profissionais do AEE-AH/SD: a avaliação dos alunos e o suporte às famílias (SEEDF, 2010). Por mais que o documento oriente todas(os) as(os) profissionais do serviço a desenvolverem ações que promovam a inclusão educacional do aluno superdotado, constatou-se que as demais ações que as(os) psicólogas(os) escolares entrevistadas(os) executam derivam de demandas que elas(es) mesmas(os) identificam em seu contexto de atuação, juntamente a professoras(es) e familiares. Neste sentido, observou-se que essas(es) profissionais partem da compreensão de que é necessário um maior suporte da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD, de modo que

buscam fornecê-lo, dentro de suas possibilidades e condições de trabalho. Com base nisso, propõe-se uma reformulação desse documento norteador, que data de 2010. De lá para cá, houve diversos avanços nos estudos acerca da atuação do psicólogo escolar no atendimento ao superdotado, o que possibilita fornecer diretrizes e recomendações que explorem mais amplamente o potencial de atuação da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD a partir de evidências científicas atualizadas.

Ademais, pontua-se que a coleta de dados deste estudo ocorreu quando as atividades do AEE-AH/SD—assim como de toda a SEEDF—estavam acontecendo de maneira remota devido à pandemia da Covid-19, o que implicou mudanças na atuação de todas(os) as(os) profissionais do serviço, incluindo das(os) psicólogas(os) escolares. Conforme descrevem Schaffer et al. (2021), profissionais da educação ao redor de todo o mundo tiveram que adequar as estratégias educacionais para a modalidade remota/virtual, na tentativa de continuar fornecendo oportunidades de ensino e aprendizagem aos alunos diante da inevitabilidade do distanciamento social e da consequente necessidade de suspensão das atividades escolares presenciais. No serviço remoto, os psicólogos escolares podem utilizar plataformas virtuais que suportem chamadas de vídeo, mas também outros métodos mais tradicionais, como ligações de telefone e *e-mail* (NASP, 2020b).

Camargo e Carneiro (2020) salientam que a pandemia impactou significativamente a atuação dos psicólogos na área da educação, exigindo uma rápida reinvenção de suas práticas. Consoante aos achados da presente pesquisa, no que tange especificamente à redefinição das atribuições do psicólogo escolar, Farmer et al. (2021) sublinham a existência de recursos limitados para a realização da avaliação psicológica virtual de estudantes com indicação de atendimento na educação especial—como é o caso dos superdotados—, sendo uma das alternativas o adiamento das avaliações até o retorno das aulas presenciais. No entanto, os autores acrescentam que adiar as avaliações significa adiar também o acesso

efetivo dos alunos aos serviços pertinentes para atender às suas necessidades. Embora muitos profissionais demonstrem intenção de promover acesso imediato a esses serviços por meio da realização da avaliação de maneira remota—utilizando plataformas *online*—, ainda não há validação empírica, ética e legal para que isso ocorra.

Dentre outros fatores, o acesso a uma internet de boa qualidade (por parte do avaliador e do avaliado) também é necessário para viabilizar a avaliação virtual, o que constituiria uma barreira principalmente para estudantes de baixa renda, que, muitas vezes, sequer têm acesso à internet (Farmer et al., 2021)—como é o exemplo de uma parte dos alunos que frequentam o AEE-AH/SD. Neste sentido, Camargo e Carneiro (2020) destacam que a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) evidenciou (ainda mais) as desigualdades sociais existentes no Brasil, justamente pela falta de acesso de alguns alunos a recursos que permitiriam acompanhar as atividades *online*, como computadores e internet. Relatos de parte das(os) psicólogas(os) que participaram desta pesquisa corroboram essa realidade, uma vez que a pandemia não apenas evidenciou a vulnerabilidade socioeconômica de uma parcela dos alunos do AEE-AH/SD, como também a intensificou, dificultando ainda mais—e, em alguns casos, impedindo—a sua permanência no programa. Além disso, vale lembrar que conduzir uma avaliação psicológica bem-sucedida virtualmente requer capacitação para trabalhar com as plataformas *online* (NASP, 2020b; Oliveira et al., 2020).

Neste novo cenário, apesar da distância física, os resultados demonstraram que foi possível oferecer um acompanhamento mais próximo e frequente a alunas(os), familiares e professoras(es), o que a maioria das(os) entrevistadas(os) avaliou como positivo—tanto que profissionais do AEE-AH/SD apresentaram intenção de adaptar para o modelo presencial o que for possível, aproveitando o uso das tecnologias digitais para otimizar o atendimento. Conforme Camargo e Carneiro (2020), por meio da continuidade dos atendimentos de maneira *online*, os psicólogos escolares proporcionam acolhimento, escuta qualificada e

orientação a alunos e famílias, inclusive auxiliando-os a lidar com desafios emergentes durante este período atípico e adverso. Entretanto, Oliveira et al. (2020) apontam que, no cenário pós-pandemia, será necessário pensar em novas estratégias de operacionalização das práticas educativas nas instituições de ensino, além de elaborar planos de contingência para abarcar os possíveis efeitos à longo prazo deste evento mundial, sejam eles sociais, emocionais e/ou, até mesmo, econômicos. Tendo em vista que os estudos empíricos com foco no impacto da pandemia causada pelo coronavírus no contexto educacional ainda são exploratórios e heterogêneos, não é possível prever tais efeitos. Logo, embora exista a possibilidade de adaptação de determinadas práticas virtuais para a modalidade presencial, é preciso analisar as demandas de alunos, famílias e professores mediante o retorno às atividades presenciais, fundamentando-se nas evidências científicas encontradas até o momento e considerando as repercussões da pandemia na realidade do contexto em que toda a comunidade escolar se insere, bem como no âmbito individual.

Outro ponto que requer ênfase também diz respeito ao papel do psicólogo escolar no atendimento educacional a alunos superdotados, mas não apenas no contexto da pandemia. Por mais que a maioria das(os) participantes desta pesquisa tenha demonstrado clareza quanto à função dessa(e) profissional no AEE-AH/SD, alguns relatos revelaram dificuldades em diferenciar a atuação do psicólogo escolar e a do psicólogo clínico, isto é, o que compete a um e ao outro. Quase todas(os) as(os) profissionais entrevistadas(os) concordaram que seria interessante que as(os) psicólogas(os) escolares ampliassem suas ações, com vistas a contribuir ainda mais para o desenvolvimento do aluno superdotado, dentro da gama de possibilidades de atuação em psicologia escolar. Entretanto, em alguns relatos—de uma psicóloga e de uma professora—, houve menção à inviabilidade de realizar um atendimento clínico, principalmente em decorrência da alta demanda de alunos para atender. A professora, inclusive, sugeriu o atendimento clínico/psicoterápico como possibilidade de ampliação das

ações da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD. Com base em tais relatos, é possível evidenciar uma noção equivocada quanto ao papel do psicólogo escolar, tanto no atendimento ao superdotado quanto de maneira geral, como se a sua função fosse implementar um atendimento clínico no contexto escolar.

