



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
INSTITUTO DE BIOLOGIA – IB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn

KARINE SERPA FRANCO

**GÊNERO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO:
CONCEPÇÕES SOCIOCULTURAIS À LUZ DA
IDENTIFICAÇÃO**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. SUZETE ARAUJO OLIVEIRA GOMES

COORIENTADORA: PROFA. DRA. FERNANDA SERPA CARDOSO



NITERÓI

2023

KARINE SERPA FRANCO

**GÊNERO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO:
CONCEPÇÕES SOCIOCULTURAIS À LUZ DA
IDENTIFICAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Orientação: Profa. Dra. Suzete Araujo Oliveira Gomes

Coorientação: Profa. Dra. Fernanda Serpa Cardoso

NITERÓI

2023

F825g Franco, Karine Serpa
Gênero e Altas Habilidades ou Superdotação: Concepções
Socioculturais à luz da identificação / Karine Serpa Franco.
- 2023.
166 f.

Orientador: Suzete Araujo Oliveira Gomes.
Coorientador: Fernanda Serpa Cardoso.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto
de Biologia, Niterói, 2023.

1. Altas Habilidades ou Superdotação. 2. Concepções
socioculturais. 3. Formação de Professores. 4. Gênero. 5.
Produção intelectual. I. Gomes, Suzete Araujo Oliveira,
orientador. II. Cardoso, Fernanda Serpa, coorientador. III.
Universidade Federal Fluminense. Instituto de Biologia. IV.
Titulo.

CDD - XXX

KARINE SERPA FRANCO

**GÊNERO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO:
CONCEPÇÕES SOCIOCULTURAIS À LUZ DA
IDENTIFICAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Banca Examinadora

Dra. Suzete Araujo Oliveira Gomes – PGCTIn – UFF

Dr. Nielsen Pereira – Department of Education Studies/Purdue University

Dra. Viviane de Oliveira Freitas Lione – Faculdade de Farmácia (UFRJ)

Dra. Karin da Costa Calaza – Departamento de Neurobiologia (UFF)

Dra. Alice Akemi Yamasaki – Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento (UFF)

Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepúlveda – Educação – PPGEdu (UERJ/FFP)

Dr. Sergio Crespo Coelho da Silva Pinto – PGCTIn (UFF) – Suplente

Dra. Jacqueline Mac-Dowell Lopes Alves – I.M. Helena Antipoff - Suplente

*Dedico este trabalho aos meus filhos,
Karol, Bia e Pedro;*

Ao meu esposo, Wellington;

*Aos meus pais, Célia (in memoriam) e
Nemézio;*

Às minhas irmãs, Andrezza e Raquel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**, que me concedeu serenidade, determinação e saúde para concluir este trabalho.

À minha querida e amada **mãe, Célia** (em memória), que está sempre em meus pensamentos e em meu coração. Sua presença espiritual foi imprescindível para me dar forças!

Ao meu **marido, amor, amigo e companheiro, Wellington**, pelo apoio, paciência e segurança. Sempre me impulsionando, me dando forças!

Aos meus filhos, **Karol, Bia e Pedro**, por compreenderem que por muitos dias e noites fiquei ausente no papel de mãe e, ainda assim, sempre estiveram do meu lado. Amo vocês mais do que tudo na minha vida!

Ao meu **pai, Nemézio**, que em toda minha vida demonstrou amor e muito orgulho do meu trabalho, meu mais querido e amado amigo!

Às minhas amadas amigas, conselheiras e grandes parceiras da vida, minhas **irmãs Andrezza e Raquel**. Agradeço a compreensão pela minha ausência, pelo zelo e carinho que sempre tiveram comigo. Amo vocês, minhas irmãs!

À minha querida orientadora, **Professoras Dra. Suzete Araujo Oliveira Gomes**, que me escolheu e acolheu no processo seletivo do doutorado e se mostrou uma grande amiga! E à querida professora **Dra. Fernanda Serpa Cardoso**, minha coorientadora, que por uma coincidência tem o mesmo sobrenome que o meu, que prontamente aceitou participar dessa jornada já em curso com muito comprometimento e dedicação! Agradeço imensamente às duas pelos ensinamentos, inspiração e especialmente paciência com minhas ansiedades e incertezas. E o melhor de tudo: às orientações que fazíamos, bem leves, em restaurantes aconchegantes e deliciosos!!

À **Professora Dra. Osilene**, revisora da minha tese, demonstrando muita generosidade, com contribuições e sugestões valiosíssimas, sempre com muito carinho e paciência!

À **banca examinadora**, pelas contribuições e disponibilidade!

Aos meus **amigos**, por me apoiarem em minhas decisões, por acreditarem que seria possível e principalmente pelas longas e intermináveis conversas de apoio e aconchego: Amigas de infância, amigas-irmãs, amigas(os) conquistadas(os) por serem mães/pais de amiguinhos(as) do Pedrinho, amigas(os) que o trabalho me deu e que vou levar para toda a minha vida! Não seria possível sem a força de todas vocês, amigas(os) queridas(os)!

Aos Docentes do Programa de Ciências, Tecnologias e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense, pelos conhecimentos compartilhados, dedicação e pela formação acadêmica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 CAMINHOS DA PESQUISA	17
1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	19
2. OBJETIVOS	24
2.1 OBJETIVO GERAL	24
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
3. DIÁLOGOS TEÓRICOS NO PERCURSO DA PESQUISA	25
3.1 O PANORAMA DA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO BRASIL ...	25
3.2 A CIDADE SORRISO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	28
3.3 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: TERMINOLOGIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E IDENTIFICAÇÃO	34
3.3.1 DESAFIOS DA ESCOLA NA IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	41
3.4 ASPECTOS SOCIOCULTURAIS: PAPÉIS E RELAÇÕES DE GÊNERO	52
3.5 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	59
4. MATERIAIS E MÉTODOS.....	64
4.1 DELINEAMENTO	64
4.2 LOCAL DA PESQUISA	65
4.3 PARTICIPANTES	65
4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	66
4.5 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	67
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
5.1 MAPEAMENTO DE CRIANÇAS/ESTUDANTES COM AHSD	73
5.2 PERFIL DOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES	79
5.3 FORMAÇÃO EM SERVIÇO, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS	87
5.4 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES NA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM COMPORTAMENTO SUPERDOTADO	94
5.4.1 DESAFIOS NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE AHSD	96

5.4.2 CATEGORIA APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO.	107
5.4.3 CATEGORIA CRIATIVIDADE: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO.	109
5.4.4 CATEGORIA MOTIVAÇÃO: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO	111
5.4.5 CATEGORIA SOCIOEMOCIONAL: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO	113
5.5 ONDE ESTÃO AS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?	115
5.6 CONCEPÇÕES SOCIOCULTURAIS DE GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES NA IDENTIFICAÇÃO.....	118
5.7 DESDOBRAMENTOS DO ESTUDO	123
6. CONCLUSÕES.....	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE 1 – ENTREVISTA.....	143
APÊNDICE 3 – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA – GOOGLE FORMS.....	147
ANEXO 1 – COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	154
ANEXO 2 – LISTA DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – EDUCAÇÃO INFANTIL.....	159
ANEXO 3 – CRITÉRIOS PARA OBSERVAÇÃO PELO PROFESSOR DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	161
ANEXO 4 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	163

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHSD	Altas Habilidades ou Superdotação
ASPAT	Apoio ao Talento Pernambucano
CME	Conselho Municipal de Educação de Niterói
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPSJV	Educação Profissional em Saúde Escola Politécnica Joaquim Venâncio FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FME	Fundação Municipal de Educação de Niterói
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBM	International Business Machines Corporation
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PAP	Programa Aprender a Pensar
PGCTIn	Programa de Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
QI	Quociente de Inteligência
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação

SPSS	Statistical Package for Social Science
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFF	Universidade Federal Fluminense
UMEI	Unidades Municipais de Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da Teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 1978).....	49
Figura 2 – Participação em formação específica na temática AHSD	87
Figura 3 – Os altos e baixos da superdotação.....	90
Figura 4 – Identificação de crianças/estudantes com AHSD realizada pelo(a) professor(a)	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Regionalização de polos da educação de Niterói	32
Tabela 2 – Dados quantitativos das crianças/estudantes público da educação Especial da rede municipal de Niterói.....	33
Tabela 3 – Relação de Instituições, Programas e Projetos e os termos utilizados.....	38
Tabela 4 – Mitos acerca da Superdotação.....	43
Tabela 5 – Características da superdotação acadêmica.....	51
Tabela 6 – Características da superdotação produtivo-criativa.....	52
Tabela 7 – Estudo comparativo das práticas de gênero na escola	56
Tabela 8 – Levantamento de alunos com indicação de comportamento superdotado nas Unidades de Educação/UE (Ensino Fundamental I e II) e Unidades Municipais de Educação Infantil/UMEI	73
Tabela 9 – Formação Inicial dos participantes da pesquisa	79
Tabela 10 – Nível de Pós-Graduação dos participantes da pesquisa.....	82
Tabela 11 – Função Ocupada na Unidade Escolar.....	83
Tabela 12 – Tempo de atuação na educação	85
Tabela 13 – Análise bivariada das variáveis: Tempo de atuação no magistério e Identificação de alunos superdotados com Software IBM SPSS. Aplicado índice de associação de Cramer.	86
Tabela 14 – Quantidade de estudantes com comportamento superdotado identificado pelos participantes da pesquisa.....	92
Tabela 15 – Análise bivariada das variáveis Formação ou Capacitação na área de AHSD e a identificação de estudantes com Comportamento Superdotado, associados a aprendizagem com Software IBM SPSS. Aplicado índice de associação de Cramer.....	93
Tabela 16 – Dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) na identificação de AHSD ...	97
Tabela 17 – Prevalência de Gênero em Estudante com Comportamento Superdotado.....	105

Tabela 18 – Percepção dos professores de características relacionadas à categoria APRENDIZAGEM [MENINOS/MENINAS].....	107
Tabela 19 – Percepção dos professores de características relacionadas à categoria CRIATIVIDADE (MENINOS/MENINAS)	109
Tabela 20 – Percepção dos professores de características relacionadas à categoria MOTIVAÇÃO [MENINOS/MENINAS]	111
Tabela 21 – Percepção dos professores de características relacionadas à categoria CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONAIS [MENINOS/MENINAS].....	113

RESUMO

INTRODUÇÃO: A compreensão do fenômeno de altas habilidades ou superdotação no âmbito educacional é complexa, influenciada por fatores ambientais, principalmente do contexto social e histórico, além dos traços de personalidade. E se torna mais desafiadora quando associada às questões de gênero, enviesadas por desigualdades, mitos e estereótipos. A identificação de meninas/adolescentes com comportamento superdotado no espaço escolar apresenta barreiras significativas que prejudicam a manifestação e o desenvolvimento de suas potencialidades. **OBJETIVOS:** A pesquisa propõe analisar a influência da concepção sociocultural e educacional do(a) professor(a) na (sub) identificação de estudantes do gênero feminino com comportamento superdotado, regularmente matriculadas na rede municipal de educação de Niterói. **MÉTODOS:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com complementação quantitativa. Os sujeitos da pesquisa são professores(as) de salas de recursos, de apoio educacional especializado, regentes e de especialistas de área, os quais indicaram crianças/estudantes com comportamento superdotado. As formas de intervenção, de coleta e análise de dados foram: I – Mapeamento dos(as) estudantes indicados com AHSD; II – Entrevista semiestruturada com os(as) docentes; III – Preenchimento de formulário com critérios de observação de características identificadas em crianças/estudantes; IV – Encontros formativos nas unidades escolares. A metodologia de análise de dados envolveu o pré-processamento dos dados, tratando valores ausentes e atípicos. Em seguida, aplicamos análise descritiva e testes para avaliar diferenças entre grupos de meninos e meninas, com interpretação dos resultados. Tabelas e gráficos no Excel auxiliaram na apresentação dos dados. **RESULTADOS:** O mapeamento de estudantes com AHSD na rede municipal de Niterói apontou 96 educandos acompanhados pela Coordenação de Educação Especial, sendo que apenas 16 são do gênero feminino. Em se tratando do perfil dos participantes da pesquisa, o município possui no seu quadro efetivo, um predomínio de professores com vasta experiência em educação e com formação acadêmica em nível de pós-graduação. Porém a formação inicial e continuada em AHSD mostrou-se deficitária, causando prejuízos na percepção dos professores, desde o processo de identificação de estudantes com comportamento superdotado até a proposição de enriquecimento curricular, reforçados e reproduzidos por mitos e estereótipos de gênero. **CONCLUSÕES:** Nesse sentido, pode-se considerar que as concepções socioculturais dos(as) professores(as) influenciam na subidentificação de meninas/adolescentes com comportamento superdotado, a partir de percepções equivocadas, crenças, valores e mitos relativos às características de AHSD e a relação com o gênero. Outro aspecto que interfere na identificação dessas estudantes, seria uma formação inicial e continuada deficitária que tende a reforçar e a reproduzir diferenças de oportunidades no desenvolvimento de potencialidades.

Palavras-chave: altas habilidades ou superdotação, concepções, educação especial, gênero, formação de professores

ABSTRACT

INTRODUCTION: Understanding the phenomenon of high abilities or giftedness in the educational context is complex, influenced by environmental factors, mainly the social and historical context, in addition to personality traits. And it becomes more challenging when associated with gender issues, biased by inequalities, myths and stereotypes. The identification of girls/adolescents with gifted behavior in the school environment presents significant barriers that hinder the manifestation and development of their potential. **OBJECTIVES:** The research proposes to analyze the influence of the teacher's sociocultural and educational conception on the (under)identification of female students with gifted behavior, regularly enrolled in the municipal education network of Niterói. **METHODS:** This is a qualitative research, with quantitative complementation. The research subjects are teachers from resource rooms, specialized educational support, directors and area specialists, who indicated children/students with gifted behavior. The forms of intervention, data collection and analysis were: I – Mapping of students indicated with AHSD; II – Semi-structured interview with teachers; III – Filling out a form with observation criteria for characteristics identified in children/students; IV – Training meetings in school units. The data analysis methodology involved pre-processing the data, treating missing and atypical values. We then applied descriptive analysis and tests to evaluate differences between groups of boys and girls, with interpretation of the results. Tables and graphs in Excel helped in presenting the data. **RESULTS:** The mapping of students with AHSD in the Niterói municipal network showed 96 students monitored by the Special Education Coordination, of which only 16 were female. When it comes to the profile of research participants, the municipality has a predominance in its permanent of teachers with extensive experience in education and academic training at postgraduate level. However, initial and continued training in AHSD proved to be deficient, causing losses in teachers' perception, from the process of identifying students with gifted behavior to the proposition of curricular enrichment, reinforced and reproduced by myths and gender stereotypes. **CONCLUSIONS:** In this sense, it can be considered that the sociocultural conceptions of teachers influence the under-identification of girls/adolescents with gifted behavior, based on mistaken perceptions, beliefs, values and myths related to the characteristics of AHSD and the relationship with gender. Another aspect that interferes with the identification of these students would be a deficient initial and continuing training that tends to reinforce and reproduce differences in opportunities in the development of potential.

Keywords: high abilities or giftedness, conceptions, special education, gender, teacher training

1. INTRODUÇÃO

1.1 CAMINHOS DA PESQUISA

Nada lhe posso dar que não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.

(Hermann Hesse)

Ao longo de 29 anos, me constituí como educadora em diferentes contextos e modalidades – em redes privadas e públicas – na Educação de Jovens e Adultos, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Educação Especial.

Para obtenção do título em graduação no curso de Pedagogia, escrevi a monografia “A ação do pedagogo em brinquedoteca hospitalar: saúde, educação e humanização”. Nesse período (2005), discuti a articulação entre saúde e educação, de forma indissociável, no atendimento às crianças hospitalizadas.

Ingressei, por concurso público, na Rede Municipal de Educação de Niterói em 2008. Até o referido momento, meu contato com crianças com deficiência era pouco e minha primeira ocupação na Rede foi dar Apoio Educacional Especializado a uma menina com uma síndrome rara (Dandy Walker¹). Sentia-me despreparada, com escassa experiência e vivência na Educação Especial.

Inicialmente, acreditei que não conseguiria. Cheguei a pensar em me exonerar da matrícula, pois o desafio era muito grande e não havia me preparado

¹ A Síndrome de Dandy Walker, também chamada de complexo de Dandy Walker, consiste em uma malformação cerebral congênita que acomete o cerebelo e os espaços repletos de líquido circunvizinhos a ele. Esta síndrome caracteriza-se pela ausência completa ou parcial da região de trás do cérebro situada entre os dois hemisférios cerebelares, denominado verme cerebelar; alargamento do quarto ventrículo; e formação de cistos próximo da base interna do crânio. Do ponto de vista educacional, a aluna apresentava muitas limitações, tanto em relação ao desenvolvimento cognitivo, quanto ao motor (Costa; Coutinho, 1973).

para tanto. O tempo foi passando e, com ele, houve intenso aprofundamento nos estudos acerca da Educação Especial, do atendimento baseado em uma formação integral do indivíduo e nas parcerias entre diversos profissionais e instituições que se constituem para uma maior autonomia e emancipação dessas crianças. Hoje não me vejo realizando outra atividade. Trabalhei por muitos anos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) de uma escola de Educação Infantil no bairro de Santa Bárbara, em Niterói, atendendo crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades/Superdotação, de dois a cinco anos de idade.

Após ingressar no Mestrado em Educação Profissional em Saúde, da Escola Politécnica Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ), algumas concepções e inquietações sobre o tema foram emergindo e ampliando, tornando imprescindível investigar como se dá a execução e a possibilidade de interlocução das políticas públicas em Niterói, tendo como sujeito específico a pessoa com deficiência.

A Dissertação de Mestrado foi consolidada em 2018 por meio da análise das políticas públicas de Educação, de Saúde e Assistência Social, articuladas (ou não) ao atendimento à pessoa com deficiência no município de Niterói.

Em 2019, fui convidada a integrar a equipe de Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Saí da realidade de uma escola, relativamente pequena, para um universo de rede, no qual coordeno o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de 12 escolas localizadas no polo 6, que compreende os bairros de São Francisco, Charitas, Jurujuba, Santa Rosa e Icaraí.