De acordo com Farrell (2010), é frequente a compreensão equivocada acerca do papel do psicólogo escolar, de modo que familiares e professores podem apresentar expectativas irrealistas quanto às ações que esse profissional deve realizar, o que está intrinsecamente relacionado à concepção de psicologia escolar que guiou o surgimento dessa profissão. Hess e Waggoner (2020), Marinho-Araujo (2015) e Martínez (2010) apontam que os primeiros modelos em psicologia escolar priorizavam identificar distúrbios, classificar os alunos diagnosticados, atender individualmente a esses alunos e orientar professores e familiares sobre como lidar com eles, constituindo uma atuação baseada na abordagem clínica-médica, com o objetivo principal de ajustamento do estudante às normas vigentes. Mesmo diante do movimento que tem ganhado força nas últimas décadas, pautado na busca pelo aumento das oportunidades educacionais e pela redução de barreiras de acesso ao ensino e à aprendizagem, por meio da implementação de estratégias de promoção de desenvolvimento e bem-estar psicológico, o valor histórico atrelado ao surgimento da psicologia escolar ainda afeta a visão que se tem da função do psicólogo na escola.

Consoante ao que os autores referidos acima argumentam, os dados da presente pesquisa evidenciaram a recorrência de duas situações: (a) professoras(es) e familiares apresentarem expectativas de que a(o) psicóloga(o) escolar do AEE-AH/SD realizará um trabalho psicoterápico com os alunos superdotados e (b) alunas(os) demonstrarem resistências ao atendimento com a(o) psicóloga(o). Segundo as(os) entrevistadas(os), ambas ocorrem devido à falta de compreensão de como funciona, de fato, o atendimento educacional da(o) psicóloga(o) escolar. Assim, primeiramente, é importante que as(os)

próprias(os) psicólogas(os) escolares compreendam o que é a psicologia escolar, quais são as possibilidades de atuação do psicólogo escolar (Guzzo et al., 2016) e qual é a sua função no atendimento ao aluno superdotado (Dai, 2020; Dixson et al., 2020; Fleith, 2009a). A partir disso, essa(e) profissional é responsável por se posicionar com relação à abrangência da sua atuação, esclarecendo quais ações competem a ela(e) para todos os envolvidos na educação do superdotado. Vale enfatizar que, segundo Prado e Fleith (2017), o aconselhamento psicológico difere de um atendimento clínico/psicoterápico, sendo uma alternativa de intervenção que o psicólogo escolar pode empregar no atendimento a superdotados e suas famílias, sobretudo por seu caráter breve, preventivo e situacional. Por meio de uma abordagem pautada no olhar sensível e na escuta qualificada, é possível identificar, acolher e atender a demandas emergentes, a partir da singularidade da ciência psicológica.

Além das crenças equivocadas quanto ao papel da(o) psicóloga(o) escolar, os resultados mostraram que ainda existem diversos mitos a respeito do fenômeno da superdotação, que também afetam a sua atuação no AEE-AH/SD. Exemplos de como a influência desses mitos concretiza-se na prática são a escassez de políticas públicas para regulamentar a educação do superdotado, a falta de apoio das gestões de escolas ao programa e a inconstância e/ou ausência de investimentos financeiros destinados a esse serviço, relatados pela maioria das(os) profissionais do AEE-AH/SD. Diversos autores chamam a atenção para a existência do mito de que a superdotação é uma característica inata. Com base nessa crença, é comum as pessoas acreditarem que o superdotado possui recursos suficientes para desenvolver o seu próprio potencial, havendo ou não condições propícias para isso (Alencar, 2007b; Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009a, 2009b, 2018; Moon, 2009).

Como desdobramento, Plucker e Callahan (2020) sinalizam que é frequente a sociedade manifestar-se contra os programas de atendimento ao superdotado, por considerá-los secundários, desnecessários e/ou elitistas: afinal, por que investir em uma educação

diferenciada para alunos que são capazes de se desenvolver por conta própria? No entanto, conforme postula Renzulli (2005, 2012, 2016a, 2016c), para transformar potencial em desempenho superior, os superdotados demandam experiências e estímulos variados, além de suporte profissional e familiar. Reis e Renzulli (2009) e Sabatella e Cupertino (2007) reiteram a heterogeneidade presente no grupo de estudantes superdotados, de modo que cada indivíduo é único, variando em termos de características e necessidades cognitivas, sociais e emocionais; preferências; potenciais; e habilidades. Assim, cada aluno pode precisar de experiências e estímulos distintos.

Com base nos resultados deste estudo, verificou-se que existe uma falta de articulação entre o AEE-AH/SD e o ensino regular, constituindo uma possibilidade de atuação para os psicólogos escolares. Sabendo que as estratégias de atendimento educacional ao aluno superdotado não são conflitantes, podendo ser combinadas entre si (Alencar & Fleith, 2001; Renzulli, 2016a; Sabatella & Cupertino, 2007; Wai & Benbow, 2021), considera-se que frequentar um programa de enriquecimento curricular pode não ser suficiente para atender às necessidades desse aluno. Muitas vezes, é necessário implementar estratégias na própria sala de aula regular, como a aceleração, o agrupamento por habilidades e, até mesmo, algumas formas de enriquecimento (Alencar & Fleith, 2001; Sabatella & Cupertino, 2007; Steenbergen-Hu et al., 2016).

Além disso, conforme salienta Silverman (2018), o encaminhamento do superdotado para um programa de enriquecimento extracurricular decorre da identificação de necessidades que o ensino regular não está atendendo. Logo, diante da implementação de estratégias educacionais para esse aluno em sua sala de aula regular, é possível que sequer haja demanda para um encaminhamento externo. Caso ainda houver, a atuação do psicólogo escolar em promover a integração entre o ensino regular e a sala de recursos tornaria as experiências educativas do estudante congruentes entre si, otimizando o trabalho realizado no AEE-

AH/SD e, conseqüentemente, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento do superdotado. Todavia, os alunos do AEE-AH/SD advêm de diversas escolas, o que torna complexa a operacionalização de tal ação, ainda mais considerando a sobrecarga de trabalho com a qual as(os) participantes desta pesquisa já precisam lidar.

Por fim, os relatos da maior parte das(os) psicólogas(os) escolares que participaram desta pesquisa indicaram que os modelos teóricos que a SEEDF adota para a identificação e o atendimento dos superdotados no programa investigado fornecem subsídios para a sua atuação, contribuindo positivamente para o desenvolvimento das potencialidades desses alunos. Por serem modelos amplos, democráticos, flexíveis e dinâmicos, o Modelo dos Três Anéis da Superdotação (Renzulli, 2005, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 2021) e o Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 1997, 2021) têm sido largamente adotados na realidade brasileira. Alencar et al. (2019) sublinham que, a partir do mapeamento de 50 programas de atendimento a alunos superdotados nas cinco regiões do Brasil, verificou-se que a maior parte deles utiliza esses modelos para fundamentar as suas práticas. A partir da concepção de superdotação como um fenômeno multifacetado e que ocorre ao longo de toda a trajetória de vida do ser humano, a teoria que fundamenta esses programas parte do princípio de que os comportamentos de superdotação podem se manifestar em certas pessoas, em certos momentos e mediante certas circunstâncias, levando em consideração os níveis de suporte, de tempo, de esforço, de motivação e de oportunidades de cada indivíduo no decorrer do processo de desenvolvimento de talentos (Reis & Renzulli, 2009; Renzulli, 2016c).