Nesse mesmo ano, ingressei no Programa de Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e muitas outras inquietações foram emergindo, levantando diversas possibilidades de pesquisa. Após já ter apresentado o Seminário de Andamento de Projeto, em dezembro de 2020, e planejado minha Qualificação para o final do ano seguinte (2021), surgiu uma proposta da Coordenação de Educação Especial para desenvolver o projeto na rede municipal de Niterói: “Da identificação ao enriquecimento curricular de alunos com Altas habilidades/Superdotação”, de identificação e acompanhamento de alunos, formação de professores,

estabelecimento de parcerias, tempos e espaços de aprendizagem, metodologias e processos avaliativos desses estudantes.

Ao iniciar o mapeamento para o Projeto, em parceria com a fonoaudióloga Carla Braz (integrante da equipe de Educação Especial), pude perceber uma disparidade entre o quantitativo de meninos identificados com comportamento superdotado (14, na época) e o de meninas (apenas 1), em um universo de aproximadamente 30.000 alunos matriculados. Diante disso, muitas outras indagações surgiram: Por que essa prevalência? Quais critérios estão sendo utilizados para a identificação dos alunos e alunas com comportamento superdotado? Onde estão as meninas com Altas habilidades/Superdotação?

No cenário brasileiro, as pesquisas relativas às AHSD têm crescido consideravelmente, principalmente após a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Porém, ainda são escassos os estudos que relacionam a temática das AHSD e as questões de gênero, em específico o feminino (Ogeda *et al.*, 2016), apontando diferenças cognitivas e de habilidades sociais, emocionais e criativas entre meninos e meninas.

Além das diferenças citadas, pesquisas apontam para vieses de estereótipos de gênero que dificultam a identificação de pessoas com comportamento superdotado, principalmente em relação às meninas/adolescentes/mulheres, que podem levar a não aceitação e/ou à ocultação de características de AHSD (Pèrez; Freitas, 2012).

A relevância do presente estudo, pauta-se justamente na discussão em torno da invisibilidade de estudantes do gênero feminino, negligenciadas a partir de concepções socioculturais e percepções dos professores no processo de (sub) identificação de características de AHSD, regularmente matriculadas na rede municipal de educação de Niterói.

1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A educação brasileira compreende modalidades e níveis bem definidos em legislações e documentos vigentes. As reflexões e discussões no estudo versarão

na modalidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que engloba como público-alvo, alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas habilidades ou Superdotação e institui o AEE como seu principal serviço de apoio (Brasil, 2015). Faremos um panorama da educação e da política de inclusão no Brasil e traçaremos um paralelo com a estrutura e o funcionamento na cidade *locus* da pesquisa, a cidade de Niterói no estado do Rio de Janeiro.

Considerando a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a escola deveria ser pensada como um espaço para o acolhimento da diversidade humana, cultural e social, com uma oferta de educação emancipatória, possibilitando o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, bem como de suas potencialidades.

Na materialização de uma educação com equidade, igualitária de oportunidades, que abarque a diversidade e efetivamente inclua todos no processo de desenvolvimento e escolarização, combater as desigualdades de acesso à aprendizagem, torna-se urgente e desafiador. Assim, a escola precisa ser um espaço acolhedor do qual todos fazem parte, sendo capaz de atender com humanidade, comprometimento e eficiências as especificidades de todos os alunos:

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (Mantoan, 2003, p. 30).

Diante dessa perspectiva, no âmbito educacional, faz-se necessário promover estratégias pedagógicas que se contrapõem às desigualdades, não somente em relação às pessoas com deficiência e TEA, mas também aos alunos com Altas habilidades ou Superdotação (AHSD), perdidos em uma multidão anônima e negligenciados de forma geral.

A formação do professor é imprescindível para o desenvolvimento pleno de seus alunos, uma vez que ocorre processualmente, ao longo de sua experiência como educador, em uma realidade concreta de sala de aula, constituída histórica e socialmente, dentro e fora da escola. Para essa discussão, traremos as contribuições de Edgar Morin (2018) e Paulo Freire (2002).

A representação social que os(as) professores(as) possuem de seus estudantes está intrinsecamente ligada à prática pedagógica e à relação professor-aluno. Em se tratando de alunos com comportamento superdotado, acredita-se que essa representação social esteja arraigada à concepção de mitos e crenças em torno desses sujeitos, dificultando, assim, o processo de identificação de talentos e habilidades.

Souto, Castro e Delou (2021), em suas pesquisas, são categóricas ao afirmar que o conhecimento do professor acerca de altas habilidades ou superdotação mostrou-se superficial mesmo após as capacitações oferecidas pós formação básica, não trazendo, dessa forma, a percepção adequada à superdotação.

Partindo da Teoria dos “Três Anéis de Superdotação” de Renzulli (2004), indivíduos com AH/SD são aqueles que, em seus comportamentos, apresentam os seguintes traços: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e de criatividade, além da interferência do ambiente e de fatores de personalidade.

Gardner (1995) traz uma reflexão sobre inteligência humana, com sua teoria das Inteligências Múltiplas, ressaltando que ela pode se manifestar de formas e intensidades diferentes entre os indivíduos, e descreve a inteligência como um potencial biopsicológico em solucionar problemas e/ou criar produtos valorizados pela cultura que cerca esses indivíduos.

No que concerne às características específicas dos indivíduos com comportamento superdotado, bem como a influência do ambiente, aos traços de personalidade e às diversas formas de inteligência, Landau (2002) ressalta dois aspectos importantes que precisam ser priorizados para o desenvolvimento de talentos: liberdade e segurança:

A luta pela existência reside no conflito entre duas tendências humanas: partir para o grande mundo ou refugiar-se no aconchego de um universo fechado, com caminhos bem traçados e perspectivas conhecidas. E o processo educacional, por definição, franqueia o acesso a horizontes mais distantes – uma abertura entre dois mundos, que só é verdadeira quando a atmosfera é de liberdade e segurança (Landau, 2002, p. 30).

Segundo a autora, para o indivíduo manifestar seus talentos, precisa estar seguro e sentir-se pertencente, valorizado e aceito pelo meio social em que vive,

de forma a ampliar seus horizontes para novos estímulos e possibilidades, proporcionando segurança para “[...] enfrentar o novo, o desconhecido e inexplorado (Landau, 2002, p. 30)”. Precisa estar livre para experimentar, criar, ousar, levantar hipóteses e solucionar problemas por meio do seu modo de ser e estar no mundo.

Por fim, ao se tratar da questão de gênero relacionada com AH/SD, discorreremos sobre os paradigmas sexistas construídos historicamente, gerados por questões sociais e culturais, e sobre como corroboram para a criação de barreiras que inibem as meninas a demonstrarem seu potencial no contexto educacional, bem como a influência na percepção dos professores por conta de representações socioculturais de gênero.

Em paralelo aos grupos mencionados anteriormente, como o público da Educação Especial avolumando práticas excludentes e discriminatórias, encontramos as desigualdades de gênero, em específico, o público feminino, engendradas por fatores culturais, sociais, educacionais e políticos durante toda a trajetória acadêmica dessas alunas.

Discutimos o assunto baseado em Faust (2015), levantando a questão sobre estereótipo e estigmatização das mulheres que apresentam habilidades acima da média; Nassbaum (2010), discorrendo sobre as barreiras, os riscos e vulnerabilidades enfrentados muito mais pelas mulheres que por homens; Louro (2004), sobre as representações sociais relativas a gênero, desconstruindo e ressignificando o currículo para além da história de oposição binária entre homens e mulheres; e Paludo e Dallo (2012), trazendo a discussão primordial do estudo a respeito da menor incidência de identificação das meninas com AHSD no contexto escolar.

De acordo com Matheis *et al.* (2020), os estereótipos influenciam diretamente na forma de percepção do professor e em sua intervenção nas estratégias pedagógicas voltadas para os estudantes com comportamento superdotado. Segundo os autores, os mitos e as crenças, não somente em relação aos alunos, mas em relação a sua prática de ensino e suas atitudes, podem enviesar a identificação de alunos superdotados, bem como impedir o desenvolvimento de suas potencialidades. Garcia-Barrera e De La Flor (2016) reforçam que a

prevalência de mitos atribuídos aos estudantes confere-lhes um perfil estereotipado que não condiz com a realidade e os impedem de desenvolverem plenamente seus talentos.

Ainda na discussão de gênero e superdotação, pesquisadoras renomadas contribuíram e desenvolveram pesquisas na área como Linda Silverman, Sylvia Rimm, Barbara Kerr, Sally Reis, dentre outras. Kerr (1985) trouxe a discussão dos estereótipos sobre os papéis definidos socialmente para homens e mulheres, como barreiras sociais, que se tornam obstáculos para o desenvolvimento de talentos e potenciais de estudantes superdotadas. Reis (2002) destaca que o fomento das “boas maneiras” da menina, desde a primeira infância, acarreta prejuízos na capacidade de questionar e se impor, valorizando a passividade feminina.

Como justificativa da pesquisa a pouca produção nacional relacionada ao gênero feminino no contexto da temática de AHSD, principalmente em relação às influências socioculturais, dificultam a identificação de estudantes superdotadas. Traduz a grande relevância de se refletir e discutir o comportamento superdotado no que tange à questão do gênero, abarcando seus enfrentamentos sociais, políticos, culturais e educacionais ao longo das décadas.

O estudo permitiu que, na identificação de alunos e alunas com comportamento superdotado, a partir de um olhar crítico e sensível às narrativas dos professores, seja possível traçar quais foram as influências socioculturais relacionadas ao gênero constituídas em suas percepções. E como a formação dos professores que atuam com esse público corroborou no processo de identificação e avaliação.

Pretende-se problematizar e valorizar as singularidades de meninos e meninas com AH/SD, independente de representações socioculturais, para que possam, com segurança e liberdade, revelar e utilizar seus potenciais.

E como questão norteadora que emergiu da pesquisa: **Que concepções socioculturais dos(a) professores(a) influenciam na identificação de meninas/adolescentes com comportamento superdotado?**

Com o intuito de responder à questão norteadora do estudo, traçamos os seguintes objetivos:

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a influência da concepção sociocultural e educacional do professor na (sub) identificação de estudantes do gênero feminino com comportamento superdotado, regularmente matriculadas na rede municipal de educação de Niterói.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar como a identificação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação impacta as estratégias de ensino e as metas institucionais nas escolas da rede Municipal de Niterói/RJ, promovendo a autonomia e a emancipação intelectual no contexto das experiências curriculares.
- Identificar o perfil dos profissionais envolvidos, levando em consideração sua formação inicial e continuada, assim como seus tempos e espaços de vivência no cotidiano escolar.
- Compreender, ao longo da formação docente em serviço, quais caminhos pedagógicos e projetos são coletivamente elaborados para o compartilhar das práticas de atendimento às necessidades e potencialidades dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, mais especificamente estudantes do gênero feminino.
- Identificar, a partir das narrativas e concepções epistemológicas docentes, como se dão as representações e percepções acerca de Altas Habilidade ou Superdotação e gênero, responsáveis pela identificação de meninas com indicativo, antes e após os encontros formativos.

3. DIÁLOGOS TEÓRICOS NO PERCURSO DA PESQUISA

3.1 O PANORAMA DA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO BRASIL

A fronteira que separa de forma nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema da educação escolar está na anormalidade, no anormal, bem como daqueles que pensam o oposto: os que consideram anormalidade, a norma, o normal como o problema em questão é que deveria ser colocado sob suspeita. Trata-se de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe das patologias cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência com a conhecida afirmação de que “algo está errado no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema. (Carlos Skliar)

Durante mais de um século de Educação Especial, inúmeras disputas político-filosóficas influenciaram uma maior democratização da educação pública, reforçando a Escola Especial como a que deveria educar os indivíduos com deficiência. A produção de estereótipos sobre tais indivíduos, como aqueles que supostamente não teriam muitas habilidades para trabalhos intelectuais e/ou não poderiam acessar padrões de normalidade quanto à vida, foi corroborada por uma educação centrada na instrumentação pragmática para o mundo do trabalho, de forma mecânica, visando exclusivamente à aquisição de habilidades para a execução de determinada tarefa, eliminando, assim, a possibilidade de uma formação integral deste indivíduo.

Aspectos voltados à medicalização dos indivíduos com deficiência e suas classificações em padrões internacionais promoveram a normatização nos modos protocolares de como os professores e profissionais de saúde deveriam atuar. Negando as individualidades, a Educação Especial, antes restrita à Escola Especial, não abriu caminhos epistemológicos para novas ciências humanas que ampliassem os olhares para as diferenças. Ao contrário, somente na década de 1980, no Brasil, pesquisadores, docentes e indivíduos com deficiência, organizados em associações, lutaram por abertura política e garantia de direitos, o que inclui a educação na perspectiva inclusiva.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) passa a garantir o AEE em seu art. 208, inciso III, quando afirma:

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), no art. 54, inciso III, também garantiu o AEE. Posteriormente, tal atendimento para os alunos com deficiência foi regido pela Lei nº 7.611/2011, reafirmando o que havia sido preconizado na Constituição (1988) e no ECA (1990) sobre ser esse atendimento realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino por meio das SRMs. Na década de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994a) destacaram a necessidade de se ressignificar muitos conceitos, dentre eles, a ideia de que a pessoa com deficiência não seja marcada por suas limitações, mas por uma série de atributos e potencialidades que podem pesar favoravelmente para uma aprendizagem significativa (Beyer, 2006).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) afirma em seu art. 3º, § 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

No Brasil, tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) quanto a Declaração de Salamanca (1994), passaram a influenciar a formulação das

políticas públicas na década de 1990 – período em que se observa, no contexto brasileiro, a prioridade do investimento de recursos do Estado na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental, coincidindo com as diretrizes do Banco Mundial (Mello, 2014). Assim, os (des)mandos dos organismos internacionais, no que tange à educação brasileira, acabaram por contradizer o que se explicitava em nossa tão recente Constituição (1988).

Na perspectiva de uma educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define a educação como direito público subjetivo e identifica a Educação Especial como uma modalidade da educação brasileira. Suas contribuições merecem destaque, pois garantem a matrícula para pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58), a criação de serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (art. 58, § 1º); a oferta de Educação Especial durante a Educação infantil (art. 58, § 3º); e a especialização de professores (art. 59, III). Além disso, mostra o compromisso assumido pelo poder público em ampliar o atendimento dos estudantes com necessidades especiais na própria rede pública de ensino (art. 60, parágrafo único).

Apesar de enfatizar a permanência dos alunos com deficiência em escolas regulares, é possível perceber que o uso do termo “preferencialmente” demonstra flexibilidade quanto às práticas pedagógicas ocorridas, ainda, em ambientes segregadores. O termo “preferencialmente”, ao invés de “exclusivamente”, deixa espaço para investimentos pedagógicos de diversas naturezas, de maneira a incentivar a inclusão, mas ainda não obsta a segregação.

Em 2008, com fortes influências de pesquisas no campo da Antropologia, Psicologia e Educação, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), não fazendo mais uso do termo “pessoa portadora de deficiência”, mas sim, os conceitos “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, sendo eles indivíduos que compõem o público destinatário da Educação Especial. Também garante-lhes o direito a estudar na sala de aula regular e, quando necessário, receber AEE, preferencialmente, no contraturno ao da escolarização.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) institui vinte metas a serem alcançadas em seu tempo de vigência de dez anos. A Meta 4 preconiza a necessidade de se:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

O desafio da Meta 4 do PNE e suas estratégias demandam uma reestruturação da educação, não somente das adaptações físicas de acessibilidade no interior das escolas, mas, principalmente, uma mudança de paradigmas na educação.

Nas últimas décadas foi possível perceber que as matrículas de educandos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação vêm aumentando nas escolas públicas regulares, tornando urgente as discussões de estratégias, ferramentas e metodologias acerca do atendimento a esses indivíduos.

Na próxima seção trataremos um panorama da cidade de Niterói, locus da pesquisa e como se dão as políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

3.2 A CIDADE SORRISO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O município de Niterói está situado na mesorregião metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, a uma distância de 10,9 km da capital, tendo como fronteiras os municípios de São Gonçalo, Maricá e Rio de Janeiro. Estende-se por uma área de 129,375 m², com uma população de 516.981 habitantes (IBGE, 2020).

De acordo com a Classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2010), o município está entre as regiões consideradas de maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Rio de Janeiro, sendo o sétimo maior entre os municípios do Brasil em 2010, considerando-se o grau de

escolaridade, a renda e o nível de saúde. Individualmente, é o segundo município com maior média de renda domiciliar *per capita* mensal do Brasil e aparece na 13ª posição entre os municípios do país, segundo os indicadores sociais referentes à educação.

No que tange à organização da Educação no município, a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) é um órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME) e foi criada pela Lei nº 924/1991 e pelo Decreto nº 617/1991, tendo por objetivo:

Garantir autonomia nas ações direcionadas à rede, promover e incentivar a colaboração da sociedade no desenvolvimento das pessoas para o exercício da cidadania, na capacidade para o trabalho e garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas (Niterói, 1991).

A Educação em Niterói é composta da Educação infantil (parcial e integral), realizada nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), e o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano, incluindo a EJA), realizada nas Escolas Municipais, todas organizadas em ciclos de escolaridade. São quatro ciclos no Ensino Fundamental: o primeiro ciclo compõe do 1º ao 3º ano; o segundo ciclo, 4º e 5º anos; o terceiro ciclo, 6º e 7º anos; e o quarto ciclo, 8º e 9º anos. A Rede se organiza com a bidocência² na Educação Infantil, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade.

Quanto ao atendimento à pessoa com deficiência, TEA e AHSD, a rede conta com uma Coordenação de Educação Especial composta por professores³ e técnicos (fonoaudiólogos) para operacionalizar a inclusão de alunos com deficiência, TEA e AHSD nas escolas.

Atualmente, a Coordenação de Educação Especial faz parte da Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. Esse setor é responsável pela execução, acompanhamento e avaliação do processo educacional desenvolvido nas escolas do município. Para executar tal função, conta com assessoramento das diversas diretorias e coordenações de modalidades e categorias de ensino: Educação

² A bidocência se caracteriza pelo compartilhamento simultâneo de uma turma por dois professores, na qual, ambos são responsáveis pelo planejamento, pela avaliação e pela atuação pedagógica com as crianças.

³ Com formações distintas de graduação, tais como pedagogia, ciências biológicas, entre outros.

Infantil, Primeiro Ciclo, Segundo Ciclo, Terceiro e Quarto ciclos, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação e Saúde, Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos.

Para além das ações dessas coordenações, articula com outros departamentos, como: Gestão Escolar, Nutrição, Programas Especiais, Administrativo, Mídias e Tecnologias, Assessoria de Comunicação, Gestão de Pessoas, Controle interno e financeiro setor de Obras. Nas escolas e Umeis, o atendimento à pessoa com deficiência, TEA e AHSD é feito nas classes regulares, com a mediação do Professor de Apoio Especializado e em Sala de Recursos Multifuncional com o AEE.

Para atender aos alunos público-alvo do AEE, o MEC elaborou um projeto de implementação de SRMs, por meio da Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na oferta desse atendimento de maneira complementar ou suplementar ao processo de escolarização nas salas de aula regulares. De acordo com Miranda (2011):

A sala de recursos multifuncionais é um espaço na escola onde acontece o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de desenvolver a aprendizagem, baseadas em novas práticas pedagógicas, com o intuito de auxiliar esses alunos a acompanhar o currículo proposto pela escola, como também progredirem na vida escolar (Miranda, p. 97).

Portanto, as SRMs são espaços localizados nas escolas de Educação Básica, onde acontece o AEE. Os espaços são organizados com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, em tumo contrário à escolarização. O AEE deve privilegiar a superação dos obstáculos, assim como a promoção das potencialidades dos alunos, por meio de trabalhos pedagógicos específicos de acordo com a necessidade de cada educando.

Para tanto, de acordo com Miranda (2011), é importante ressaltar que as SRMs não se caracterizam como ensino particular ou reforço escolar. Seu propósito não está vinculado diretamente à necessidade de produção acadêmica, mas sim, à promoção do desenvolvimento do aluno, da potencialização de suas capacidades e da instrumentalização para que o indivíduo elabore estratégias que lhe permitam lidar positivamente com as diversas situações em sua vida escolar e em sociedade.

No que se refere à Educação Especial, o município de Niterói iniciou as matrículas de alunos com deficiência⁴ na década de 1980. Nessa época, a política de atendimento fundamentava-se em uma perspectiva clínico-terapêutica, com um olhar mais ligado às patologias e aos déficits do que às potencialidades do aluno, sendo ofertado por uma equipe constituída por Psicólogos, Fonoaudiólogos e Pedagogos. No final da década de 90, as políticas de Educação Especial se consolidaram, tendo como base os princípios políticos, filosóficos e científicos da inclusão educacional.

Em relação às legislações, a Portaria FME/Niterói nº 87/2011 dispõe sobre as Diretrizes e os Referenciais Curriculares no município e, em seu capítulo IV, Da Educação Especial, explicita:

Art. 35: A Educação Especial se dá na perspectiva da Inclusão, observada a legislação vigente sobre a questão, considerando-se aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) aquele que apresenta, em caráter permanente ou temporário, deficiência física, sensorial ou mental, síndromes, Altas habilidades/Superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (Niterói, 2011).

Em agosto de 2017, foi aprovada a Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Niterói (CME) nº 35/2017, que estabelece normas para regulamentar a inclusão de alunos com deficiência, TEA, AHSD e o AEE, nas formas complementar e suplementar, no Sistema Municipal de Ensino de Niterói. A Deliberação regula o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência regularmente matriculados na rede de Ensino e se apresenta como um avanço nas discussões sobre educação inclusiva no município de Niterói, uma vez que passa a regulamentar muitas ações praticadas e defendidas no cotidiano da Educação Especial e que necessitavam de amparo jurídico.

A Tabela 1 apresenta a distribuição das escolas da rede municipal por polos regionais, atendidos pela Coordenação de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino.

⁴ Termo utilizado da década de 1980, assim como pessoas deficientes.

Tabela 1 – Regionalização de polos da educação de Niterói

POLO	BAIRROS
1	Centro, São Domingos, Ilha da Conceição, Ponta da Areia, Bairro de Fátima
2	Fonseca, Santa Bárbara
3	Ititioca, Caramujo, Fonseca (parte), Viçoso Jardim
4	Maceió, Badu, Pendotiba, Maria Paula, Sapê, Cantagalo
5	Barreto, Engenhoca, Morro do Castro, Tenente Jardim
6	Santa Rosa, Grotá, São Francisco, Icaraí, Jurujuba, Charitas
7	Cafubá, Jacaré, Itaipu, Engenho do Mato, Piratininga, Várzea das Moças, Rio do Ouro

Fonte: Dados fornecidos pela SME/FME (2023)

O Município conta, segundo dados cedidos pela Coordenação de Educação Especial da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), em julho de 2023, com 1.911 crianças/estudantes público da Educação Especial, em que 1.537 possuem laudo consolidado e 374 em investigação. Possui um total de 78 SRMs, onde atuam 130 professores com formação específica em AEE, apoiando 1.547 alunos com deficiência incluídos em classes regulares. Na figura a seguir, observa-se o quantitativo de alunos matriculados na rede com deficiência, TEA e AH/SD no ano de 2023.

Tabela 2 – Dados quantitativos das crianças/estudantes público da Educação Especial da rede municipal de Niterói

Deficiência	Crianças/estudantes
TEA	873
Sem laudo (em investigação)	369
Deficiência intelectual	326
Deficiência Múltipla	180
Deficiência Física	55
Deficiência Auditiva	12
Baixa Visão	30
Altas Habilidades ou Superdotação	19
Surdez	46
Cegueira	1
TOTAL	1911

Fonte: Dados cedidos pela Coordenação de Educação Especial (jul. 2023)

Pode-se observar que nas escolas da rede há um quantitativo maior de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com aproximadamente 46% do total acompanhado pela Educação Especial. Em se tratando do quantitativo de estudantes cegos (1), destacamos que o quantitativo se torna maior, porque há 9 alunos com cegueira associada à deficiência múltipla e que estão inseridos nessa última categoria. Na tabela aparecem apenas 19 estudantes com altas habilidades ou superdotação, pois são os que possuem parecer neuropsicológico fechado e estão inseridos no censo escolar. Os outros 77 educandos foram identificados pelos(as) professores(as) e já estão sendo atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais (suplementação) e com adaptações curriculares (enriquecimento curricular) em sala de aula.

As demandas desse processo constituem-se no arcabouço estruturante das práticas, visto que compete ao poder público organizar espaços e tempos formais para uma trajetória acadêmica, explícita e sistemática, atenta às especificidades de cada educando, sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional nos dias de hoje.

A SME/FME, no momento, tem em seu quadro efetivo: 507 Professores de Apoio, cinco Professores Bilíngues e três Intérpretes de Libras, totalizando 580 professores especializados para acompanhamento pedagógico dos estudantes. O Professor de Apoio atua como um mediador na intervenção pedagógica junto aos alunos público-alvo, em parceria tanto com o professor regente da turma, quanto com o professor de SRM.

Além disso, a SME/FME, por meio da Coordenação de Educação Especial, desenvolve programas e projetos específicos para subsidiar a ação pedagógica, entre eles: Programa de Acompanhamento às crianças e estudantes com TEA, Programa de Pedagogia Hospitalar, Centro Avançado de Tecnologia Assistiva, Programa de Transporte Acessível, Formação de Professores, Programa de Produção de Materiais Adaptados Acessíveis, Programa de Bilinguismo. Destacamos o projeto recentemente criado pela Coordenação de Educação Especial: “Da identificação ao enriquecimento curricular de alunos com características de Altas Habilidade ou Superdotação (AHSD)” (2022), que visa à formação de professores, identificação, acompanhamento das atividades de suplementação e enriquecimento curricular, processos avaliativos, metodologias, tempos e espaços de aprendizagem, parcerias com instituições e ampliação de redes de apoio aos alunos com AHSD e aos professores que os acompanham.

Com o intuito de ampliarmos as discussões acerca do fenômeno das AHSD, elucidaremos conceitos, termos utilizados, as políticas públicas que o permeiam, bem como desafios enfrentados pela escola na identificação de comportamento superdotado.

3.3 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: TERMINOLOGIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E IDENTIFICAÇÃO

A criatividade é um fenômeno multifacetado do comportamento humano. Um fenômeno que nos permite encontrar aspectos diferentes no já conhecido e, ao

mesmo tempo, enfrentar o totalmente novo e desconhecido – o que por certo constitui uma experiência de aprendizagem surpreendente. Sendo assim, a criatividade não se opõe à inteligência, mas, pelo contrário, corresponde a um nível mais elevado dela.

(Erika Landau)

A construção de uma escola inclusiva requer uma postura que possibilite equidade, autonomia e independência do ser humano enquanto sujeito de seus processos. A inserção de um aluno com deficiência, TEA ou AHSD em uma escola regular requer processos e metodologias que o considerem autor de seus processos e construtor de seus próprios conhecimentos, formando-o para a autonomia e independência, não como um objeto passivo e submisso às suas condições. A escola precisa enxergar esse aluno a partir de suas capacidades e potencialidades, estimulando-o a criar caminhos e soluções alternativas para seus problemas.

Partiremos de uma contextualização histórica brasileira das transformações ocorridas nas terminologias em relação aos estudantes com comportamento superdotado e, paralelamente, destacamos aspectos legais que corroboram para a garantia de direitos desses alunos. Afinal, qual o termo utilizado no Brasil, na esfera federal?

Kaseff (1933) utilizava o termo “supernormais” e já sinalizava a possibilidade de abreviar o período de duração do nível de escolaridade, sem prejuízo para o desenvolvimento do aluno. Helena Antipoff, na década de 1940, introduziu os termos “excepcional” e “bem-dotados”. A Lei nº 5.692/1971, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases, em seu Artigo 9º, utiliza a denominação de superdotados aos “portadores de Altas Habilidades/Superdotação e talentos” (Brasil, 1995).

Na década de 1970, o critério de Quociente de Inteligência (QI) elevado era o único utilizado para identificar estudantes com comportamento superdotado e encaminhá-los para programas especiais, que consistiam na aceleração de conteúdos, de forma desconexa, baseadas na taxonomia de Objetivos

Educacionais de Bloom (Renzulli, 2004). O propósito dos programas especiais era definir o público atingido e os objetivos delineados:

A literatura sobre superdotados e talentosos indicava que havia duas finalidades geralmente aceitas para oferecer Educação Especial para os jovens com elevado potencial. A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. A segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes. Esta segunda finalidade, às vezes chamada de o argumento da cura do câncer, era especialmente útil para o apoio legislativo e financeiro. A maioria das pessoas concordaria em que ambas as metas se apoiam mutuamente. Em outras palavras, o trabalho produtivo e criativo de cientistas, escritores e líderes, em todos os campos da vida, traz benefícios para a sociedade e também provoca sentimentos de realização, auto-realização e uma atitude positiva sobre o Eu de cada um (Renzulli, 2004, p. 81).

A Lei nº 9.394/1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao elencar o público-alvo da Educação Especial, faz menção aos discentes que apresentam “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação”, orientando que a Educação Especial na perspectiva inclusiva integre o AEE à proposta pedagógica da escola regular, de forma a promover o desenvolvimento dos talentos e das potencialidades dos estudantes com comportamento superdotado.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, referenciou, pela primeira vez no Brasil, a expressão Altas habilidades/Superdotação, garantindo a esse público o direito ao currículo enriquecido de forma suplementar e a possibilidade de concluir em menor tempo da etapa escolar em que se encontra matriculado:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: [...] III – Altas habilidades/Superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes [...].
Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente Altas Habilidades/Superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros

espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar (art. 24, V, “c”, da Lei 9.394/1996).

Em 2005, foi implantado no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC-SECADI), o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), com o propósito de valorização e inclusão de crianças/estudantes identificados com potencialidades específicas. O NAAH/S foca nas inteligências múltiplas e destaca que crianças/estudantes com comportamento superdotado não necessariamente deverão apresentar um melhor desempenho escolar.

Refinando ainda mais o foco da pesquisa, destacamos neste estudo os alunos público-alvo da Educação Especial com Altas habilidades/Superdotação que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 9).

A Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
III – Alunos com Altas habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios

Art. 7º Os alunos com Altas habilidades/Superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para Altas habilidades/Superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (CNE/CEB, 2009).

O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, em destaque, refere-se aos estudantes com Altas habilidades/Superdotação:

Art. 2º A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
 II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (CNE/CEB, 2011).

A Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013) altera a Lei nº 9.394/1996 (LDBEN,1996) para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Foi a Lei que introduziu a terminologia “altas habilidades ou superdotação” na LDB.

Na revisão da LDB nº 9.394/1996 (2020), no capítulo 59-A, é mencionada no Cadastro Nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação:

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento (Brasil, p. 41)

Embora estabelecido o termo altas habilidades ou superdotação na atualidade, dependendo do referencial teórico adotado nos programas e projetos ofertados aos estudantes, há o emprego de outros termos, como apresentado na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Relação de Instituições, Programas e Projetos e os termos utilizados

INSTITUIÇÕES/PROGRAMAS/PROJETOS	REGIÃO	TERMINOLOGIA
Instituto Ismart	Sudeste (RJ)	Jovens Talentosos
Alpha Lumen	Sudeste (SP)	Estudantes com Altas Habilidades
Programa Estrela Dalva	Sudeste (MG)	Crianças superdotadas
Programa Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT)	Sudeste (SP)	Estudantes que apresentam talento ou altas habilidades
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAH/S)	Brasil (Secretarias Estaduais)	Indicativo de altas habilidades ou superdotação

INSTITUIÇÕES/PROGRAMAS/PROJETOS	REGIÃO	TERMINOLOGIA
Núcleo Paulista de Atenção à Superdotação (NPAS)	Sudeste (SP)	Crianças, jovens e adultos talentosos
Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)	Sudeste (MG)	Estudante dotado e talentoso
Desenvolvimento e Inovação em Ensino de Ciências (DIECI/UFF)	Sudeste (RJ)	Comportamento superdotado
Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (APAHSD)	Sudeste (SP)	Alto habilidoso e superdotado
Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD)	Brasil (todas as regiões)	Pessoas com altas habilidades e superdotação
Instituto para otimização da Aprendizagem (INODAP)	Sul (PR)	Superdotação
Projeto de Extensão Enriquecimento de Aprendizagem para Desenvolvimento de Habilidades da PUC (HEAD)	Sudeste (MG)	Crianças com altas habilidades
Instituto Ponte	Sudeste (ES)	Estudantes talentosos
Instituto Rogério Steinberg (IRS)	Sudeste (RJ)	Crianças e jovens com altas habilidades superdotação
Mensa Brasil	Sudeste (SP)	Indivíduos com habilidades cognitivas excepcionais

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Tabela 3 nos indica a prevalência de instituições, programas e projetos voltados aos estudantes com comportamento superdotado na Região Sudeste. Com exceção do CONBRASD e do NAAH/S, que possuem amplitude nacional, foram encontrados poucos incentivos de suplementação nas regiões norte, nordeste e centro-oeste. Na região nordeste, além do NAAHS, apenas Pernambuco possui a Associação de Pai e Amigos para Apoio ao Talento Pernambucano (ASPAT). Na região Centro-Oeste, em Goiás há o Programa Aprender a Pensar (PAP), Programa de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

A diversidade de terminologias utilizadas no Brasil advém do fato de herdarmos termos americanos, com diferentes traduções e contextos. Na tentativa de minimizar esse descompasso terminológico, foram adotadas as duas formas: “Altas habilidades/Superdotação”, com a barra (/), nas legislações de 2008, 2009, 2010 (BRASIL) e “altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011; 2013; 2014), com o objetivo de concernir a complexidade do conceito.

Mais recentemente, com a promulgação da Lei nº 13.234/2015, houve um destaque em relação à identificação, cadastramento e AEE dos alunos com AH/SD. E é justamente na discussão acerca da identificação – tema bem mais complexo que a terminologia utilizada – que se encontra o cerne do presente estudo.

O Censo Escolar de 2022, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, indicou que na Educação Básica brasileira no ano de 2022, havia 26.815 estudantes com altas habilidades ou superdotação. Esse número representa 0,06% do total de alunos matriculados, o que indica que no Brasil há dificuldades na identificação dos alunos.

Farias e Wechsler (2014) reforçam a dificuldade no Brasil em relação à identificação:

Observa-se, portanto, uma dificuldade de identificar talentos na realidade brasileira, pois os professores se deparam com imensas falhas educacionais. Tanto nas escolas públicas quanto nos particulares, por vezes, os professores sentem-se desorientados, não sabem como atender e ajudar a desenvolver as capacidades específicas de cada aluno. Abandonados nas salas de aulas, sem apoio nem orientação coerentes com suas necessidades, esses alunos podem seguir caminhos não virtuosos, problemáticos, o que pode causar também a dificuldade de aprendizagem e /ou problemas de comportamento (Farias; Wechsler, 2014, p. 335).

De acordo com o Relatório de Marland (1972), estima-se que de 3% a 5% da população apresentem AHSD, no entanto, verifica-se que esses estudantes permanecem invisíveis nas escolas. A identificação do estudante com comportamento superdotado dependerá dos conhecimentos prévios do professor em compreender suas características de forma a oportunizar ferramentas e estratégias pedagógicas que impulsionem o potencial e o interesse em aprender (Piske *et al.*, 2016). Uma das barreiras que dificultam a identificação de estudantes superdotados, segundo Bahiense e Rosseti (2014), seria a formação inicial e/ou continuada deficitária, além de concepções socioculturais dos professores arraigadas de mitos em torno da superdotação.