Tais modelos não só estimulam a identificação do superdotado orientada para a oferta de um atendimento educacional personalizado, como também fornecem um guia prático para proporcionar experiências de aprendizagem significativas, com foco na concretização do potencial do superdotado (Renzulli, 2016a; Renzulli & Reis, 2021). Portanto, os dois modelos

referidos estimulam e ajudam a(o) psicóloga(o) escolar do AEE-AH/SD a conduzir uma avaliação psicológica contextualizada do aluno superdotado, considerando que todo o processo de identificação é direcionado para o planejamento e a implementação de estratégias educacionais coerentes com as suas necessidades—que a(o) psicóloga(o) mapeia durante a avaliação, em parceria com o(a) professor(a)-tutor(a). Além de contemplar uma grande diversidade de potenciais e habilidades, ambos os modelos reconhecem a importância do ambiente na transformação do potencial em desempenho, bem como no aprimoramento das habilidades. Com base nisso, o foco da atuação das(os) profissionais do AEE-AH/SD não é apenas o aluno superdotado, mas também os contextos em que ele se insere: sendo o próprio AEE-AH/SD e a família os principais. Assim, é possível garantir um nível de personalização maior do que as modalidades tradicionais de ensino costumam oferecer, embora as limitações de recursos humanos e materiais discutidas neste trabalho impeçam a oferta de uma educação totalmente personalizada aos estudantes superdotados que frequentam esse programa.

Este estudo apresentou limitações, tais como: (a) a quantidade limitada de participantes, não sendo possível incluir profissionais e familiares de alunos de todas as salas de recursos do DF; (b) a utilização de uma amostra por conveniência, não representativa das(os) profissionais do AEE-AH/SD ou dos familiares de estudantes atendidas(os) neste serviço; (c) a impossibilidade de entrevistar familiares de alunos atendidos por todas(os) as(os) profissionais que participaram desta pesquisa, devido à falta de acesso da pesquisadora a essas pessoas; (d) a não inclusão das(os) alunas(os) superdotadas(os) atendidas(os) no AEE-AH/SD como participantes da pesquisa; (e) o emprego de um método único de coleta de dados (entrevista semiestruturada); e (f) a realização das entrevistas na modalidade virtual, limitando o contato com as(os) participantes e com o contexto em que elas(es) se inserem. Ainda assim, os resultados forneceram uma visão detalhada da atuação de psicólogas(os) escolares em um serviço de atendimento educacional especializado a estudantes

superdotados, na perspectiva das(os) próprias(os) psicólogas(os), de professoras(es)-tutoras(es) e de familiares desses alunos. Além disso, esta pesquisa não apenas evidenciou pontos positivos e limitações dessa atuação, como também indicou possibilidades de ampliação das ações das(os) psicólogas(os) escolares de acordo com demandas do contexto investigado, o que pode fundamentar futuras propostas de melhorias para esse e outros programas de natureza similar.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Ao investigar a atuação de psicólogas(os) escolares em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados—AEE-AH/SD—na perspectiva de psicólogas(os) escolares, professoras(es)-tutoras(es) e familiares de alunas(os) superdotadas(os) que essas(es) profissionais atendiam, as principais conclusões que emergiram deste estudo foram:

1. A(O) psicóloga(o) escolar contribui significativamente para a promoção da educação e do desenvolvimento do aluno superdotado, por meio do suporte a alunos, familiares e professoras(es)-tutoras(es).
2. No entanto, a(o) psicóloga(o) escolar enfrenta desafios e limitações em sua prática profissional, sobretudo em decorrência da escassez de investimentos governamentais no AEE-AH/SD, evidenciada por: insuficiência de psicólogas(os) escolares no serviço— e conseqüente sobrecarga de trabalho para as(os) psicólogas(os) atuantes—, carência de recursos materiais e de infraestrutura adequados para realizar suas atribuições e ausência de uma proposta sistematizada de formação continuada.
3. A principal demanda de atuação da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD é a avaliação psicológica de alunos que recebem encaminhamento para o programa, cujo objetivo é mapear características, potenciais, habilidades, preferências, necessidades e dificuldades desses alunos, contemplando aspectos cognitivos, acadêmicos, sociais e emocionais, por meio de fontes de informação, instrumentos e procedimentos múltiplos.
4. A identificação do aluno superdotado possibilita a oferta de um atendimento educacional especializado coerente com as suas necessidades, mapeadas por psicóloga(o) escolar e professor(a)-tutor(a) durante o processo avaliativo: enquanto

a(o) psicóloga(o) avalia os aspectos psicológicos, o(a) professor(a) analisa os aspectos pedagógicos, além de ambos estabelecerem um diálogo constante entre si e também com a família do superdotado.

5. A parceria entre psicóloga(o) escolar e professor(a)-tutor(a) é fundamental, tanto durante o processo de avaliação do estudante quanto após a efetivação do aluno no AEE-AH/SD, permitindo que cada profissional atue de acordo com a especificidade da sua formação, de maneira complementar.
6. As(Os) psicólogas(os) escolares do AEE-AH/SD buscam implementar ações com o intuito de promover também o desenvolvimento socioemocional—e não apenas o cognitivo—do aluno superdotado, como a condução de grupos/oficinas de desenvolvimento de habilidades sociais, apesar de não ser uma atividade sistematizada nesse serviço.
7. Embora ainda seja necessária uma maior valorização da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD, o DF constitui um cenário privilegiado por garantir a presença dessa(e) profissional como membro da equipe do serviço, tendo em vista que isso ocorre em um número limitado de estados brasileiros.
8. Por mais que os familiares entrevistados tenham demonstrado empenho em conhecer, acompanhar e apoiar o processo educativo dos alunos superdotados que frequentam o AEE-AH/SD, ainda é essencial a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no acolhimento, no suporte e na orientação a essas famílias—conforme suas demandas—, a fim de garantir condições apropriadas para que o superdotado desenvolva o seu potencial.
9. Dentre as ações que a(o) psicóloga(o) escolar realiza, as que as(os) profissionais do AEE-AH/SD mencionaram com maior frequência estão em consonância com o documento orientador da prática profissional no programa (SEEDF, 2010): avaliação psicológica e suporte às famílias. Entretanto, as(os) psicólogas(os) entrevistadas(os)

procuram ir além de tais ações sempre que possível, por identificarem outras demandas não definidas explicitamente em suas atribuições.