O Relatório mais atual, *Gifted Education in the United States: Laws, Access, Equity, and Missingness Across the Country by Locale, Title I School Status, and Race* (2019), destaca os dados da educação de estudantes superdotados nos Estados Unidos da América e sinaliza que muitas das percepções de

características sofrem influências do classismo, racismo e elitismo. Destaca a necessidade de criar acesso a programas de desenvolvimento de talentos para todos os estudantes, de identificação e atendimento as suas especificidades, de forma equitativa e de forma a garantir que os jovens talentosos sejam desenvolvidos e valorizados, independentemente da cor de pele, de raça, gênero ou condição social.

De acordo com o Relatório (2019), entre os anos de 2015 e 2016, nos EUA, uma média de 13,46% dos estudantes foram identificados com superdotação, embora ainda haja um número considerável de subidentificações.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os educadores tenham acesso a informações acerca da identificação, da avaliação diagnóstica e de práticas pedagógicas que corroborem para o desenvolvimento acadêmico, motivacional e criativo de seus alunos (Barreto; Metrau, 2011).

3.3.1 DESAFIOS DA ESCOLA NA IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Mais do que olhar, importa reparar no outro. Só dessa forma o homem se humaniza novamente. Caso contrário, continuará uma máquina insensível que observa passivamente o desabar de tudo à sua volta.

(José Saramago)

Em consonância com o que determina o MEC/SEE (2007) a respeito da identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação:

[...] A identificação e a avaliação do aluno com altas habilidades /superdotação têm se constituído um desafio para educadores e psicólogos. A simples rotulação de indivíduo com Altas habilidades/Superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação pedagógica (p. 55).

Precisamos pensar que a identificação ocorre a partir de uma observação minuciosa de sinais marcantes de desempenho e por uma avaliação multidimensional que envolva família, professores e seus pares. O contexto da sala de aula torna-se um território fértil na identificação de habilidades, talentos, dificuldades e necessidades dos alunos. Ocorre uma dissonância entre os alunos com comportamento superdotado e a formação de professores deficitária e suas representações socioculturais no trato com esse público.

Segundo Freitas e Castro (2008):

Isso significa dizer que, com base no convívio com a diferença, pode-se conduzir descobertas, estabelecendo relações positivas ou negativas, dependendo dos pressupostos, das informações, dos paradigmas, da memória, bem como das novas informações. Porém, acima de tudo, significa dizer que se está pensando, discutindo, debatendo questões inerentes à diversidade nesse espaço tão rico que são a sala de aula e a escola. O professor é agente formador de opiniões, disseminador de ideias e ator nas relações com os alunos. É neste contexto que o ato de escutar os professores passa a ser fundamental. É necessário compreender a relação entre as representações sociais e o saber científico no cotidiano escolar, com o objetivo de fazer com que a inclusão, que traz à tona essa diversidade, possa, enfim, formar bases sólidas, marcadas pelo respeito mútuo (Freitas; Castro, p. 51).

E como agente multiplicador de ideias e de opiniões, é de extrema importância, portanto, difundir informações e conhecimentos sobre as características desses indivíduos, a fim de que os educadores conduzam seu planejamento pedagógico de forma a atender amplamente as necessidades reais desse alunado, tomando por base conceitos e aspectos relevantes de identificação, os mitos que permeiam AHSD, as concepções de inteligência e a forma como o meio social influencia no talento dos indivíduos.

Como citamos anteriormente, a formação do professor é imprescindível para o desenvolvimento pleno de seus alunos, pois ocorre processualmente, ao longo de sua experiência como educador, em uma realidade concreta de sala de aula, constituída histórica e socialmente, dentro e fora da escola. Nesse sentido, a representação social que possui de seus alunos está intrinsecamente ligada à prática pedagógica e à relação professor-aluno.

Em se tratando de alunos com comportamento superdotado, acredita-se que essa representação social esteja arraigada à concepção de mitos e crenças em

torno desses sujeitos, dificultando, assim, o processo de identificação de talentos e habilidades.

Destacamos como teóricos Winner (1998) e Alencar e Fleith (2001), os quais apresentam nove mitos acerca da superdotação, sinalizando a forma como podem interferir diretamente na não observação das características dos alunos em sala de aula, dificultando, assim, a identificação dos estudantes e, conseqüentemente, suas possibilidades de desenvolvimento, como mostra a Tabela 4:

Tabela 4 – Mitos acerca da Superdotação

MITO	WINNER (1998)	ALENCAR E FLEITH (2001)
1	Superdotação global	Superdotação como sinônimo de genialidade
2	Existência de crianças talentosas, não superdotadas	Boa dotação intelectual como garantia de alta produtividade na vida
3	Toda criança superdotada possui QI excepcional	Não se deve informar ao estudante com AH/SD suas habilidades superiores
4	Biologia x Ambiente: genética e ambiente não se influenciam	Não se deve informar à família a respeito das habilidades superiores de seus filhos
5	Biologia x Ambiente: o superdotado não necessita de acompanhamento em sua trajetória de vida	A criança superdotada apresentará sempre bom rendimento na escola
6	Pai condutor	Os instrumentos de identificação não são adaptados à realidade brasileira
7	Criança superdotada esbanja saúde psicológica	Todo superdotado tem um pouco de loucura
8	Todas as crianças são superdotadas	Superdotação como um fenômeno raro
9	As crianças superdotadas sempre se tornam adultos eminentes	É impossível reprimir o talento em algumas crianças e desenvolvê-lo em outras.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Analisando os mitos propostos por Ellen Winner (1998):

- Primeiro mito - a criança ter uma habilidade em uma área do conhecimento não implica necessariamente possuir essa mesma habilidade em outra.

Inclusive, o aluno pode manifestar um distúrbio de aprendizagem associado a essa habilidade, porém em outra área do conhecimento.

- Segundo mito - não se justifica pelo fato de as crianças talentosas apresentarem as mesmas características que as superdotadas.
- Terceiro mito - há superdotação em áreas não acadêmicas, como artes e música, e a existência dos *savants*: “indivíduos frequentemente autistas com QIs na extensão de retardo e habilidades excepcionais em domínios específicos”.
- Quarto e quinto mitos - há uma contradição teórica em torno de termos utilizados em relação à origem das AHSD, de consenso entre o que mais o influencia: a genética ou o ambiente.
- Sexto mito - uma família pode super estimular uma criança, mas ela precisa ter também um potencial genético individual (inatismo).
- Sétimo mito - grande parte das crianças com AHSD sofrem ridicularização, preconceitos e estigmatização, apresentando muitas vezes depressão por não se sentirem pertencentes a determinados grupos e compreendidas.
- Oitavo mito - também gera preconceito, tendo em vista a falta de conhecimento em relação às características de alunos com comportamento superdotado.
- Nono mito - os fatores que perpassam a vida adulta são múltiplos e que, em muitos casos, crianças com AHSD se frustram a tal ponto, durante a infância e adolescência, que se tornam adultos alheios a suas potencialidades.

Com relação aos mitos apresentados por Alencar e Fleith (2001):

- Primeiro mito - trazem a questão da genialidade e afirmam que indivíduos com AHSD não são gênios, pois não garantem a produção de um feito que cause grande impacto para a humanidade.
- Segundo mito - reforçam a ideia de que o indivíduo com AHSD se desenvolve sozinho, excluindo a importância do ambiente no desenvolvimento de suas potencialidades.

- Terceiro e quarto mitos - apontam que o sujeito precisa se perceber como capaz, convergindo seus esforços e suas potencialidades para se desenvolver e buscar sua identidade e as famílias precisam estar cientes para buscar estímulos o quanto antes.
- Quinto mito - alegam que muitos educadores sustentam a ideia de que os sujeitos sempre apresentaram bom rendimento na escola, o que não é uma verdade por conta da disparidade entre seu potencial e seu desempenho.
- Sexto mito - em relação aos instrumentos de identificação, há a necessidade de avaliar o indivíduo como um todo, e não apenas por um teste de identificação.
- Sétimo mito - traz uma ideia estereotipada, pois alunos com AHSD podem até ter uma desorganização emocional, mas que não é consequência do fenômeno.
- Oitavo mito - ressaltam que, no Brasil, o percentual de alunos com AHSD ainda é muito baixo por conta da não identificação, sem possibilitar a compreensão de se tratar de uma condição rara ou não.
- Nono mito - destacam que o ambiente em que os indivíduos estão inseridos pode corroborar tanto positivamente para desenvolver seu talento, quanto negativamente, reprimindo-o.

Pèrez (2003) classifica alguns dos mitos em sete categorias:

a) mitos sobre constituição, que vinculam características e origens; b) mitos sobre distribuição, que adjudicam distribuições específicas às AHs; c) mitos sobre identificação, que buscam omitir ou justificar a desnecessidade desta identidade; d) mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre este conceito; e) mitos sobre desempenho, que repassam expectativas e responsabilidades descabidas e irrealistas; f) mitos sobre consequências, que associam características de ordem psicológica ou de personalidade não vinculadas a este comportamento; e g) mitos sobre atendimento que, muitas vezes, são a causa da precariedade ou ausência de serviços públicos eficientes para esta população (Pèrez, 2003, p. 47).

Alencar e Fleith (2006) sinalizam que há uma variedade de ideias falsas a respeito de AHSD, tornando os superdotados pouco compreendidos e negligenciados. As autoras destacam, como uma dessas ideias, a supervalorização

de fatores genéticos, desconsiderando a importância da influência do ambiente para o desenvolvimento de potencialidades. Com isso, traz a concepção de que ser superdotado é um privilégio injusto, de poucos que apresentam inteligência inata acima da média.

Dentre essas ideias, Alencar e Fleith (2006) reforçam a resistência na proposição de implementação de programas especiais para indivíduos com AHSD:

[...] com o argumento que seria um absurdo investir nesta área, quando se tem um contingente significativo de analfabetos e portadores de necessidades educacionais especiais, nas áreas visual, auditiva ou física, que permanecem sem atendimento especializado (Alencar; Freitas, 2006, p. 2).

As autoras trazem a discussão também da genialidade associada à AHSD e esclarecem que gênio seria “o indivíduo que apresenta uma contribuição original e de grande valor para a sociedade ex: Freud e Einstein” (Alencar; Fleith, 2006, p. 2). Além desse equívoco, de que todo superdotado precisa ser um gênio, mencionam a respeito do mito de que o potencial acima da média se desenvolverá apenas em contextos sociais e econômicos superiores. E que as pessoas mais desfavorecidas cultural, social e economicamente não receberiam estímulos para o desenvolvimento de suas potencialidades.

A desinformação sobre as características dos indivíduos com comportamento superdotado, principalmente no processo de identificação, fortalece os mitos apontados:

Muitas vezes o superdotado é diagnosticado erroneamente como autista, hiperativo ou portador de algum distúrbio de aprendizagem, como déficit de atenção, ou de problemas de conduta comportamental (Alencar; Virgolim, 1999; Baum; Owen; Dixon, 1991; Hartnett; Nelson; Rinn, 2004; Montgomery, 2003). Esta confusão ocorre em função de que indivíduos superdotados podem apresentar algumas características semelhantes àqueles com distúrbios de aprendizagem, como, por exemplo, alto nível de energia, dificuldade de concentração e de seguir regras. Em outras situações, o aluno com potencial superior pode manifestar comportamentos típicos de autistas, tais como isolamento social, dificuldades em fazer amigos etc., ou evidenciar problemas comportamentais como dificuldades para seguir regras e para aceitar autoridade (Alencar; Fleith, 2011, p. 2).

Acreditamos que a compreensão dos mitos aqui expostos e analisados possa ser um ponto de partida para se criar estratégias pedagógicas, instrumentalizando os professores na identificação de comportamentos superdotados dos alunos no

ambiente escolar, a fim de que desenvolvam suas potencialidades e se reconheçam como partícipes de seus grupos sociais, reconhecidos por suas identidades e seus talentos.

Com a intenção de agregar à discussão sobre os mitos que cercam os indivíduos com AHSD, faz-se necessário compreender o conceito e as concepções de inteligência humana. Para tanto, utilizaremos como referencial teórico o psicólogo Howard Gardner, professor da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, por mostrar uma visão pluralista da mente, valorizando a inteligência singular de cada indivíduo. O autor conceitua inteligência como:

[...] capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo (Gardner, 1995, p. 21).

Para Gardner (1995), a perspectiva de inteligência é muito mais complexa, independente de testes padronizados, levando-o a observar capacidades relevantes que os indivíduos desenvolviam para se adaptar e buscar soluções para os problemas que os cercavam. Sua teoria, a de Inteligências Múltiplas (Gardner, 1995), abarca oito concepções distintas de competência intelectual, como: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista, as quais podem se manifestar, segundo o autor, em níveis de intensidade diferentes de um sujeito para outro.

Os testes desenvolvidos para avaliar a inteligência humana priorizam a memória e o raciocínio verbal, o numérico e as sequências lógicas. Nas outras habilidades, aspectos importantes não são avaliados, como a capacidade em solucionar problemas e a forma criativa de pensar essas soluções, bem como a liderança, potencial artístico, argumentação e criatividade (Sabatella, 2005).

Landau (2002) traz uma importante reflexão sobre os testes de inteligência:

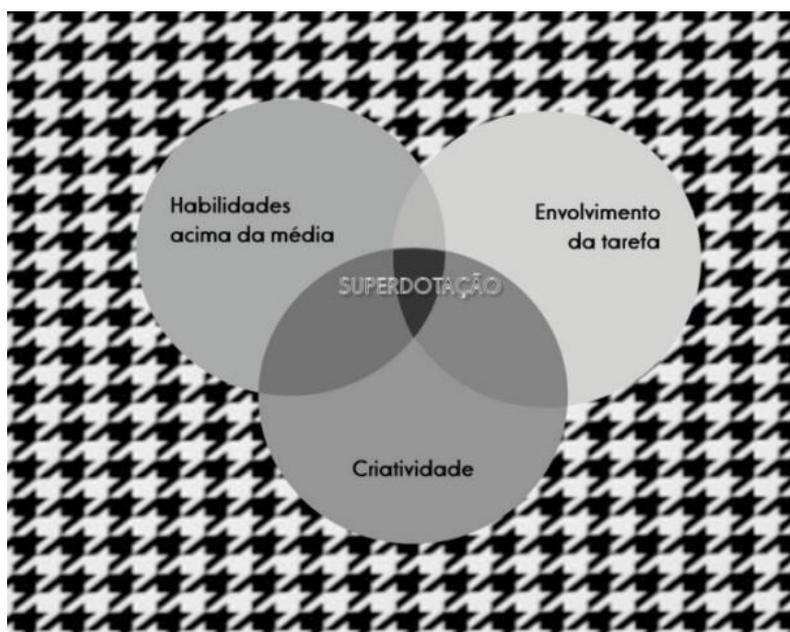
Podemos então concluir que os testes de inteligência não constituem o único critério de superdotação, uma vez que o próprio quociente não é estável, especialmente quanto a crianças pequenas, e está sujeito à alterações. A inteligência vai sendo formada com o passar dos anos e uma das explicações concernentes pode ser encontrada na influência cumulativa do ambiente sobre o desenvolvimento intelectual (Landau, 2002, p. 37).

A relação entre inteligência e criatividade é um tema bastante abordado e discutido entre os estudiosos, principalmente no que se refere ao momento da avaliação e da definição de superdotação. Para Gardner (1994), a criatividade seria um aspecto da inteligência, uma peculiaridade do funcionamento intelectual, relacionando a superdotação à manifestação de várias inteligências do sujeito. Já Renzulli (1996) considera inteligência e criatividade como termos distintos, embora sinalize ser imprescindível que indivíduos criativos possuam um percentil mínimo de inteligência e que ambos precisam ser investigados no processo de identificação de AH/SD.

Joseph Renzulli tornou-se um precursor na educação de indivíduos com comportamentos superdotados, empregando sua concepção de superdotação para organizar e promover práticas pedagógicas, não somente para os alunos identificados com AH/SD, mas também para todos os estudantes que compartilham do mesmo ambiente de ensino. Atualmente, é considerado um dos profissionais de Psicologia mais influentes do mundo, nomeado pela American Psychological Association.

De acordo com a Teoria dos Três Anéis de Superdotação, proposta por Renzulli (2004), indivíduos com AH/SD são aqueles que apresentam três comportamentos específicos: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (Figura 1). O autor acrescenta a essas características: a influência do ambiente e os traços de personalidade (Renzulli, 2004).

Figura 1 – Representação da Teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 1978)



Fonte: Renzulli, 1978

O indivíduo com comportamento superdotado é aquele capaz de estabelecer a interação entre esses traços, em qualquer área, habilidade ou conhecimento humano (Renzulli, 2014), características consideradas dimensões do potencial humano (Renzulli, 2005). Tais potencialidades podem se manifestar isoladas ou combinadas, podendo um ter mais ênfase do que outros, revelando-se em cada pessoa com graus variados de motivação, empenho e criatividade.

Renzulli (2014) ressalta que a superdotação pode ser influenciada tanto por fatores genéticos, quanto por fatores ambientais, ou seja, o potencial inato do indivíduo, e o que ele consegue acumular com suas vivências ao longo da vida. O autor também defende que, se o traço genético não receber o estímulo adequado do ambiente, o comportamento superdotado poderá malograr.

Segundo Nogueira *et al.* (2020):

Renzulli costuma usar imagens para traduzir de forma reduzida e simplificada suas teorias. Na apresentação imagética que fez do Modelo dos Três Anéis usou de um diagrama de Venn-Euler, em que três anéis representam os conjuntos de traços e cuja interseção simboliza o comportamento superdotado. A interferência dos fatores ambientais no fenômeno da superdotação é representada por uma imagem de fundo com o padrão de tecelagem *pie de poule* (pé de galinha), popularizado pela estilista Coco Chanel, designado em inglês pelo termo *houndstooth* (dente de cão) (Nogueira *et al.*, p. 151).

Renzulli (2004) optou pela escolha da imagem de fundo denominada *houndstooth* por parecer mais fiel à complexidade que envolve a representação da interação entre os traços de personalidade dos indivíduos com comportamento superdotado e a influência do ambiente sobre suas potencialidades. Além da Teoria dos Três Anéis, Renzulli desenvolveu o Modelo Triádico de Enriquecimento, a Operação Houndstooth e o Modelo de Enriquecimento para toda a escola (Nogueira *et al.*, 2020).

As habilidades humanas vão muito além de reproduções da inteligência e do pensamento, são dinâmicas e complexas e se manifestam em áreas gerais (raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e raciocínio por palavras, habilidades usualmente medidas em testes de aptidão e inteligência) e específicas (poesia, artes plásticas e cênicas, gastronomia, marketing) (Renzulli, 2005; Virgolim, 2014).

O segundo anel, o envolvimento com a tarefa, traduz-se na capacidade que o indivíduo com AHSD demonstra em investir uma quantidade de energia e dedicação acima da média, ao realizar as atividades de seu interesse e/ou resolver os problemas, em determinada área do conhecimento (Renzulli, 2005; Virgolim, 2014).

A criatividade é o terceiro anel referenciado por Renzulli (1978) que traduz a habilidade de criar ideias e produtos inovadores, pensamentos e ações únicos, originais e com a efetiva utilidade para a resolução de conflitos, produção de ideias e ideais transformadores, formas de pensar e criar mais complexas e dinâmicas, com muita engenhosidade (Renzulli, 2005; Virgolim, 2014).

De acordo com Renzulli (2011), o indivíduo se destaca pela sua originalidade e perspicácia de ideias, conhecimentos que divergem do padrão da “média”, comumente observado, ou seja, de maneira diferente e inovadora, a criatividade e o envolvimento com a tarefa são, essencialmente, partes do desenvolvimento da habilidade superior, comportamentos constituintes de uma inteligência heterogênea.

Outro destaque apresentado por Renzulli (2014) refere-se aos dois tipos de superdotação: a superdotação acadêmica e a criativo-produtiva. A superdotação acadêmica está associada ao desempenho cognitivo elevado, normalmente

identificado pelos testes padronizados de inteligência e que são características valorizadas pela escola e por alguns pesquisadores, incentivando o despertar de habilidades elevadas mais direcionadas às disciplinas do contexto escolar. O autor conceitua a superdotação criativo-produtiva como aquela que engloba todos os atributos do potencial humano, a cognição e a criatividade, orientados para a resolução de um problema real, promovendo o desenvolvimento de ideias criativas e originais em todas as manifestações do conhecimento, sendo elas mensuráveis ou não.

A Tabela 5 indica as principais características da superdotação acadêmica observadas no espaço escolar:

Tabela 5 – Características da superdotação acadêmica

Necessita de pouca repetição de conteúdos	Vocabulário vasto
Aprende com rapidez	Gosta de fazer perguntas
Apresenta boa memória	Demonstra longos períodos de concentração
Lê por prazer	Perseverante
Consumidor de conhecimento	Tende a agradar aos professores
Tendência a gostar do ambiente escolar	Perfeccionismo

Fonte: Virgolim (2007)

Ressaltamos que as características mencionadas acima se manifestarão somente a partir do reconhecimento, do estímulo e do atendimento às necessidades dos estudantes com comportamento superdotado, oferecendo estratégias pedagógicas de suplementação e enriquecimento curricular nas esperas intelectual, social e emocional.

A tabela 6 apresenta algumas características da superdotação produtivo-criativa:

Tabela 6 – Características da superdotação produtivo-criativa

Criativo, original	Produtor de conhecimento
Pensa por analogias	Resistência a regras
Não necessariamente apresenta QI elevado	Inventivo, gosta de construir objetos/hipóteses
Encontra ordem no caos	Procura novas formas de fazer as coisas
Não gosta de rotinas	Sensível a detalhes

Fonte: Virgolim (2007)

Segundo Nakano e Wescher (2007), todo indivíduo possui potencial criativo, porém essa capacidade não se manifesta da mesma forma e intensidade em todas as pessoas. Pessoas com AHSD também não terão suas habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade manifestados da mesma maneira e o desenvolvimento de suas potencialidades dependerá de seu contexto social e sua especificidade como ser humano.

Retomando a discussão em que Gardner (2000) traz o conceito de inteligência como um potencial biopsicológico no processamento das informações, na solução de problemas ou na criação de novos produtos valorizados em uma cultura, devemos refletir de que forma representações socioculturais do meio em que o indivíduo está inserido influenciam na identificação de AHSD. Dentre essas representações socioculturais que influenciam na compreensão e na identificação de comportamentos superdotados, destacamos a questão de gênero como processo simbólico socialmente construído, apresentada a seguir.

3.4 ASPECTOS SOCIOCULTURAIS: PAPÉIS E RELAÇÕES DE GÊNERO

Sou fera, sou bicho, sou anjo e sou mulher.
Sou minha mãe e minha filha. Minha irmã,
minha menina. Mas sou minha, só minha e
não de quem quiser. (Renato Russo)

Para início de conversa, as relações de gênero vão além das diferenças de corpos entre homens e mulheres. Abarcam relações sociais construídas historicamente, de poder e hierarquia, de sistemas de dominação masculina,

submissão feminina e promoção de desigualdades nos mais diferentes espaços: família, escola e sociedade. As divisões sociais entre homens e mulheres vêm marcando a história da humanidade há séculos.

Segundo Pèrez e Freitas (2012):

À mulher são associadas “virtudes” e “qualidades” vinculadas à sensibilidade, à intuição, à dependência, à solidariedade, à compreensão, enquanto que o homem manifesta sua masculinidade mediante atributos como a fortaleza, a independência, a autonomia, a autoconfiança, a coragem, a tomada de decisões, a responsabilidade, dentre outros (Pèrez; Freitas, 2012, p. 679).

Dessa forma, reforçam-se estereótipos e estigmatização em relação às mulheres, impedindo-as de mostrarem suas potencialidades em outras áreas, as quais, historicamente, foram ocupadas pela presença masculina, desde a infância: meninas são ensinadas a ajudar e a pedir ajuda; meninos são independentes e autoconfiantes (Velho, 2006).

A família, como primeiro espaço social do indivíduo, tem como papel a educação, a produção/reprodução cultural e o desenvolvimento humano. São transmitidos valores, crenças, costumes, práticas cotidianas e as formas de ser e estar no mundo que o cerca, constituindo-o como sujeito subjetivo, identitário e pertencente àquele grupo. Para compreendermos o processo de socialização da criança, precisamos identificar como os valores e crenças parentais influenciam diretamente nos papéis e nas posições sociais em que está inserida, seja de modo dominante ou como subordinado (Saavedra, 2004).

Em relação à família, o relatório da UNESCO (2020), sobre paridade de gênero, traz:

A educação é uma alavanca crítica para os direitos das mulheres. O foco em educação, particularmente de meninas, é capaz de interromper o ciclo de desfavorecimento entre gerações, na medida em que as crianças tendem a adquirir mais educação do que os pais. Ao mesmo tempo, a medida pela qual a educação parental determina a educação dos filhos, embora esteja diminuindo lentamente, ainda é alta, o que demanda intervenções para evitar que a desigualdade persista (Unesco, 2020, p. 6).

Sendo a escola, possivelmente, o segundo espaço social ocupado pelo indivíduo, atravessa questões de reprodução de estereótipos de gênero, desde o acesso, permanência e desempenho, perpassando pelas condições e atitudes de

trabalho (GOMES, 2005). Necessita, portanto, que se levem para o interior das escolas discussões sobre as relações de gênero, poder, trabalho e oportunidades, construídas sócio e historicamente.

A desigualdade de gênero na educação é uma das formas de exclusão nos sistemas educacionais, combinadas com fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. A escola precisa ter um olhar atento quanto ao desenvolvimento identitário dos alunos e como se constroem as relações, bem como às políticas e práticas que favorecem a promoção da igualdade de gênero no contexto escolar e para além dela.

Historicamente, as mulheres sofrem barreiras e riscos muito maiores que os homens. Estudos apontam que, em alguns lugares do mundo, as mulheres não têm suas necessidades básicas (alimentação, saúde, moradia, educação) supridas minimamente, assim como não possuem os mesmos direitos civis e humanos que o homem (direito à propriedade e liberdade religiosa). Há culturas em que são impedidas de frequentar os mesmos espaços que os homens, de dirigir, de exercer cidadania (direito ao voto) e de participação política (Nussbaum, 2010).

As relações entre os gêneros devem ser compreendidas como processos simbólicos socialmente construídos, ou seja, como representações socioculturais do meio em que o indivíduo está inserido. Tais representações são construídas e utilizadas para reafirmar as relações de poder enraizadas nos diferentes espaços sociais (Cramer; Neto; Silva, 2002). Precisamos nos atentar à possibilidade de essas representações socioculturais influenciarem (in)diretamente na identificação de talentos e habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa pelos indivíduos no interior da escola, principalmente, em relação às meninas.

No contexto da influência do discurso e dos papéis representados na sociedade nas representações sociais relativas ao gênero, vale ressaltar o fenômeno do viés implícito descrito por Calaza *et al.* (2018):

O viés de julgamento implícito (inconsciente ou não percebido) relacionado à esfera acadêmica é em geral associado a estereótipos de baixo rendimento construídos socialmente em uma determinada cultura e exerce fortes influências nas avaliações e julgamentos de indivíduos ou grupos, na ausência de qualquer percepção consciente. Os estereótipos transmitidos repetida e imperceptivelmente através de vários canais de informação induzem crenças implícitas que serão usadas para organizar e categorizar socialmente o mundo (Calaza *et al.*, 2018, p. 1).

De acordo com as autoras, o viés implícito resulta no funcionamento do cérebro, acionando automaticamente informações ativadas, sem que percebamos, e que podem moldar e guiar nossas impressões, julgamentos, sentimentos e ações. Assim, o estereótipo de gênero afeta a autoimagem das meninas desde muito cedo, associando o brilhantismo ao gênero oposto.

Nesse sentido, Bian, Leslie e Cimpian (2017) fizeram um estudo com crianças pequenas para avaliar suas percepções sobre o brilhantismo intelectual:

Os estereótipos comuns associam a capacidade intelectual de alto nível (brilho, genialidade, etc.) mais aos homens do que às mulheres. Esses estereótipos desencorajam a busca das mulheres por muitas carreiras de prestígio; ou seja, as mulheres estão sub-representadas em campos cujos membros valorizam o brilho (como a física e a filosofia). Aqui mostramos que esses estereótipos são endossados e influenciam os interesses de crianças de até 6 anos. Especificamente, meninas de 6 anos são menos propensas do que meninos a acreditar que membros de seu gênero são “muito, muito inteligentes”. Também aos 6 anos, as meninas começam a evitar atividades que dizem ser para crianças que são “muito, muito inteligentes” (Bian; Leslie; Cimpian, 2017, p. 389).

As autoras concluem com o estudo que as crianças, desde pequenas, incorporam a ideia de que o brilhantismo é uma qualidade masculina inata e que tal estereótipo acaba por moldar os interesses das crianças assim que adquirido, diminuindo as possibilidades de as meninas demonstrarem suas reais habilidades e, conseqüentemente, suas chances de contemplarem futuras carreiras.

A sensação implícita de ameaça por fazer parte de um grupo que, normalmente, é visto como negativo ou excluído daquele contexto gera sensação de não pertencimento, alarme e estresse, além de prejudicar a execução de tarefas cognitivas. A boa notícia é que todas as formas de viés implícito de ameaça por estereótipo são maleáveis. Desse modo, a associação implícita que nós formamos pode ser gradativamente desaprendida e substituída por novas associações mentais (Calaza, 2021).

Kerr *et al.* (2012) discutem em seu estudo sobre os critérios de identificação, seleção e admissão no processo de avaliação de perfil que se baseia em hábitos culturais masculinos, em diferentes espaços sociais, o que definem como práticas preconceituosas e tendenciosas de gênero, as quais afetam a autopercepção e o desenvolvimento acadêmico de meninas/adolescentes/mulheres.

As autoras destacam que os estereótipos constituídos pela família e pela escola influenciam em suas escolhas por áreas acadêmicas e profissionais. Há uma pequena proporção da presença de mulheres que se formam em áreas exatas, nas ciências, tecnologias, engenharia e matemática (STEM). As pesquisadoras apontam para a necessidade de se conscientizar as mulheres talentosas a respeito da disparidade de gênero no mundo do trabalho, uma vez que optam pelas ciências sociais e humanas, enquanto os homens são estimulados a desenvolver competências nas ciências naturais e exatas, reforçando o estigma do fracasso feminino nessas áreas (Lee; Sriraman, 2012).

Kerr *et al.* (2012) desenvolveram um estudo comparativo das práticas de gênero comuns a meninas e meninos superdotados, de acordo com as fases de desenvolvimento na escola (Tabela 7):

Tabela 7 – Estudo comparativo das práticas de gênero na escola

Fases do Desenvolvimento	Meninas	Meninos
Primeira Infância	<ul style="list-style-type: none"> • leitura precoce; • vocabulário avançado; • resistência às exigências de concentração nas tarefas; 	<ul style="list-style-type: none"> • entediados, encontram outras maneiras de se divertir; • má compreensão do comportamento
Infância	<ul style="list-style-type: none"> • autoestima alta; • silenciosamente entediadas; • não chamam a atenção para si; • nessa fase, brinquedos e roupas são mais estereotipados de gênero; • a mídia enfatiza a boa aparência em detrimento da inteligência 	<ul style="list-style-type: none"> • baixo desempenho; • .insucesso como forma de provar sua masculinidade e independência;
Pré-adolescência	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento dos talentos; • talentos e desempenhos validados; • tendência da família em abrigar e proteger mais as meninas; • pressão para ser bonita e popular 	<ul style="list-style-type: none"> • normalmente são mais novos do que seus colegas; • diminuição do tempo de interação com seus colegas; • são socialmente desajeitados; • dificuldade em aceitar que são diferentes dos outros; • os maiores desafios surgem nessa fase;

Fases do Desenvolvimento	Meninas	Meninos
		<ul style="list-style-type: none"> • distração, agitação, hiperatividade
Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> • prioridade nas experiências românticas, em detrimento de planos acadêmicos e profissionais; • carreiras em áreas sociais e humanas; • opções acadêmicas e profissionais menos desafiadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • sofrem bullying com mais intensidade; • planos de carreiras: engenharia, física e tecnologia, motivados pela família e escola; • maior envolvimento com esportes para ter maior reconhecimento

Fonte: quadro elaborado pela autora com referência em Kerr *et al.* (2012)

As autoras afirmam que “meninos e meninas são mais parecidos do que diferentes. E que as pequenas diferenças são ampliadas pela educação baseada no gênero (Kerr *et al.*, 2012, p. 653), levando ao estereótipo que limita as possibilidades para meninos e meninas, bem como reforça a invisibilidade das diferentes formas de opção e orientação sexual.

O estudo nos aponta que precisamos estar atentos que características de AHSD, manifestação de potencialidades, escolhas/opções de carreiras acadêmicas e profissionais são fortemente enviesadas pelas questões de gênero arraigadas de influências socioculturais, afetando não somente as meninas/adolescentes, mas também os meninos/adolescentes. As práticas atravessadas pelo gênero têm relação com as transformações individuais que acabam por produzir diferenças nos interesses, nas realizações, nos desempenhos e bem-estar de indivíduos com comportamento superdotado.

Em se tratando da realização pessoal e profissional de mulheres superdotadas, Reis (2002) sinaliza a existência e o reconhecimento de barreiras internas e externas que prejudicam a manifestação de suas habilidades, decisões sobre questões pessoais, familiares, religiosas e sociais:

[...] os conflitos e barreiras se tornam mais aparentes à medida que as meninas superdotadas amadurecem e enfrentam decisões relacionadas a momentos críticos de suas vidas. Na verdade, a interseção desses fatores – habilidade, idade, escolha de carreira e decisões pessoais relacionadas ao casamento e aos filhos – pode resultar em barreiras internas adicionais (Reis, 2002, p. 16).

Em seu estudo, Reis (2002) elucida algumas dessas barreiras internas e externas, tais como: o medo do sucesso, a omissão de habilidades, dificuldade de se sentir diferente, a síndrome do impostor, a confusão sobre esforço e habilidade, a busca pela perfeição, autocrítica e comparações, a solidão experimentada por mulheres talentosas e passividade.

O medo do sucesso impulsiona as mulheres a acreditarem que, se forem competentes, bem-sucedidas, podem ser rejeitadas ou indesejáveis por seus pares e parceiros(as) e tal barreira relaciona-se com a solidão experimentada por mulheres talentosas, tanto na vida pessoal, como na profissional. Em relação à omissão de habilidades, desde muito jovens, as meninas superdotadas não querem se sentir diferentes de seus colegas, por isso, escamoteiam suas capacidades reais para se sentirem pertencentes a determinado grupo social.

A síndrome do impostor traduz-se em uma baixa autoestima que acomete as mulheres quando outorgam seus sucessos a outros fatores, que não por seus esforços próprios, reforçando uma imagem distorcida de não merecedora da conquista ou que foi algo acidental, ocorrido pelo acaso ou por sorte (Reis, 2002).

Correlacionada à síndrome do impostor, Reis (2002) cita a dificuldade de mulheres talentosas em reconhecer a diferença entre esforço e habilidade. Atribuem seu sucesso a união de habilidade e esforço e, conseqüentemente, seu fracasso à falta de esforço. A tendência das meninas é justificar suas falhas de forma extremamente negativa, conferindo-lhes como causa a falta de habilidade (Dweck, 1986).

Características inerentes à pessoa com AHSD, como perfeccionismo, autocrítica e movimento de comparação, prejudicam no desenvolvimento de potencialidades. Nas mulheres, emergem de forma substancial e significativa, pois, mesmo tendo ciência de quanto são talentosas, se preocupam com as críticas e questionam sua capacidade em desenvolver determinada tarefa, as suas habilidades e comparam-se e criticam-se muito mais do que os homens (Reis, 2002).

Reis (2002) traz a reflexão de um comportamento de passividade que mulheres talentosas demonstram, com visões estereotipadas sobre o que, de acordo com seus papéis sociais predeterminados, devem falar e agir (e o que não

devem), no sentido das “boas maneiras” que as famílias prezam, prejudicando a sua capacidade de questionar, de se colocar em determinadas situações.