10. A pandemia da Covid-19 e a consequente necessidade de adaptar o atendimento para a modalidade remota/virtual exigiu uma redefinição da prática da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD, implicando a suspensão das práticas de avaliação psicológica e, conseqüentemente, a possibilidade de oferecer um suporte mais próximo e frequente a alunos, familiares e professoras(es)-tutoras(es)—o que a maioria das(os) entrevistadas(os) avaliou positivamente, demonstrando que essa(e) profissional pode contribuir ainda mais quando há tempo disponível para despender nessa frente de atuação.
11. Com base em alguns relatos, ainda existe uma concepção equivocada acerca do papel da(o) psicóloga(o) escolar, evidenciada por dificuldades em distinguir o que compete à(ao) psicóloga(o) escolar e à(ao) psicóloga(o) clínica(o), de modo que educadoras(es), familiares e alunas(os) manifestam expectativas de que a(o) psicóloga(o) escolar implementará um atendimento clínico/psicoterápico com o superdotado na escola.
12. Mitos sobre a superdotação impactam a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD, em virtude de reforçarem crenças equivocadas como a de que o aluno superdotado é capaz de se desenvolver por conta própria, independentemente de haver condições propícias para que isso ocorra, influenciando negativamente a consolidação de políticas públicas para regulamentar a educação do superdotado, o apoio das gestões de escolas ao programa e os investimentos financeiros destinados a esse serviço.
13. Nota-se falta de articulação entre o AEE-AH/SD e o ensino regular, uma vez que os alunos que frequentam o serviço advêm de diversas escolas, o que dificulta a atuação

da(o) psicóloga(o) escolar em operacionalizar a integração entre as experiências educacionais do estudante na sala de aula regular e na sala de recursos, ainda mais levando em consideração a sobrecarga de trabalho dessas(es) psicólogas(os).

14. Os modelos que a SEEDF adota para a atuação das(os) profissionais do AEE-AH/SD—Modelo dos Três Anéis da Superdotação (Renzulli, 2005, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 2021) e Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 1997, 2021)—contribuem positivamente para a prática da(o) psicóloga(o) escolar, fornecendo subsídios para a identificação da(o) aluna(o) superdotado e para a oferta de um atendimento educacional adequado às suas necessidades.
15. Embora a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD seja importante, ela ainda está aquém do seu potencial, tendo em vista que—exceto em situações pontuais—as condições de trabalho limitadas inviabilizam a expansão das ações das(os) psicólogas(os) escolares para além dos procedimentos que compõem a avaliação psicológica e/ou até mesmo a ampliação de tais procedimentos—no sentido de realizá-los de maneira mais constante e abrangente.

Implicações Práticas

Os resultados desta pesquisa permitiram visualizar quais ações as(os) psicólogas(os) escolares têm desempenhado, de fato, em um programa de atendimento educacional especializado a alunos superdotados. Embora tais ações sejam fundamentais para a concretização da proposta do programa, as(os) psicólogas(os) do AEE-AH/SD enfrentam uma série de dificuldades e barreiras em sua prática profissional. Com base no que foi exposto anteriormente—no que concerne aos relatos das(os) entrevistadas(os), bem como à literatura referida—, entende-se que há um denominador comum entre todos os desafios e

limitações que afetam a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no cenário investigado: a existência de mitos e crenças equivocadas sobre a superdotação. Considerando que muitas pessoas ainda acreditam que a superdotação é uma característica inata, de modo que o superdotado não precisa de um atendimento diferenciado para desenvolver suas potencialidades, questiona-se: a quem interessaria promover condições adequadas de funcionamento para um serviço como o AEE-AH/SD, cujo objetivo é justamente investir na educação de alunos que—conforme tal crença incorreta—já são tão privilegiados? Ademais, vale salientar também a recorrente confusão com relação ao papel da(o) psicóloga(o) escolar, tanto no próprio AEE-AH/SD quanto de maneira geral, o que dificulta ainda mais a compreensão da necessidade da presença dessa(e) profissional na educação do estudante superdotado.

Tendo isso em vista, destaca-se a importância de as(os) psicólogas(os) escolares atuarem ativamente na desmistificação de ideias errôneas acerca da superdotação, assim como na explicitação sobre o que realmente compete à(o) psicóloga(o) escolar no atendimento educacional especializado a alunos superdotados. Com esse intuito, recomenda-se a sistematização de um planejamento de divulgação sobre o fenômeno da superdotação e sobre o papel da(o) psicóloga(o) escolar em tal contexto, incluindo estratégias presenciais e virtuais, tais como: (a) elaboração e disseminação de vídeos; (b) construção e disponibilização de materiais informativos, como livros e cartilhas; e (c) realização de palestras, *lives*—deixando-as disponíveis para acesso após sua ocorrência—e rodas de conversa. Exemplos de temas a serem contemplados por meio dessas modalidades de divulgação são: (a) o que é a superdotação, (b) características e necessidades do superdotado, (c) o que é a psicologia escolar, (d) o que faz o psicólogo escolar, e (e) como o psicólogo escolar pode contribuir para a educação e o desenvolvimento do superdotado.

Contudo, sabe-se que as próprias limitações da atuação da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD—mencionadas nesta pesquisa—dificultam o seu engajamento em implementar outras ações além das que estão previstas em suas atribuições profissionais, especialmente devido à sobrecarga de trabalho que já possuem. Portanto, é importante reiterar a urgência de um maior investimento governamental no AEE-AH/SD, com vistas a possibilitar a contratação de mais psicólogas(os) escolares, a capacitação adequada de todas(os) as(os) psicólogas(os) atuantes, a aquisição dos recursos materiais necessários para a sua atuação e a disponibilidade de infraestrutura apropriada para executar as ações previstas. Dessa forma, seria viável implementar um serviço de maior qualidade, além de identificar e atender a mais alunos—tanto por questões práticas quanto por consequência dos efeitos da atuação da(o) psicóloga(o) escolar na divulgação acerca do fenômeno da superdotação, tornando informações e conhecimentos dessa área mais acessíveis à comunidade escolar e à população.

Além disso, é importante lembrar que, para identificar o aluno superdotado e promover o seu desenvolvimento, não basta as(os) psicólogas(os) escolares possuírem condições materiais adequadas e boas intenções se não tiverem também formação—inicial ou continuada, mas de preferência ambas—específica na área da superdotação. Logo, sugere-se a revisão dos currículos vigentes nos cursos de graduação em psicologia no Brasil, com o intuito de analisar em que nível as disciplinas ofertadas abordam temas relevantes para fundamentar a atuação do psicólogo escolar no atendimento a estudantes superdotados e—caso necessário—incluir disciplinas que contemplem esse tópico na formação dos futuros psicólogos. Com relação à formação continuada, mesmo profissionais cuja graduação tiver abarcado a área da superdotação precisam se atualizar constantemente acerca de concepções e práticas emergentes, ainda mais considerando o crescente interesse de estudiosos nesse campo ao longo das últimas décadas—o que gera cada vez mais materiais e possibilidades para a capacitação do psicólogo escolar nesse cenário de atuação.