A autora transcreveu algumas expressões de um estudo feito em 1998, em que entrevistou meninas e mulheres para pesquisar sobre as boas maneiras ensinadas na infância e como interferiram em seu modo de agir: “não interrompa”; “não faça tantas perguntas”; “não levante tanto a mão”; “não seja tão agressiva”. Tais formas de educação oriunda de uma sociedade patriarcal e machista colocam a mulher nessa posição de passividade em relação às suas tomadas de decisões, transformando-as em pessoas que não fazem perguntas, não levantam a mão e desistem até mesmo de falar em muitas situações (Reis, 2002).

Discutir gênero e AHSD significa problematizar concepções sociais constitutivas da sociedade em que vivemos. Torna-se um grande desafio para a escola, desconstruir e desnaturalizar as diferenças de gênero, quebrando paradigmas relacionados às meninas/adolescentes com comportamento superdotado. A formação de professores na temática oportuniza a promoção da identificação, do atendimento e do desenvolvimento de potencialidades, minimizando os estigmas relativos à superdotação e às questões de gênero.

Na próxima seção, discorreremos sobre como o processo formativo impacta diretamente na prática pedagógica do professor, a partir de uma consciência da diversidade humana, principalmente no que tange a formação docente que atenda e garanta a equidade de acesso ao pleno desenvolvimento de estudantes com comportamento superdotado.

3.5 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele

tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.
(Paulo Freire)

As dimensões de aprender e ensinar precisam contribuir para o desenvolvimento das pessoas e suas relações com o outro e com o ambiente. Freire (2002) prima por um processo de diálogo reflexivo e conexões de saberes que, por meio da práxis, se influenciam mutuamente.

Faz-se necessário ressignificar estratégias e metodologias que norteiem os processos de formação docente, inicial ou continuada, com o foco em atender as necessidades fundamentais de transformações que permeiam a escola. O processo formativo deve impactar diretamente os(as) professores(as) em suas práticas pedagógicas: “é preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2002, p. 25).

Behrens (2007), a respeito de propostas para a formação de professores, reforça a urgência em basear-se em abordagens que estimulem a visão crítica, reflexiva e transformadora. E que, a partir daí, possam (re)construir o conhecimento pela própria práxis, refletindo sobre a docência na busca de estratégias metodológicas inovadoras que atendam às demandas da educação.

Para tanto, faz-se necessário superar o paradigma tradicionalista, baseado em uma visão reducionista, fragmentada e segregada, para uma abordagem alicerçada na visão da complexidade (Morin, 2000). A complexidade humana referenciada pelo autor implica compreender o outro, a partir da compreensão sobre si mesmo, reconhecendo as próprias fragilidades, insuficiências e carências.

Para Morin (2000), o compreender é um processo que necessita de empatia, de identificação e da projeção no outro por uma educação transformadora complexa e sistêmica, através da proposta de uma formação docente pautada em

reflexões, coaprendizagem e colaboração para o desenvolvimento de inovadoras práticas de ensino. E reforça que: “[...] o planeta necessita, em todos os sentidos de compreensões mútuas [...] o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro” (Morin, 2000, p. 104).

Nesse sentido, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisa seguir o viés da compreensão e da complexidade humana, levando em consideração a diversidade social e cultural, de vozes e visões, em espaços de trocas de experiências e saberes de forma colaborativa, proporcionando reflexões e autocrítica.

Em diálogo com Edgard Morin, Paulo Freire (1996) reforça a necessidade da reflexão crítica sobre a prática com o objetivo de se conhecer e compreender as mais diversas relações na ação formativa transformadora: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Em suas obras mais importantes, Freire (1987; 1993; 1996; 2001) ressalta a importância do diálogo como princípio fundamental da formação de professores, seja ela inicial, continuada ou permanente, em uma concepção de compartilhamento de saberes, de coletividade, de autonomia, de refletir e problematizar a prática docente.

Quanto mais o(a) estudante é desafiado(a) a buscar respostas, mais será motivado(a) a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade em que vive. A educação dialógica defendida por Freire (1987) valoriza uma formação docente que envolva os aspectos da complexidade humana: o intelectual, o emocional, o social, o cultural. Uma formação permanente de reflexão crítica e política sobre a prática docente, de modo a atender as necessidades, as especificidades e as diversidades dos educandos.

E em se tratando de uma formação docente voltada para o atendimento aos estudantes com AHSD, deve instrumentalizar o professor a identificar as características de comportamento superdotado, perceber a(s) área(s) de interesse e que apresenta habilidade acima da média, identificar a(s) área(s) de fragilidade

para que possa ser desenvolvida, criar estratégias pedagógicas de enriquecimento curricular que atenda às necessidades educacionais, sociais e emocionais desses estudantes, a fim de manter a escola como uma experiência positiva para todos (Sayi, 2018).

Segundo Antunes (2014), o professor deve tornar-se um “gerador de situações estimuladoras e eficazes” que darão combustível ao “motor” do “progresso” do estudante (seu interesse), que “comanda o seu processo de aprendizagem” (Antunes, 2014, p. 36). O papel do professor de estudantes com AHSD se inicia na identificação de características e se estende até o enriquecimento curricular. O processo requer que o professor esteja altamente motivado e comprometido com o desenvolvimento desses sujeitos e necessita de formação específica e olha sensível.

Em relação à formação específica, Fleith e Alencar (2007) destacam que:

[...] nem sempre professores têm tido acesso à informação atualizada, embasada em teorias, modelos e resultados de pesquisas na área de altas habilidades, talento e criatividade. Muito do que é divulgado sobre o tema na televisão, nos jornais e nas revistas é superficial, enviesado e estereotipado e muitas vezes, incorreto. Isso produz concepções inconsistentes e confusas acerca das altas habilidades (Fleith; Alencar, 2007, p. 9).

Os estereótipos e concepções inconsistentes que envolvem o fenômeno de AHSD, desde a identificação às adequações curriculares, reverberam com mais ênfase quando entremeadas às questões de gênero. Precisamos ampliar as discussões, a partir da formação inicial e/ou, no chão da escola sobre a influência dos papéis de gênero no processo de identificação, da construção da sua identidade, em uma sociedade que perpetua mitos, crenças e valores que impõem às meninas/adolescentes posição desvantajosa, reforçando e reproduzindo a diferença de oportunidades de desenvolvimento (Neumann, 2018).

Conforme a realidade observada no cenário do município de Niterói, em relação à representatividade ínfima feminina na identificação de comportamento superdotado, percebemos uma diversidade de fatores que influenciam a caracterização de meninas/adolescentes. E faz-se necessário refletir sobre a abrangência de particularidades que a inteligência humana toma para si, atravessada sobre representações sociais e culturais de gênero.

No capítulo a seguir, detalharemos os métodos e materiais utilizados para a coleta e a análise dos dados do referido estudo.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 DELINEAMENTO

No campo da Educação, comumente, utiliza-se a pesquisa de abordagem qualitativa, que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser apenas quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ainda sob essa perspectiva, a abordagem qualitativa permite um estudo da história, das relações, das representações, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como sentem e pensam (Turato, 2005). Além de permitirem a utilização de técnicas e recursos instrumentais pertinentes à compreensão de valores culturais e de representações sociais de um grupo específico, as pesquisas qualitativas permitem saber de que forma se darão as relações entre os atores que atuam em uma temática específica (Minayo, 2004; Gil, 2008).

Entretanto, em uma pesquisa científica os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais (Minayo, 2001). De acordo com Flick (2009), atualmente, vários pesquisadores de diferentes áreas enfatizam em suas pesquisas as relações, combinações possíveis e as distinções entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa. Para Bryman (1992), citado por Flick (2009), a combinação entre diversos métodos qualitativos e quantitativos visa fornecer um panorama mais geral da questão em estudo.

Nesse sentido, a pesquisa foi de natureza descritiva e abordagem quali-quantitativa com temporalidade transversal possibilitando uma análise mais detalhada do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise mediante métodos qualitativos.

4.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas da rede municipal de Niterói, nas quais existem estudantes indicados e/ou identificados com comportamento superdotado: duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e duas Unidades Escolares de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos (UE).

Com a intenção de manter a confidencialidade e a privacidade, as unidades escolares foram nomeadas como: UE-A, UE-B, UMEI-C, UMEI-D.

Entre as UMEIs, selecionamos a UMEI-C de período parcial (manhã ou tarde), com um total de 155 crianças matriculadas, entre 2 e 5 anos de idade, localizada no bairro da Ponta da Areia/Niterói. A UMEI-D, situada no centro de Niterói, atende 147 crianças de 2 a 5 anos, em horário integral. Ambas possuem Sala de Recursos Multifuncionais e pertencem ao Polo1 (Tabela 1).

As UEs participantes da pesquisa, seguiram a mesma seleção das UMEIs: UE-A de horário parcial, localizada no bairro de Icaraí/Niterói (Polo 6, Tabela 1), que atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de horário parcial (manhã ou tarde), com um total de 1.000 crianças/estudantes matriculados. Já UE-B, apresenta-se como escola em tempo integral, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, situada na Vila Ipiranga, no Fonseca/Niterói (Polo 2, Tabela 1), com 172 crianças/estudantes matriculados. As duas UEs também possuem Sala de Recursos Multifuncionais.

4.3 PARTICIPANTES

Professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), professores regentes, professores de apoio especializado e de áreas especializadas (matemática, ciências, língua portuguesa, língua estrangeira, artes, educação física, geografia e história) que já tenham identificado estudantes com comportamento superdotado, devidamente acompanhados pelo projeto “Da identificação ao enriquecimento curricular de alunos(as) com AHSD”, da Coordenação de Educação Especial do município de Niterói.

Foram convidados a participar do estudo 125 profissionais que atuam nas escolas selecionadas, nas quais havíamos agendado os encontros formativos. Os convites foram feitos por meio de lista de transmissão utilizada pelas escolas (aplicativos de mensagens), com o envio do link do formulário eletrônico com TCLE dando a opção de participação (ou não) na pesquisa. Desses, 57 aceitaram participar da pesquisa (aproximadamente 46%), sendo que 4 participantes foram entrevistados presencialmente, 2 de modo remoto (Apêndice 1) e 51 responderam formulário com entrevista semiestruturada (Apêndice 3).

Para os 6 participantes que aceitaram a entrevista presencial e remota, as entrevistas seguiram um roteiro preestabelecido (Apêndice 1) com os professores responsáveis pela indicação dos alunos. Foram aplicadas pela própria pesquisadora da tese em tela e realizadas nas próprias escolas em que os professores atuam, com duração aproximadamente de 30 minutos, prevendo procedimentos que asseguram a confidencialidade e a privacidade (Conselho Nacional de Saúde, 2012). Para garantir a privacidade, os participantes da entrevista foram nomeados como: Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5 e Professor 6.

Já para os participantes que responderam à pesquisa por meio de um formulário na plataforma Google Forms®, a identificação foi organizada em ordem crescente, iniciando com participante 7 e finalizando com participante 57.

4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF), por meio da Plataforma Brasil – CAAE: 59198922.8.0000.8160, Parecer: 5.488.339, em 24 de junho de 2022 (Anexo 4).

Todos os sujeitos envolvidos foram informados sobre os objetivos do estudo. A participação na pesquisa foi realizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2).

4.5 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados pautou-se em pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, preenchimento de formulários e encontros formativos.

A pesquisa bibliográfica iniciou em fevereiro de 2022 e se estendeu até o momento da conclusão do estudo. Foram utilizadas bases de dados como a Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), National Library of Medicine (PubMed), Educational Resources Information Center (ERIC), Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Portal de Periódicos Eletrônicos Científicos (PPEC/EduBase). Teses, dissertações e capítulos de livros foram igualmente pesquisados.

Além das bases de dados apresentadas, na pesquisa bibliográfica foram realizadas consultas a sítios eletrônicos da Secretaria Municipal de Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói (SME/FME), do Ministério da Educação e Cultura (MEC, Brasil), leis, portarias, decretos e demais legislações pertinentes à temática.

As entrevistas aconteceram em junho de 2022, contemplaram 5 perguntas fechadas e 6 perguntas abertas. Os questionários de pesquisa foram compostos por 17 perguntas e ambos tiveram como objetivo coletar informações sobre o perfil dos participantes, práticas pedagógicas, concepções e percepções sobre a temática das AHSD. Havia perguntas de múltipla escolha e dissertativas.

A entrevista privilegiou dois eixos básicos: a) perfil dos entrevistados (formação inicial, especialização lato sensu, stricto sensu e tempo de atuação no magistério); b) Concepções sobre AHSD, como em uma sala de aula regular identifica-se estudantes com comportamento superdotado, participação em formação ou capacitação sobre AHSD (onde e quando), ao longo da trajetória como educador quantos estudantes com comportamento superdotado identificou, percepção se houve prevalência de gênero nessa identificação e a opinião dos participantes sobre o fato do projeto “Da identificação ao enriquecimento curricular de estudantes com AHSD” da Coordenação de Educação Especial do município de Niterói ter identificado mais meninos/adolescentes do que meninas/adolescentes.

O questionário de pesquisa elaborado no Google Forms® (Apêndice 3) contemplou os mesmos eixos da entrevista, porém acrescentamos um terceiro eixo que envolveu a identificação, por gênero (menino/menina), de características de comportamento superdotado em relação à aprendizagem, à criatividade, à motivação e às habilidades socioemocionais. Foram enviados aos participantes com antecedência de uma semana para serem preenchidos antes dos encontros formativos

Os encontros formativos ocorreram, presencialmente, nos espaços das escolas selecionadas, nos meses de outubro de 2022, abril e maio de 2023, nos dois turnos: manhã e tarde, com duração aproximada de 2 horas. Todos os encontros seguiram a mesma sequência, conforme o planejamento prévio. Iniciou-se com a contação de história (provocação inicial) do livro Ernesto (Franco, 2016), que permitiu à pesquisadora perceber as concepções já estruturadas dos participantes a respeito da diversidade humana e da temática das AHSD. Os participantes foram estimulados a expor suas opiniões, compartilhando saberes e experiências.

A partir das reflexões realizadas, foram expostas as bases conceituais propostas para o encontro formativo: o público da Educação Especial, conceituação de AHSD, percepção dos mitos e verdades acerca do fenômeno, aporte teórico de Howard Gardner (Inteligências Múltiplas) e Joseph Renzulli (Teoria dos Três Anéis), identificação de superdotação (características e indicadores), propostas pedagógicas de suplementação em Sala de Recursos Multifuncionais e enriquecimento curricular em sala de aula regular.

Em se tratando da análise de dados, uma das características básicas que constituem uma pesquisa qualitativa em educação, define que:

A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima[...] como um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve (Ludke; André, 1986, p. 13).

Complementando a pesquisa de natureza qualitativa, o tratamento dos dados quantificáveis foi elaborado seguindo as fases organização, apresentação e

sintetização, por meio de gráficos e tabelas como ferramentas de análise estatística descritiva (Pinheiro *et al.*, 2009).

Para o cumprimento dos objetivos específicos apresentados, o presente estudo foi dividido em três etapas distintas:

Etapa I – Consistiu no mapeamento, a partir da identificação dos estudantes com Altas Habilidade ou Superdotação, como as escolas selecionadas da rede Municipal de Niterói/RJ ressignificam as intencionalidades institucionais e estratégias de ensino-aprendizagem no coletivo das experiências curriculares. O mapeamento dos(as) estudantes com AHSD foi o ponto de partida para a identificação e a análise das intencionalidades pedagógicas praticadas no contexto escolar e foi realizado nas unidades escolares que indicaram estudantes e passaram a ser acompanhados pelo projeto.

A análise se deu por meio da interpretação dos relatos dos diferentes sujeitos partícipes do processo de escolarização (professores, diretores, pedagogos, coordenadores de polo), permitindo compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados, na tentativa de dar sentido ou interpretar os fenômenos educacionais (Turato, 2005).

Etapa II – Avaliação do perfil dos profissionais envolvidos, levando em consideração sua formação inicial e continuada, assim como seus tempos e espaços de vivência no cotidiano escolar. Para isso, inicialmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os(as) professores(as) participantes, a fim de conhecer suas práticas pedagógicas e suas percepções e concepções a respeito da identificação de comportamento superdotado nos alunos (Apêndices A e C).

Para essa etapa, foram realizadas 4 entrevistas presenciais, 2 via Plataforma Meet e 51 (cinquenta e uma) por preenchimento de questionário de pesquisa Google Forms (Apêndice 3). Além das entrevistas e do questionário, os professores realizaram o preenchimento do formulário com critérios de observação de características identificadas nos estudantes com comportamento superdotado (Anexos 2 e 3). Vale ressaltar que as entrevistas e o preenchimento dos formulários ocorreram antes dos encontros formativos.

O formulário (Anexo 3) elaborado pelas autoras Inês Guzzo e Lucia Lehmann (2021), foi utilizado no processo de identificação e encaminhamento dos(as)

estudantes ao projeto da Coordenação de Educação Especial. Cabe destacar que o formulário apresenta quatro categorias: aprendizagem, criatividade, motivação e características socioemocionais. Para cada categoria, foram atribuídas oito características, totalizando 32 critérios para observação de indicadores de comportamento superdotado. As categorias foram analisadas e discutidas.

Nas entrevistas realizadas no Google Forms (Apêndice 3), ampliamos as observações das características que envolvem a superdotação com um olhar sobre as questões de gênero: meninos e meninas.

Como procedimento para compreender as narrativas dos participantes, foi utilizada a Análise de Discurso (AD). Um dos fundadores dos estudos sobre o discurso foi Michel Pêcheux (1938-1983), na França, estabelecendo a relação existente no discurso entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia. Para Pêcheux (1988), a língua é a forma de materialização da fala, contando com o plano material e o simbólico; o discurso produzido pela fala sempre terá relação com o contexto sócio-histórico. Segundo o autor, o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina: significação do fenômeno da interpelação do indivíduo em sujeito do seu próprio discurso

Autores como Caregnato e Mutti (2006) apoiam-se na Análise Automática do Discurso (AAD, 1969, de Michel Pêcheux):

A AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o *corpus* da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer (Caregnato; Mutti, 2006, p. 681).

A análise dos dados objetivou identificar na percepção dos profissionais envolvidos, através de suas narrativas, quais as concepções que influenciam na identificação de características de AHSD, bem como nos estereótipos de gênero no processo de indicação de meninas/adolescentes ao projeto.

Etapa III – Encontros formativos nas escolas, com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com

comportamento superdotado, explorando a temática a partir do conceito de AHSD, mitos, características, estratégias de suplementação e enriquecimento curricular, dentre outros. Essa etapa oportunizou a mim, como pesquisadora, e aos professores participantes do estudo a compreensão, ao longo da formação docente em serviço, quais caminhos pedagógicos e projetos são coletivamente elaborados para o compartilhar das práticas de atendimento às necessidades e potencialidades dos estudantes com AHSD, mais especificamente estudantes do gênero feminino.

A partir das discussões nos encontros formativos, analisamos, por meio das narrativas dos participantes, como se deu a resignificação do preenchimento dos formulários com critérios de observação de características identificadas nos estudantes com comportamento superdotado, sob um novo prisma, à luz dos conhecimentos adquiridos após os encontros formativos e de que forma as representações e percepções acerca de AHSD e gênero são responsáveis pela identificação dos estudantes, em especial, as meninas.

A metodologia de análise de dados adotada para este estudo consiste em várias etapas essenciais. Inicialmente, realizou-se o pré-processamento dos dados, excluindo dados incompletos e/ou inconsistentes. Para tratamento dos dados foi realizada tabulação, por meio de estatística descritiva simples com frequências absolutas e relativas, inseridas no sistema Excel da plataforma Microsoft®.

Para o tratamento dos dados quantitativos, foi feita a seleção de variáveis relevantes para a análise, identificação de valores “sem informação” ou informações inconsistentes, considerando que os dados foram coletados por formulário preenchido pelos próprios participantes, tendo erro de digitação e perguntas sem informação, ainda que esse número tenha sido ínfimo.

Essa etapa permitiu compreender as tendências gerais nos conjuntos de dados e identificar possíveis áreas de interesse para investigação adicional. Em seguida, foi realizada uma comparação entre os grupos de meninos e meninas com superdotação e verificação de suas variações, que possibilitou determinar se as comparações observadas eram estatisticamente significativas.

Por fim, os resultados dos testes foram interpretados, a fim de avaliar se existiam diferenças significativas entre os grupos analisados, fornecendo *insights* para o estudo.

Após inserção de dados quantitativos no Excel, estes foram migrados para o Pacote Estatístico Para Ciências Sociais (SPSS) Software IBM® SPSS® (2023) para análise descritiva e testes estatísticos multivariados na amostra, a fim de identificar a correlação e/ou associação entre as variáveis entre os grupos de meninos e meninas com interpretação dos achados.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 MAPEAMENTO DE CRIANÇAS/ESTUDANTES COM AHSD

A primeira etapa da coleta de dados, ocorreu com o início do Projeto “Da identificação ao enriquecimento curricular de alunos(as) com AHSD”, da Coordenação de Educação Especial, iniciado em fevereiro de 2022, conduzido pela autora e colaboradores, a partir do levantamento de estudantes indicados(as) e/ou identificados(as) com comportamento superdotado na rede municipal de Niterói/RJ.

Foram identificados 14 alunos com comportamento superdotado, sendo 13 meninos e apenas 1 menina. Aproximadamente um ano e meio após o início do projeto, houve um aumento considerável de alunos indicados para avaliação, totalizando 96 estudantes até julho/2023. Na Tabela 8, destacamos o quantitativo de escolas por polo que indicaram e encaminharam alunos com comportamento superdotado para avaliação:

Tabela 8 – Levantamento de alunos com indicação de comportamento superdotado nas Unidades de Educação/UE (Ensino Fundamental I e II) e Unidades Municipais de Educação Infantil/UMEI

POLO	QUANTIDADE UE/UMEI	ESTUDANTES
1	8	20
2	8	19
3	7	12
4	4	6
5	7	12
6	5	14
7	7	13
TOTAL	46	96

Fonte: Levantamento realizado pela autora em julho de 2023

Legenda: Polo 1: Centro, São Domingos, Ilha da Conceição, Ponta da Areia, Bairro de Fátima; Polo2: Fonseca e Santa Barbara; Polo 3: Ititioca, Caramujo, Fonseca (parte), Viçoso Jardim; Polo 4: Maceió, Badu, Pendotiba, Maria Paula, Sapê, Cantagalo; Polo 5: Barreto, Engenhoca, Morro do Castro, Tenente Jardim; Polo 6: Santa Rosa, Grota, São Francisco, Icaraí, Jurujuba, Charitas; Polo 7: Cafubá, Jacaré, Itaipu, Engenho do Mato, Piratininga, Várzea das Moças, Rio do Ouro.

Como mencionado na Tabela 1 e na legenda da Tabela 8, a distribuição das escolas da rede municipal ocorre por meio de polos regionais, atendidos pela Coordenação de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino.

É importante ressaltar que no Polo 1, embora haja um total de oito escolas participantes da pesquisa, o maior número de alunos indicados para avaliação ou com parecer apresentado de AHSD encontra-se, sobretudo, em uma escola específica. Destaca-se também que a escola citada, por ter participado de muitos projetos e realizado diversas parcerias na temática, tornou-se referência na rede municipal de Niterói e, portanto, tem práticas pedagógicas diferenciadas para atender esse público, bem como investe continuamente em formações em AHSD para seus professores.

Na análise do levantamento de alunos com indicação de comportamento superdotado, em comparação com o primeiro levantamento (15 estudantes em fevereiro de 2022), percebemos um aumento significativo no número de estudantes indicados para avaliação (96 em julho de 2023). Desses estudantes, 17 possuem Parecer Neuropsicológico consolidado e os outros (96) foram indicados pelos professores e avaliados pedagogicamente pela Coordenação de Educação Especial, a partir dos questionários com os critérios de observação de características de comportamento superdotado preenchidos pelos professores (Anexos 1, 2 e 3).

Vale ressaltar que o número de estudantes que possuem Parecer Neuropsicológico é ínfimo, por ser um instrumento de avaliação de AHSD de alto custo e, portanto inacessível para a maioria das famílias atendidas na rede pública de Niterói. O parecer ou laudo, normalmente, é elaborado por psicólogo, psiquiatra, neuropsicólogo ou neuropsiquiatra, de abordagem clínica, a fim de atestar as AHSD das crianças e estudantes, assegurando-lhes o AEE no contexto escolar e registro no Censo Escolar.

O Conselho Brasileiro para a Superdotação (ConBraSD) tem atuado para que os sistemas de ensino se utilizem da avaliação pedagógica para crianças e estudantes com AHSD em detrimento da avaliação clínica. Em resposta às reivindicações do ConBraSD, a SECADI/MEC publicou a Nota Técnica nº 4, em 23 de janeiro de 2014 (Brasil, 2014): “Orientação quanto a documentos

comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação no censo escolar”, na qual salienta que para garantir o AEE, cabe ao professor que atua nesta área elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público da Educação Especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais (Brasil, 2014).

Embora haja o respaldo legal de que o Parecer Neuropsicológico não seja imprescindível na identificação de crianças e estudantes com comportamento superdotados, os sistemas educacionais limitam-se aos laudos clínicos e não levam em consideração a avaliação pedagógica realizada pelos professores. Estamos na tentativa de rompimento dessa lógica no município de Niterói, através dos encontros formativos e das orientações pedagógicas que corroborem com a identificação de estudantes com AHSD.

Acreditamos que o aumento da identificação de alunos com comportamento superdotado ocorrido no último ano deve-se à divulgação feita pelos coordenadores de polo sobre o projeto recém lançado na rede. Por muito tempo, na Coordenação Educação Especial, havia dois especialistas responsáveis pelos encaminhamentos pedagógicos, formação de professores, avaliação de alunos e orientação às famílias sobre a temática AHSD, que se ausentaram do trabalho no município e não houve uma continuidade sistemática do acompanhamento aos estudantes.

Ourofino e Guimarães (2007) já indicavam que a questão da complexidade e da heterogeneidade das pessoas com AHSD impõe muitos desafios, tanto para educadores, como para os especialistas, exigindo, assim, conhecimento e perícia na identificação destas pessoas.

Cupertino (2008) destaca que o conhecimento das características da superdotação contribui para a identificação, a avaliação diagnóstica pedagógica, a própria compreensão do fenômeno, a fim de implementar estratégias que atendam às necessidades desse público em específico.

Partimos do pressuposto de que, quanto mais acesso ao conhecimento do fenômeno AHSD, maiores serão as possibilidades de identificação e de se concretizarem ações pedagógicas que estimulem as potencialidades dos

estudantes. Nesse sentido, em relação à rede municipal de Niterói, que possui aproximadamente 30.000 estudantes regularmente matriculados, precisamos estar atentos se a difusão do conhecimento acerca da superdotação está realmente acontecendo.

Como mencionado anteriormente, de acordo com o Relatório de Marland (1972), estima-se que de 3% a 5% da população apresente AHSD acadêmica e que o percentual possa aumentar, em se tratando da superdotação produtivo-criativa (Renzulli, 2004). Pérez (2018) afirma que os indivíduos com AHSD somam entre 8% e 10% em qualquer população, independentemente de classe social ou gênero. Em uma estimativa média, minimamente, teríamos que ter 1.500 estudantes identificados com comportamento superdotado na rede de Niterói e a representatividade real é de aproximadamente 0,06%, até o presente momento.

A invisibilidade desse público da Educação Especial reforça-se à medida que é dada pouca (ou nenhuma) importância à sua identificação e ao atendimento às suas necessidades. A autora Guenther (2012) adverte que a escola prioriza estudantes que se mostram muito abaixo da média, em um esforço para “corrigi-los”, mas tende a negligenciar aqueles que se encontram acima ou se apresentam superiores ao padrão médio adotado.

Outro dado extremamente importante e propulsor desse estudo é que dos 96 estudantes que tiveram um olhar sensível voltado aos indicadores de comportamento superdotado, entre fevereiro de 2022 e julho de 2023, 80 são meninos/adolescentes e apenas 16 são meninas/adolescentes, perfazendo um total de 20% de representatividade feminina. E dessas 16 meninas/adolescentes, 5 já chegaram às escolas com parecer neuropsicológico de AHSD, oriundas de outras redes de ensino. Somente 9 meninas foram indicadas por professores para avaliação.

A diferença em termos de prevalência de gênero (masculino) de estudantes identificados, segundo Sakaguti (2010), pode ser explicada devido a questões sociais e culturais, tanto da família, quanto da escola, em que se cria uma expectativa maior em relação aos meninos, atribuindo-lhes, assim, o estereótipo de comportamento superdotado. Mais adiante, retornaremos com a discussão de

gênero, a partir das narrativas dos participantes da pesquisa e suas concepções socioculturais.

Na primeira etapa de coleta de dados, além do mapeamento do quantitativo de estudantes com comportamento superdotado e a ressalva na diferença de gênero, um dado qualitativo foi levantado em relação à ressignificação de intencionalidades institucionais e estratégias de ensino para esse público. Podemos observar que, em poucas unidades escolares, havia enriquecimento curricular em sala de aula e/ou suplementação em sala de recursos, como estratégias pedagógicas para o atendimento às necessidades de estudantes com AHSD.

De acordo com Alencar e Fleith (2001), propostas metodológicas diferenciadas às necessidades educacionais de estudantes com AHSD são garantidas por leis (LDBEN nº 9.394, 1996; CF/1988, art. 208, inciso v) e torna-se de extrema relevância o compartilhamento de conhecimento com os professores, ressaltando que esse público necessita de ambientes estimuladores e desafiadores para desenvolver suas potencialidades.

Uma das alternativas para o atendimento educacional de estudantes com AHSD, prevista em Lei e que tem demonstrado ser eficiente nas respostas às demandas desse público, é o enriquecimento curricular, tanto na sala regular, quanto em salas de recursos e projetos/programas especiais.

Landau (2002) afirma que:

A criança superdotada necessita de programas educacionais que proponham desafios e ofereçam possibilidades para a autodescoberta e para o pensamento independente. Em outras palavras, de um ambiente que lhe permita a realização de sua potencialidade intelectual, emocional e social. Assim, cada experiência de aprendizagem representa uma porta de entrada para um mundo mais amplo que o anterior (Landau, 2022, p. 95).

Buscando ampliar a identificação, desde outubro de 2022, foram realizados seis encontros formativos oferecidos pela Coordenação de Educação Especial, voltados aos profissionais de educação do município de Niterói às escolas que indicaram crianças/estudantes com comportamento superdotado, como estratégia para ampliar o conhecimento, a identificação e as possibilidades pedagógicas acerca da AHSD.

Vale ressaltar que os encontros formativos foram ofertados para todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das crianças e estudantes, incluindo, por exemplo, profissionais de limpeza, merendeiros, auxiliares de portaria, administrativo. Porém, a participação foi inexpressiva, tanto na entrevista como nos encontros formativos, prevalecendo, quase em sua totalidade, a colaboração dos professores na pesquisa.

Percebemos que, somente a partir dos encontros formativos, as unidades escolares começaram a iniciar um movimento de transformação dos fazeres pedagógicos direcionados aos estudantes com AHSD. Levando-se em consideração que na rede municipal de Niterói há 94 unidades escolares e somente conseguimos atingir seis, há um caminho longo a se traçar, mas com possibilidades reais de identificação de estudantes e propostas pedagógicas específicas às suas necessidades.

Para tanto, precisamos compreender o perfil acadêmico e profissional desses sujeitos que estão intrinsecamente envolvidos com o processo de desenvolvimento de estudantes com AHSD. Nas entrevistas realizadas, foram levantados inicialmente dados pertinentes ao perfil dos profissionais participantes do estudo, como formação inicial e continuada, informações sobre pós-graduação, função que ocupa na escola e tempo de atuação na educação.

Na metodologia de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um total de 57 profissionais. Apesar da amostra relativamente pequena, essa abordagem permitiu a obtenção de dados tanto qualitativos quanto quantitativos. Por meio dessas entrevistas, foi possível identificar o perfil dos profissionais envolvidos na pesquisa, incluindo informações sobre sua formação e experiência profissional.

Além disso, as entrevistas abordaram a percepção desses profissionais sobre os estudantes com Altas Habilidades e Superdotação, as estratégias e métodos de identificação utilizados em sala de aula, as principais dificuldades enfrentadas no processo de identificação e atendimento desses alunos, bem como a prevalência de gênero entre os estudantes identificados como superdotados. Essa abordagem mista, combinando dados qualitativos e quantitativos, forneceu uma visão abrangente e rica do tópico, mesmo com o número limitado de participantes.

5.2 PERFIL DOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES

O mapeamento da formação inicial dos profissionais participantes da pesquisa, apontou que mais de 45% são Pedagogos como descrito na tabela e gráfico a seguir.

Tabela 9 – Formação Inicial dos participantes da pesquisa

Formação inicial dos participantes da pesquisa		
Curso	Frequência	%
Pedagogia	23	45%
Formação de Professores – Ensino Médio	13	25%
Licenciatura em área específica da educação	12	24%
Formação Continuada	1	2%
Psicopedagogia	1	2%
Ciências Biológicas	1	2%
Total	51	100%

Fonte: Organizado pela autora (2023)

A formação inicial assinalada pelos participantes trata-se de uma etapa formativa que antecede o exercício profissional, como um pré-requisito para o desempenho de suas funções.

No município de Niterói, de acordo com as atribuições e requisitos dos cargos definidos pela Lei Municipal nº 3.067/2013, o requisito necessário para os professores atuantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, seria licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior (graduação) ou Nível Médio na modalidade Normal, na forma da LDBEN nº 9.394/1996. Para os professores que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, o requisito mínimo seria de Licenciatura Plena na área específica de atuação.

Vale ressaltar que “Formação Continuada” que consta na Tabela 9, foi digitada por um participante, na opção “outros”, na pergunta de múltipla escolha do questionário de pesquisa do Google Forms (Apêndice 3), sendo considerada como informação inconsistente no tratamento dos dados.

Percebe-se que, embora haja um quantitativo expressivo de professores com graduação em Pedagogia, os cursos de formação carecem de maiores abordagens sobre a temática de AHSD, o que possivelmente vem formando educadores sem capacitação suficiente para identificar e atender os estudantes com mais potencialidades em suas salas de aulas regulares (Pèrez, 2006; Delou, 2012).

A Resolução do CNE/CP nº 1/2006 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e teve como objetivo estabelecer princípios, condições e normas para os planejamentos e avaliações das instituições de ensino superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino de todo o país (Brasil, 2006).

Nesse sentido os cursos de Pedagogia se destinariam à formação de professores para exercer a função de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de nível médio na modalidade normal; de educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional e em outras áreas que prevê conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Ludke e Boing (2012) traduzem as dificuldades e os desafios em relação à formação dos professores, principalmente nos cursos de Pedagogia, a partir de um olhar de um trabalho docente generalista, que não têm uma definição específica do seu campo de trabalho, bem como a sua definição profissional:

As dificuldades ao lidar com o tipo de conhecimento geral na preparação de futuros professores há muito tempo representam desafio para a universidade. De modo especial para as Faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia, responsáveis pelos cursos de licenciatura, onde se formam os professores para as diferentes disciplinas do currículo da educação básica. Dentro desse cenário já se divisa uma separação essencial, com consequências de grande alcance, até mesmo na constituição da identidade profissional dos professores desse nível de ensino. Os que se dedicarão às diferentes disciplinas cursam as licenciaturas correspondentes a elas e os que se destinarão a “ensinar tudo a todos” são formados pelo curso de licenciatura em Pedagogia (Ludke; Boing, 2012, p. 435).

O “ensinar tudo a todos” passou a ser um grande dilema enfrentado pelos professores que, na complexidade do cotidiano escolar e na formação deficitária nos cursos de Formação de Professores e Pedagogia, precisam alcançar o maior

número possível de possibilidades de aprendizagem para seus estudantes de forma generalistas, fragilizando assim, o olhar sobre as especificidades de determinados grupos. Torna-se imprescindível que as universidades revejam seus currículos, a fim de equilibrar teoria e prática, forma e conteúdo, indissociáveis no fazer pedagógico docente.