Assim, propõe-se uma maior atenção à formação continuada das(os) psicólogas(os) escolares atuantes nos serviços de atendimento educacional ao aluno superdotado—especialmente no AEE-AH/SD—, não apenas para preencher possíveis lacunas da sua formação inicial, mas também a fim de contribuir para o seu aprimoramento profissional, a partir do contato com teorias e metodologias inovadoras no âmbito da superdotação. Para tanto, aponta-se a possibilidade de a(o) psicóloga(o) escolar: (a) participar de cursos/oficinas de formação com foco no atendimento a alunos superdotados; (b) estabelecer parcerias entre o serviço de atendimento ao superdotado onde trabalha e outras instituições, tais como universidades e organizações/associações que apoiam a causa do superdotado; (c) engajar em atividades de pesquisa sobre a superdotação, vinculadas a grupos de universidades ou outras instituições de ensino; e (d) comparecer a eventos científicos nacionais e internacionais, como congressos, simpósios e seminários.

Em conjunto com a melhoria das condições de trabalho das(os) psicólogas(os) escolares do AEE-AH/SD—que inclui a capacitação profissional no que tange à superdotação—, recomenda-se também a reformulação da Orientação Pedagógica da Educação Especial (SEEDF, 2010). Além de a parte desse documento que aborda especificamente a atuação da(o) psicóloga(o) escolar ser bem sucinta, ressalta-se que houve diversos avanços na literatura do campo da superdotação na última década, o que possibilita fornecer direcionamentos com base em evidências científicas atualizadas para fundamentar a prática da(o) psicóloga(o) escolar nesse cenário. Até mesmo os próprios modelos que a SEEDF adota para a atuação das(os) profissionais do AEE-AH/SD estão em constantes revisão, atualização e avaliação, sendo que, hoje, a Teoria Para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Renzulli, 1978, 2005, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020, 2021b) é composta por quatro subteorias: o Modelo dos Três Anéis da Superdotação, o Modelo Triádico de Enriquecimento, a Operação *Houndstooth* e a Liderança Para o Mundo de

Transformação. Visto que o AEE-AH/SD utiliza apenas as duas primeiras subteorias para embasar as práticas realizadas nas salas de recursos, chama-se a atenção para a possibilidade de inclusão das outras duas, cujo foco consiste no desenvolvimento de certos fatores não cognitivos, descritos como características, potenciais e habilidades associados à concretização do potencial e à utilização das habilidades superiores para o bem coletivo— aspectos que a(o) psicóloga(o) escolar pode auxiliar o superdotado a desenvolver.

Sugestões Para Estudos Futuros

Para ampliar a compreensão acerca da atuação do psicólogo escolar no atendimento educacional especializado a alunos superdotados, aponta-se algumas possibilidades para pesquisas futuras, como:

1. Investigar a percepção que outros grupos têm acerca da atuação do psicólogo escolar no atendimento educacional especializado, como os próprios alunos superdotados e os gestores das escolas onde se localiza esse serviço.
2. Analisar a atuação do psicólogo escolar no atendimento educacional especializado a alunos superdotados com foco específico nas ações realizadas na modalidade de ensino remoto/virtual.
3. Pesquisar sobre a abrangência de conteúdos relativos à superdotação na formação inicial em psicologia, bem como na formação continuada de psicólogos escolares atuantes em serviços de atendimento educacional especializado a alunos superdotados.
4. Investigar o papel do psicólogo escolar a partir de uma amostra maior e representativa dos grupos selecionados para participar do estudo.
5. Realizar pesquisas sobre a atuação do psicólogo escolar em programas de atendimento educacional especializado em diferentes estados brasileiros.

6. Combinar múltiplas abordagens de coleta de dados para a investigação do papel do psicólogo escolar no atendimento educacional especializado, tais como entrevistas, observações, análise documental, entre outras—conforme a pertinência.
7. Conduzir estudos na modalidade presencial, em que o pesquisador tenha contato direto com os participantes e com o cenário do atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (2007a). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 371-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200018>
- Alencar, E. M. L. S. (2007b). Indivíduos com altas habilidades/superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Volume 1: Orientação a professores* (pp 13-23). MEC/SEESP.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. EPU.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista Educação Especial*, 27(1), 51-59. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4346>
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Carneiro, L. B. (2019). Gifted education in Brazil: Historical background, current practices, and research trends. In B. Wallace, D. Sisk, & J. Senior (Eds.), *The Sage handbook of gifted and talented education* (pp. 432-445). Sage.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. ADIPSIEDUC.
- Antunes, A. P., Almeida, L. S., Miranda, L. C., Xavier, J. O., Ramos, C., & Raffan, J. M. (2020). A sobredotação na Região Autónoma da Madeira: Desenvolvimento de políticas e práticas educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 121-136. <http://doi.org/10.21814/rpe.18654>

- Aquino, F. S. B., Lins, R. P. S., Cavalcante, L. A., & Gomes, A. R. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 71-78. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>
- 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. Volume 3: O aluno e a família* (pp. 29-47). MEC/SEESP.
- Assouline, S. G., & Foley-Nicpon, M. (2021). Finding potential for talent development: Assessment of giftedness. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Talent development in gifted education – Theory, reasearch, and best practices* (pp. 95-114). Routledge.
- Bahiense, T. R. S., & Rossetti, C. B. (2014). Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: Percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 195-208. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004>
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 393-402. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Benson, N. F., Floyd, R. G., Kranzler, J. H., Eckert, T. L., Fefer, S. A., & Morgan, G. B. (2019). Test use and assessment practices of school psychologists in the United States: Findings from the 2017 National Survey. *Journal of School Psychology*, 72(1), 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.004>
- Borges, C. N. (2021). Programa de desenvolvimento de habilidades sociais com estudantes superdotados: Relato de experiência de uma psicóloga escolar. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, 2(4), 232-240. <https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/view/58/23>

Brown, J. A., Watanabe, Y., Lee, D. H., & McIntosh, K. (2016). School psychology research and practice in East Asia: Perspectives on the past, present, and future directions of the field. *School Psychology International*, 37(6), 557-582.

<https://doi.org/10.1177/0143034316671354>

Burns, M. K. (2019). Introduction to school psychology. In M. K. Burns (Ed.), *Introduction to school psychology: Controversies and current practices* (pp. 1-12). Oxford University Press.

Camargo, N. C., & Carneiro, P. B. (2020). Potências e desafios da atuação em psicologia escolar na pandemia de Covid-19. *Cadernos de PsicologiaS*, 1.

<https://cadernosdepsicologias.crppr.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Potencias-e-desafios-da-atuacao-em-Psicologia-escolar-na-pandemia-de-Covid-19-%E2%80%93-Revista-Cadernos-de-Psicologias.pdf>

Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Psicologia escolar e desenvolvimento humano: Articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 173-187). Alínea.

Chagas-Ferreira, J. F., Vilarinho-Rezende, D., Prado, R. M., & Lima, R. R. (2019).

Desenvolvendo habilidades sociais com jovens talentosos: Um programa e múltiplas experiências. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, e35310.

<https://doi.org/10.1590/0102.3772e35310>

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Vol. II*. The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted and Talented Development.

- Conselho Federal de Psicologia. (2007a). *Cartilha sobre avaliação psicológica*. CFP.
<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/05/Cartilha-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Psicol%C3%B3gica.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2007b). *Resolução CFP N.º 013/2007*. CFP.
<https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-administrativa-financeira-n-13-2007-institui-a-consolidacao-das-resolucoes-relativas-ao-titulo-profissional-de-especialista-em-psicologia-e-dispoe-sobre-normas-e-procedimentos-para-seu-registro>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso.
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development, 93*(2), 163-172.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- Cross, T. L., Cross, J. R., & O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies, 29*(2), 169-189.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>
- Dai, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools, 57*(10), 1514-1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>
- Dalosto, M. M., & Alencar, E. M. L. S. (2016). *Os superdotados e o bullying*. Appris.
- Delou, C. M. C. (2007). 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. Volume 3: O aluno e a família* (pp. 49-59). MEC/SEESP.

- Dessen, M. A. (2007). A família como contexto de desenvolvimento. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Volume 3: O aluno e a família* (pp. 13-27). MEC/SEESP.
- Dixon, F. A. (2021). Social emotional support structures to facilitate talent development. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Talent development in gifted education – Theory, reasearch, and best practices* (pp. 149-163). Routledge.
- Dixson, D. D., Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2020). Developing academic talent as a practicing school psychologist: From potential to expertise. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1582-1595. <https://doi.org/10.1002/pits.22363>
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. Springer.
- Farmer, R. L., McGill, R. J., Dombrowski, S. C., Smith-Kellen, S., Lockwood, A. B. Powell, S., Pynn, C., & Stinnett, T. A. (2021). Conducting psychoeducational assessments during the COVID-19 crisis: The danger of good intentions. *Contemporary School Psychology*, 25(1), 27–32. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00293-x>
- Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*, 31(6), 581-598. <https://doi.org/10.1177/0143034310386533>
- Fleith, D. S. (2009a). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Alínea.
- Fleith, D. S. (2009b). Mitos e fatos sobre os superdotados. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 199-212). UNESCO.

- Fleith, D. S. (2016). Avaliação psicológica no contexto escolar: Implicações para a atuação do psicólogo escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 161-172). Alínea.
- Fleith, D. S. (2018). Identificação e avaliação de alunos superdotados: Reflexões e recomendações. In L. S. Almeida & A. Rocha (Eds.). *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 79-103). CERPSI - Centro de Estudos e Recursos em Psicologia.
- Fleith, D. S., & Tentes, V. T. A. (2019). Avaliação psicológica de alunos com dupla excepcionalidade no contexto da superdotação: Cuidados e procedimentos. In C. R. Campos & T. C. Nakano (Eds.), *Avaliação psicológica direcionada a populações específicas: Técnicas, métodos e estratégias – Volume II* (pp. 65 -81). Vetor.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Fonseca, F. C. F., & Abud, M. J. M. (2019). Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 32, e72. <https://doi.org/10.5902/1984686X35296>
- Fonseca, T. S., Freitas, C. S. C., & Negreiros, F. (2018). Psicologia escolar e educação inclusiva: A atuação junto aos professores. *Psicologia Escolar e Educação Inclusiva*, 24(3), 427-440. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000300008>
- Fraser, M. T. D., & Godin, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>
- Gama, M. C. S. S. (2007). Parceria entre família e escola. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Volume 3: O aluno e a família* (pp. 61-73). MEC/SEESP.

- 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. 297-315). Alínea.
- Gubbins, E. J., Siegle, D., Ottone-Cross, K., McCoach, D. B., Langley, S. D., Callahan, C. M., Brodersen, A. V., & Caughey, M. (2021). Identifying and serving gifted and talented students: Are identification and services connected? *Gifted Child Quarterly*, 65(2), 115-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220988308>
- Gross, F. P., & Sabatino, D. A. (1965). Role of the school psychologist in evaluating an experimental program for gifted students. *Journal of School Psychology*, 3(3), 56-61. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(65\)90041-5](https://doi.org/10.1016/0022-4405(65)90041-5)
- 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/superdotação. Volume 1: Orientação a professores* (pp. 52-65). MEC/SEESP.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: Uma práxis para a liberdade. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 169-177). Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: A questão do método. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 21-35). Alínea.
- Hart, S. N., & Hart, B. W. (2014). Children's rights and school psychology: Historical perspective and implications for the profession. *School Psychology International*, 35(1), 6-28. <https://doi.org/10.1177/0143034313508875>

- Hess, R. S., & Waggoner, D. M. (2020). Convention on the rights of the child and school based intervention programming. In B. K. Nastasi, S. N. Hart, & S. Naser (Eds.), *International handbook on child rights and school psychology* (pp. 425-442). Springer.
- Jimerson, S. R., Alghorani, M. A., Darweish, A. H., & Abdelaziz, M. (2010). School psychology in Egypt: Results of the 2008 international school psychology survey. *School Psychology International, 31*(3), 219-228.
<https://doi.org/10.1177/0143034310366413>
- Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., & Stewart, K. (2008). Where in the world is school psychology? Examining evidence of school psychology around the globe. *School Psychology International, 29*(2), 131-144.
<https://doi.org/10.1177/0143034308090056>
- Kennedy, K., & Farley, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *Electronic Journal of Elementary Education, 10*(3), 361-367.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2018336194>
- Kosher, H., Jiang, X., Ben-Arieh, A., & Huebner, E. S. (2014). Advances in children's rights and children's well-being measurement: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 7-20. <https://doi.org/10.1037/spq0000051>
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology, 52*(1), 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- 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*(1), 29-44.
<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/4033>

- Longhi, S. R. P., & Bento, K. L. (2006). Projeto político-pedagógico: Uma construção coletiva. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3(9), 173-178.
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aPPP.pdf
- López-Aymes, G., Acuña, S. R., & Damián, G. G. D. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62. <https://doi.org/10.5430/jct.v3n1p54>
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2016). Percepção de alunos superdotados, mães e professores acerca da aceleração de ensino. *Interação em Psicologia*, 9(2), 187-198.
<https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.29744>
- Marinho-Araujo, C. M. (2015). Psicologia escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, 19(1), 147-164.
<http://pec.ispgaya.pt/index.php/publicacoes>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Alínea.
- Martínez, A. M. (2003). O psicólogo na construção pedagógica da escola: Áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Alínea.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23(83), 39-56.
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2456>
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 115-125.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2013.863171>

Mendes, S. A., Lasser, J., Abreu-Lima, I. M. P., & Almeida, L. S. (2017). All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European Journal of Psychology of Education, 32*(2), 251–269.

<https://doi.org/10.1007/s10212-016-0297-6>

Ministério da Educação. (2010). *Manual de orientação: Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais*. SEESP/MEC.

Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges.

Gifted Child Quarterly, 53(4), 274-276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>

Nakano, T. C., Carvalho, A. P. C., & Morais, I. D. T. (2021). Perceptions about special education and giftedness between psychologists and psychology students: Some reflections. *Research, Society and Development, 10*(16), e138101623632.

<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23632>

National Association for Gifted Children. (2004). Position statement: Acceleration.

<https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Acceleration%20Position%20Statement.pdf>

National Association of School Psychologists. (2020a). *The professional standards of the National Association of School Psychologists*. National Association of School

Psychologists. <https://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-practice-model>

National Association of School Psychologists. (2020b). *Telehealth: Virtual service delivery*

updated recommendations. <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/covid-19-resource-center/special-education-resources/telehealth-virtual-service-delivery-updated-recommendations>

- Nuñez, M., Gläser-Zikuda, M., & Ziegler, A. (2021). Inclusive gifted education: If not now, when? *World Talent Web*, 11, 6-11. <https://ha.ae/docs/mag/en/Issue%2011%20-%20April%202021.pdf>
- O'Reilly, C. (2018). Gifted education in Ireland. *Gifted Child Today*, 41(2), 89-97. <https://doi.org/10.1177/1076217517750701>
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 9(3), 648-663. <http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a07.pdf>
- Oliveira, C. G., & Anache, A. A. (2006). A identificação e o encaminhamento dos alunos com altas habilidades/superdotação em Campo Grande - MS. *Revista Educação Especial*, 27(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127397006.pdf>
- Oliveira, C. R. S., Gerone, S., & Miranda, A. R. (2021). O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades-superdotação em Pinhais: Práticas e parcerias enriquecedoras. *Cadernos Macambira*, 6(1), 219-230. <http://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/603>
- Oliveira, W. A., Andrade, A. L. M., Souza, V. L. T., Micheli, D., Fonseca, L. M. M., Andrade, L. S., Silva, M. A. I., & Santos, M. A. S. (2020). COVID-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), 1-26. <http://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913554>
- Olszewski-Kubilius, P. (2016). Optimal parenting and family environments for talent development. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 205-215). Prufrock Press.

- Olszewski-Kubilius, P. (2018). The role of the family in talent development. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children – Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 129-147). Springer.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., Cassani-Davis, L., & Worrell, F. C. (2019). Benchmarking psychosocial skills important for talent development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 168(1), 161–176.
<https://doi.org/10.1002/cad.20318>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 143-151. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>
- Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C., & Subotnik, R. F. (2017). The role of the family in talent development, In S. F. Pfeiffer and M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook on giftedness and talent*. American Psychological Association.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2017). Psicologia escolar: Análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 13-20.
<https://doi.org/10.1590/2175-353920170211950>
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.
- Pfeiffer, S. I., & Prado, R. M. (2018). Counseling the gifted: Current status and future prospects. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children – Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 299-313). Springer.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., & Bahia, S. (2015). Percepções de famílias de superdotados sobre o processo de ensino-aprendizagem: Um olhar a partir de Piaget. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 7(2), 78-97.
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/5781>

- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2020). The evidence base for advanced learning programs. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 14-21. <https://doi.org/10.1177/0031721720978056>
- Plomin, R. (2018). *Blueprint: How DNA makes us who we are*. Penguin Random House.
- Possatto, J. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2017). Práticas exitosas em psicologia escolar: Reflexões iniciais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14(1), 178-181. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2682>
- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2016). O papel das variáveis psicossociais no desenvolvimento do talento. *Revista AMAzônica*, 18(2), 176-189. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/download/4682/3806>
- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2017). O papel do aconselhamento psicológico no desenvolvimento afetivo do aluno superdotado. In F. H. R. Piske, C. L. B. Vestena, T. Stoltz, J. M. Machado, A. A. O. M. Barby, S. Bahia, & S. P. Freitas (Eds.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp. 209-223). Prismas.
- Pyne, J., Rozek, C. S., & Borman, G. D. (2018). Assessing malleable social-psychological academic attitudes in early adolescence. *Journal of School Psychology*, 71(1), 57-71. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.004>
- Reichenberg, A., & Landau, E. (2009). Families of gifted children. In L. V. Shavinia (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp.873-883). Springer.
- Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0015>
- 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(4), 233-235. <https://doi.org/10.1177/0016986209346824>

- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition, *Phi Delta Kappan* 60(3), 180-184, 261. <https://eric.ed.gov/?id=EJ190430>
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. B. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1988). *Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model*. University of Connecticut, Teaching the Talented Program.
- 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). Cambridge University Press.
- 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(3) 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Renzulli, J. S. (2016a). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 193-210). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (2016b). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 129-150). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (2016c). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 55-90). Prufrock Press.

- Renzulli, J. S. (2020). Promoting social capital by expanding the conception of giftedness. *Talent, 10*(1), 2-20. <https://doi.org/10.46893/talent.757477>
- Renzulli, J. S. (2021a). The major goals of gifted education and talent development programs. *Academia Letters*, Article 2585. <https://doi.org/10.20935/AL2585>
- Renzulli, J. S. (2021b). Reflections on my work: The identification and development of creative/productive giftedness. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Scientific inquiries into human potential: Historical and contemporary perspectives across disciplines* (pp. 197-211). Routledge.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2002). What is schoolwide enrichment: How gifted programs relate to total school improvement. *Gifted Child Today, 25*(4), 18-64. <https://doi.org/10.4219/gct-2002-80>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2016). Defensible and doable: A practical, multiple-criteria gifted program identification system. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 91-128). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The three ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335-355). Palgrave Macmillan.
- Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The social and emotional world of the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children – Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 49-63). Springer.

- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2020). The basics of advocacy for parents: Getting started. *Parenting for High Potential*, 9(1), 11-14.
<https://www.proquest.com/openview/0477dd0fe1b95b26df52602c4925f27d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27741>
- Robertson, S. G., Pfeiffer, S. I., & Taylor, N. (2011). Serving the gifted: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 48(8), 786-799.
<https://doi.org/10.1002/pits.20590>
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emocional status of gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Vol. II.* (pp. 59-67). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted and Talented Development.
- Rogers, K. B. (2004). The academic effects of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Vol. II.* (pp. 47-57). Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted and Talented Development.
- 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/superdotação. Volume 1: Orientação a professores* (pp 67-80). MEC/SEESP.
- Sant'Ana, I. M., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da escola: Diálogos e possibilidades de atuação. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 85-109). Alínea.

- Santos, D. C. O., Menezes, A. B., & Costa, T. D. (2019). Avaliação da importância e aplicabilidade de competências para psicólogos escolares e educacionais. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 66-82. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3023>
- Schaffer, G. E., Power, E. M., Fisk, A. K., & Trolan, T. L. (2021). Beyond the four walls: The evolution of school psychological services during the COVID-19 outbreak. *Psychology in the Schools*, 58, 1246-1265. <https://doi.org/10.1002/pits.22543>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Orientação pedagógica: Educação especial*. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2021, Agosto 18). Ficha de inscrição no atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação – AEE-AH/SD. <https://www.educacao.df.gov.br/formularios-2/>
- Silva, P. V. C., & Fleith, D. S. (2008). A influência da família no desenvolvimento da superdotação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 337-346. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200005>
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children – Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 183-207). Springer.
- Sionek, L., Assis, D. T. M., & Freitas, J. L. (2020). “Se eu soubesse, não teria vindo”: Implicações e desafios da entrevista qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 25, e44987. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.44987>
- Smith, C. K., & Wood, S. M. (2018). Career counseling for the gifted and talented: A life span development approach. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children – Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 315-333). Springer.

- Smith, C. K., & Wood, S. M. (2020). Supporting the career development of gifted students: New role and function for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1558-1568. <https://doi.org/10.1002/pits.22344>
- Souza, V. L. T. (2009). Educação, valores e formação de professores: Contribuições da psicologia escolar. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 133-151). Alínea.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). Alínea.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Stoeger, H., Heilemann, M., Debatin, T., Hopp, M. D. S., Schirner, S., & Ziegler, A. (2020). Nine years of online mentoring for secondary school girls in STEM: An empirical comparison of three mentoring formats. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 153-173. <https://doi.org/10.1111/nyas.14476>
- Subotnik, R. F. (2015). Psychosocial strength training: The missing piece in talent development. *Gifted Child Today*, 38(1), 41-48. <https://doi.org/10.1177/1076217514556530>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Khalid, M., & Finster, H. (2021). A developmental view of mentoring talented students in academic and nonacademic domains. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 199-207. <https://doi.org/10.1111/nyas.14286>

- 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(1), 3-54.
<https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176-188. <https://doi.org/10.1177/0016986212456079>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2021). The talent development megamodel: A domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 425-442). Palgrave Macmillan.
- Szymanski, T. (2020). Why gifted programs should focus on social-emotional needs. *Parenting for High Potential*, 9(1), 8-10.
<https://www.proquest.com/openview/0477dd0fe1b95b26df52602c4925f27d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27741>
- VanTassel-Baska, J. (2021). Introduction to the talent development handbook. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Talent development in gifted education – Theory, research, and practice* (pp. 3-25). Routledge.
- Vialle, W. (2017). Supporting giftedness in families: A resources perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 372-393. <https://doi.org/10.1177/0162353217734375>
- Wai, J., & Benbow, C. P. (2021). Educational interventions on behalf of the gifted: Do They have lasting impacts on development? In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Talent development in gifted education – Theory, research, and practice* (pp. 115-130). Routledge.

- Wanderer, A., & Pedroza, R. L. S. (2010). Elaboração de projetos pedagógicos: Reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 121-129. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100013>
- Warne, R. T. (2017). Possible economic benefits of full-grade acceleration. *Journal of School Psychology*, 65(1), 54-68. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.001>
- Wechsler, S. M., & Fleith, D. S. (2017). The scenario of gifted education in Brazil. *Cogent Education*, 4(1), 1332812. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1332812>
- Winner, E. (1996). Gifted children. *Myths and realities*. BasicBooks.
- 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(3), 168-178. <https://doi.org/10.1177/0016986210367940>
- Ziegler, A., Balestrini, D. P., & Stoeger, H. (2018). An international view of gifted education: Incorporating the macro-systemic perspective. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children – Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 15-28). Springer.
- Ziegler, A., Gryc, K. L., Hopp, M. D. S., & Stoeger, H. (2020). Spaces of possibilities: A theoretical analysis of mentoring from a regulatory perspective. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 174-198. <https://doi.org/10.1111/nyas.14419>
- Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B., & Balestrini, D. B. (2013). Gifted education in German speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 384-411. <https://doi.org/10.1177/0162353213492247>

ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro de Entrevista com Psicólogas(os) Escolares

1. Quais ações o(a) senhor(a) realiza nesse atendimento?
2. Como essas ações são planejadas e desenvolvidas?
3. Quais são os recursos utilizados?
4. Quais são os autores, as concepções e/ou os modelos teóricos que orientam as ações realizadas? Que análise o(a) senhor(a) faz desse(s) modelo(s) teórico(s)? Quais são os pontos fortes e/ou limitações desse(s) modelo(s)?
5. Como a sua atuação contribui para o desenvolvimento dos alunos superdotados?
6. Houve avanços na sua atuação como psicóloga(o) escolar no atendimento aos alunos superdotados? Como o(a) senhor(a) percebe esses avanços? Pode dar exemplos?
7. Há desafios e limitações na execução das ações realizadas? Quais?
8. Existem outras ações poderiam ser realizadas pela(o) psicóloga(o) escolar nesse atendimento? Quais?

ANEXO 2**Roteiro de Entrevista com Professoras(es)-Tutoras(es)**

1. Quais são as ações realizadas pela(o) psicóloga(o) escolar nesse atendimento?
2. A atuação da(o) psicóloga(o) contribui para o desenvolvimento dos alunos superdotados? Como?
3. Há desafios e limitações na execução das ações realizadas pela(o) psicóloga(o) escolar?
4. Que outras ações poderiam ser realizadas pela(o) psicóloga(o) escolar nesse atendimento?

ANEXO 3

Roteiro de Entrevista com Familiares

1. O(A) senhor(a) conhece a(o) psicóloga(o) escolar do atendimento?
2. Conhece as ações realizadas por ela(e)? Comente um pouco sobre as que o(a) senhor(a) considera mais relevantes.
3. A atuação da(o) psicóloga(o) contribui para o desenvolvimento dos alunos superdotados? Como?
4. Existem outras ações que ela(e) poderia realizar? Quais? Por quê?

ANEXO 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Atuação do Psicólogo Escolar no Atendimento ao Aluno Superdotado Segundo Psicólogos, Professores e Familiares”, de responsabilidade de Dominique Miranda Galvão, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar na Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar o papel do psicólogo escolar no atendimento educacional especializado ao aluno superdotado, segundo os próprios psicólogos escolares, os professores do atendimento e as famílias dos alunos superdotados atendidos. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O(A) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como anotações sobre a entrevista e gravação de áudio e vídeo, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista individual, agendada previamente com o(a) participante, conforme sua disponibilidade e preferência. A entrevista ocorrerá virtualmente, por meio da plataforma *Zoom Meetings*, e será gravada, caso o(a) senhor(a) autorize. O *link* será enviado pela pesquisadora no dia agendado para a entrevista. É para estes procedimentos que o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa não implica risco algum.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos sobre o desenvolvimento do aluno superdotado, sobretudo em como o psicólogo escolar pode contribuir para atender às necessidades desses alunos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(A) senhor(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (61) 98134-1354 ou pelo *e-mail* dominiquemgalvao@gmail.com.

Os resultados do estudo serão disponibilizados pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Desde já, agradeço pela atenção e pelo interesse em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 20__

ANEXO 5**Termo de Autorização Para Utilização de Imagem e Som de Voz****Para Fins de Pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Atuação do Psicólogo Escolar no Atendimento ao Aluno Superdotado Segundo Psicólogos, Professores e Familiares”, sob responsabilidade de Dominique Miranda Galvão, aluna de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para a análise das respostas provenientes da entrevista.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e os demais procedimentos de segurança com relação às imagens e ao som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 20__