Entre as principais mudanças ocorridas no curso de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, destacamos a extinção das habilitações em Educação Especial, amparada na defesa de que tais diretrizes suprimiam as habilitações que ofereciam um caráter especialista à formação do pedagogo quando, uma vez que a formação deveria instrumentar professores e pedagogos em lidar com a diversidade que a inclusão impõe no contexto educacional. Como consequência da Resolução, as formações específicas em Educação Especial deveriam ser obtidas por meio de especializações futuras, após a formação inicial. Tal cenário tem contribuído para fortalecer a propagação de cursos de pós-graduações lato sensu em Educação Especial, principalmente, em instituições privadas (Harlos, 2015).

Estudos apontam para o despreparo dos graduados em Pedagogia quanto ao atendimento às especificidades do público da Educação Especial, impactando diretamente em sua prática em sala de aula, principalmente na identificação de crianças e estudantes com AHSD, invisibilizados pela falta de conhecimento dos professores (Negrini; Freitas, 2008; Macedo, 2010; Poker; Milanez, 2015).

Em relação à realização de pós-graduação, aproximadamente 80% dos participantes fizeram especialização na área da educação (Tabela 10).

Tabela 10 – Nível de Pós-Graduação dos participantes da pesquisa

Curso de Pós-Graduação		
Nível	Frequência	%
Especialização	39	76%
Mestrado	5	10%
Especialização e doutorado	2	4%
Doutorado	2	4%
Nenhuma	2	4%
Formação Continuada	1	2%
Total	51	100%

Fonte: Organizado pela autora (2023)

A maioria dos participantes da pesquisa possui especialização em educação (*lato sensu*), sendo que aproximadamente metade apresenta em sua formação inicial, a graduação em Pedagogia, além de 20% dos(as) professores(as) que possuem mestrado e doutorado (*stricto sensu*).

Os cursos de especialização, em sua grande maioria, não estavam articulados com as experiências profissionais na Educação Inclusiva e em práticas pedagógicas consolidadas e, como consequência, prejudicando as expectativas imediatas de crianças e estudantes com comportamento superdotado.

Vale ressaltar que os(as) participantes do estudo ingressaram no serviço público através de concursos de provas e títulos e que, de acordo com o Plano Unificado de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores da Fundação Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Niterói, Lei nº 3.067/2013, são acrescidas vantagens pecuniárias, como adicional por Formação Continuada (15%) e progressão funcional na carreira por Titulação e por Tempo de Serviço:

Art. 16. A progressão funcional por Titulação acontecerá segundo os seguintes percentuais entre os níveis:
 I – Nível Fundamental ao Nível Médio – 10%;
 II – Nível Médio ao Nível Superior – 14%;
 III – Nível Superior à Especialização (Pós-Graduação Lato-Sensu) – 18%;
 IV – Especialização ao Mestrado – 22%;
 V – Mestrado ao Doutorado – 26%. (Niterói, 2013)

Tanto o Adicional por Formação Continuada, quanto a Progressão Funcional por Titulação, atendem parcialmente a uma reivindicação histórica que incrementa valorização, atratividade para com a profissão docente e reforçar que a qualidade da educação está atrelada, também, à carreira e à atualização dos profissionais da educação.

No que tange à função que cada profissional ocupa na unidade escolar, podemos observar que mais da metade são professores regentes, responsáveis por um grupo de referência específico.

Tabela 11 – Função Ocupada na Unidade Escolar

Função na UE		
Função	Frequência	%
Professor(a) Regente	27	53%
Professor(a) de Apoio Especializado	10	20%
Professor(a) II	6	12%
Professor(a) de Sala de Recursos	3	6%
Outros	3	6%
Pedagogo(a)	2	4%
Total	51	100%

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Aproximadamente 20% são professores(as) de Apoio Educacional Especializado, que atuam na mediação de crianças/estudantes com deficiência e TEA. Os(as) professores(as) identificados(as) como Professor II são os professores de área, como educação física, artes, música ou língua estrangeira. Há também os professores especialistas que atuam diretamente nas salas de recursos multifuncionais.

Proporcionalmente, em uma unidade escolar, o quantitativo de professores regentes será sempre maior que o de professores de apoio especializado, de áreas específicas e de sala de recursos. E como professor de referência de um determinado grupo ou turma, sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem torna-se proporcionalmente maior, exercendo o papel de mediador e de fonte motivadora das experiências de aprendizagem de seus estudantes.

Considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, busca-se resgatar o papel do professor, pensando em uma abordagem formativa que priorize suas experiências práticas, aliadas aos saberes científicos e acadêmicos, a fim de contribuir efetivamente. E o cotidiano nas escolas, exige do professor um novo perfil de competências, com foco nas diversas relações estabelecidas entre os sujeitos e na articulação de saberes dentre as várias áreas do conhecimento, de forma a contribuir para que os alunos sejam capazes de buscar soluções para os problemas apresentados, a fim de torná-los mais críticos, criativos e reflexivos.

Na discussão sobre os saberes docentes e a importância da prática pedagógica, Tardif (2012) destaca que:

O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhe fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2012, p. 16-17).

É nesse contexto de relações de trabalho, de recursos e práticas pedagógicas, que buscamos ressignificar os processos formativos, dando lugar de fala a todos os envolvidos na trajetória de construção dos saberes de professores e estudantes.

Ao questionarmos sobre o tempo de atuação no magistério, os dados apontaram que a rede de Niterói possui em seu quadro efetivo profissionais com vasta experiência em serviço. Dos 51 profissionais entrevistados, 45% têm mais de 20 anos de tempo de atuação e menos que 10% são servidores recém-empossados.

Tabela 12 – Tempo de atuação na educação

Tempo de Atuação no Magistério		
Tempo	Frequência	%
Menos de cinco anos	5	10%
De cinco a dez anos	5	10%
De 10 a 20 anos	18	35%
Mais de vinte anos	23	45%
Total	51	100%

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Iniciamos a discussão sobre o perfil dos(as) participantes, partindo da premissa de que a atuação profissional constitui uma importante fonte de aquisição de saberes e que, a partir das experiências coletivas, alinhadas aos saberes da formação inicial e continuada, os(as) professores(as) ressignificam suas práticas pedagógicas.

Ao analisarmos o tempo de atuação dos(as) participantes na educação, verificamos uma longa experiência no “chão” da escola, com 80% com professores de 10 a 20 anos ou mais na função. Em contra partida, os professores com pouca experiência profissional (10%) são, em sua maioria, recém empossados do Concurso Público realizado em 2016, que teve prorrogação de validade até outubro 2021.

O desenvolvimento profissional de professores abarca um processo contínuo que apensa conhecimentos, experiências, atitudes, concepções e práticas ao longo de sua carreira. A larga experiência na docência contribui significativamente no fazer pedagógico, porém, não garante por si só, uma aprendizagem significativa que atenda as especificidades de seus estudantes.

A práxis, composta da teoria como expressão da prática, compreende que o trabalho do professor se realiza no contexto das relações sociais, num dado momento histórico determinado e se expressa na “didática prática forjada pelos professores no enfrentamento das contradições de suas práticas pedagógicas” (Martins, 2004, p. 43)

Enfrentamento este, que abarca inclusive os professores iniciantes, com menos experiência profissional, muitas vezes recém formado, o qual apresenta a

necessidade de uma intensificação do aprendizado do fazer pedagógico e pessoal, de uma posição de inexperiente para experiente, na busca por identificação e socialização profissional.

O entendimento de que este professor está numa fase de transição, iniciando suas primeiras experiências concretas, nem sempre é observada, pois se desenvolve uma representação de que sua formação foi suficiente e lhe propiciou preparo necessário para o exercício da docência (Cunha, 2010).

Na complementariedade da metodologia e com objetivo de melhor aprofundar a análise, foi feita uma associação entre as variáveis “Tempo de atuação no magistério” e “Identificação de estudantes com comportamento superdotado”, (Tabela 13).

Tabela 13 – Análise bivariada das variáveis: Tempo de atuação no magistério e Identificação de alunos superdotados com Software IBM® SPSS®. Aplicado índice de associação de Cramer.

Tempo de atuação no magistério Anos	Identificação de alunos superdotados n(%)	p.valor
11-20 anos	18 (35,3%)	
>20 anos	23 (45,1%)	
Total	41	0,34

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Foi possível observar que não houve significância estatística ($p > 0,34$), assim dizendo, o fato do professor ter uma vasta experiência profissional, não garante o processo de identificação de crianças e estudantes com AHSD.

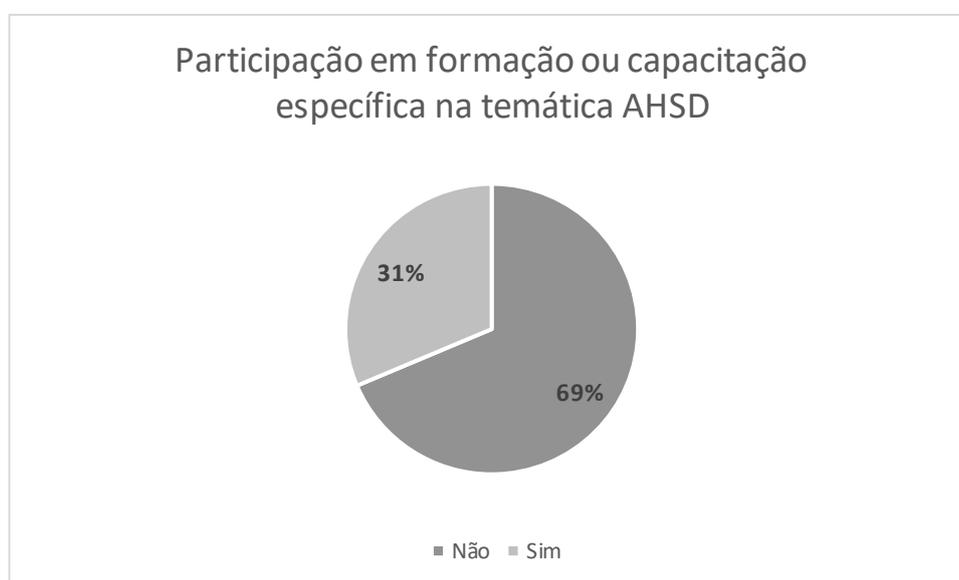
Defendemos a ideia de uma formação que vá além da inicial, uma formação continuada em serviço, consensualmente engendrada como uma estratégia na promoção da criticidade e da reflexão na ação docente, que atenderá não somente as especificidades dos estudantes, como também as expectativas dos professores experientes e iniciantes no processo de ensino e aprendizagem.

5.3 FORMAÇÃO EM SERVIÇO, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

Com o intuito de compreender, ao longo da formação docente em serviço, quais caminhos pedagógicos e desafios enfrentados pelos profissionais no compartilhamento das práticas de atendimento às necessidades e potencialidades dos estudantes com AHSD, mais especificamente do gênero feminino, levantamos alguns questionamentos pertinentes ao estudo.

Indagamos aos participantes se, durante a trajetória profissional, participaram de alguma formação específica em AHSD.

Figura 2 – Participação em formação específica na temática AHSD



Fonte: Organizado pela autora (2023)

Durante esse questionamento, chamou-nos a atenção a fala de uma professora que, embora tenha afirmado que nunca participou de formação na área, recentemente foi identificada com AHSD, aos trinta e seis anos de idade. Quanto a esse diagnóstico, mencionou que o parecer tardio causou grandes prejuízos durante sua trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica:

A experiência que eu tenho foi comigo, aconteceu comigo, porque eu sempre tive um péssimo desenvolvimento na escola, em outras matérias ligadas a lógica, mas eu tinha um desenvolvimento muito superior na parte da linguagem e da criatividade. E aí eu sofri muito na escola, muito, muito mesmo, eu estudei numa escola tradicional. E mais velha, muito mais velha, eu fiz um teste neuropsicológico, por conta de outras questões emocionais, e descobri que eu tenho altas habilidades na parte criativa e

comunicativa. E isso me ajudou muito a superar outras questões emocionais que eu vinha atravessando na vida adulta, porque o aluno com altas habilidades, normalmente, ele tem enorme facilidade na busca do conhecimento, na parte acadêmica, mas ele tem um caminhar muito solitário (Professor 5).

A narrativa destacada da Professora 5 que, embora não tenha participado de formação na temática, recebeu o parecer de AHSD aos 36 anos de idade e considerou tardio, causando grandes prejuízos em sua vida pessoal, acadêmica e profissional, nos remete o “caminhar solitário” e à expressão “a Solidão do Fundista”, utilizada por Landau (2002), na qual traça uma comparação entre o atleta que corre longas distâncias, sempre à frente dos outros corredores, e os estudantes com comportamento superdotado. Sobre isso, ressalta que, embora o aluno esteja posicionado à frente, se destacando no aspecto intelectual, pode estar emocionalmente solitário e segregado do grupo – o que pode levá-lo a desistir de potencializar seus talentos.

Em sua narrativa, a Professora 5 levanta uma discussão sobre a identificação tardia das suas AHSD (aos 36 anos de idade) e de como teve uma trajetória de escolarização difícil por conta da invisibilidade de suas potencialidades. Além disso, a dificuldade na percepção e identificação do comportamento superdotado ocorreu no âmbito familiar também, gerando desafios enfrentados cotidianamente pelos indivíduos e seus pais.

As necessidades socioemocionais e cognitivas de crianças e estudantes com AHSD nem sempre são atendidas pela escola e pela família. Sendo assim, para o atendimento e acompanhamento favorável ao do indivíduo que apresenta comportamento superdotado, salientamos a importância do envolvimento de familiares e dos demais contextos de desenvolvimento nos quais encontra-se inserido.

Silverman (1993) destaca que os pais geralmente não se sentem preparados para reconhecer as necessidades da criança/adolescente superdotado. Os problemas que surgem são decorrentes de diversos fatores, tal como, mitos, informação equivocada sobre superdotação e falta de informação sobre os recursos disponíveis. Conhecimentos equivocados e contraditórios fazem com que os pais sintam-se confusos em relação à estimulação que devem proporcionar aos seus filhos que apresentam comportamentos superdotados.

Outro ponto importante a ser considerado no discurso da Professora 5, tange às questões sociocognitivas e emocionais vivenciadas enquanto pessoa com comportamento superdotado. Precisamos atentar que, devido a sua complexidade cognitiva, indivíduos com AHSD reagem mais sensivelmente a ambientes que não correspondam às reais necessidades relacionadas às suas habilidades e potencialidades. Essa resposta pode se expressar, externamente, através de comportamentos sociais inadequados e, internamente, por insegurança, autoimagem negativa e frustração (Virgolim, 2021).

A autora traz uma discussão sobre os altos e baixos da superdotação, estabelecendo um paralelo com os dois lados de uma moeda, representado pela figura a seguir, em que apresenta aspectos potentes (fortes) relacionados às fragilidades e às possíveis consequências arcadas pelos indivíduos com AHSD.

Figura 3 – Os altos e baixos da superdotação

OS ALTOS E BAIXOS DA SUPERDOTAÇÃO		
ASPECTOS FORTES	O OUTRO LADO	POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS
<i>Apresenta maior nível de compreensão do que os colegas de mesma idade</i>	Acha que a forma de raciocínio e compreensão dos colegas são “bobas” e expressa sua opinião para eles.	Os colegas a evitam; os adultos a percebem como faladora demais. A criança perde amigos.
<i>Habilidades verbais avançadas para a idade</i>	Conversa mais do que os colegas, que não entendem sobre o que ela está falando. A criança quer falar sempre, não dando a vez aos outros.	Os colegas a percebem como pretensiosa e superior aos outros, e a excluem. A criança fica solitária.
<i>Pensamento criativo</i>	Resolve problemas de seu próprio jeito, e não da forma ensinada pelo professor.	O professor se sente ameaçado, percebe a criança como desrespeitosa da figura de autoridade e decide reprimi-la, o que estabelece o palco para a rebelião.
<i>Rápida no pensamento</i>	Torna-se facilmente entediada com a rotina e pode não completar suas tarefas. Por outro lado, pode acabar rapidamente suas atividades e ficar vagando pela sala, procurando o que fazer.	O professor pode achar que a criança é desatenta, negativa ou com problemas comportamentais, e que exerce má influência nos colegas.
<i>Alto nível de energia</i>	Pode ser muito distraída, começando várias tarefas e não terminando nenhuma.	A criança pode se desgastar tentando realizar muitos projetos de uma vez só. Sua alta energia pode ser confundida com Transtorno de Desordem da Atenção e Hiperatividade – TDAH. Medicação pode ser sugerida para “acalmar” a criança.
<i>Grande poder de concentração</i>	Algumas vezes gasta tempo demais em um projeto; fica perdida nos detalhes e perde os prazos de entrega.	Notas baixas, uma vez que as tarefas não são completadas, o que causa frustração para a criança, seus pais e professores.
<i>Pensamento ao nível do adulto</i>	O pensamento ao nível do adulto não se faz acompanhar de habilidades ao nível do adulto, tais como a diplomacia. Pode falar coisas de forma rude ou desconcertante.	Tanto os colegas quanto os adultos podem achar a criança rude, ofensiva e sem tato, passando a evitá-la.

Fonte: Virgolim (2021, p. 6)

Equilibrar sentimentos, emoções, habilidades, formas de se expressar, geram tensões no cotidiano de crianças e estudantes com comportamento superdotado. O professor precisa estar instrumentalizado para saber lidar com tais características e ter um olhar atento e cuidadoso sobre os conflitos que possam a vir ser gerados no processo educacional.

E para tanto, reforçamos a necessidade de uma formação continuada específica que privilegie o atendimento às necessidades e expectativas de crianças

e estudantes com comportamento superdotado, bem como traga elementos imprescindíveis ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

No que tange à formação específica em AHSD oportunizada aos participantes da pesquisa, nota-se uma representatividade ínfima. Aproximadamente 70%, durante suas trajetórias profissionais, não participaram de encontros formativos na temática. Com isso, há conseqüentemente, um prejuízo na identificação de crianças/ estudantes com comportamento superdotado.

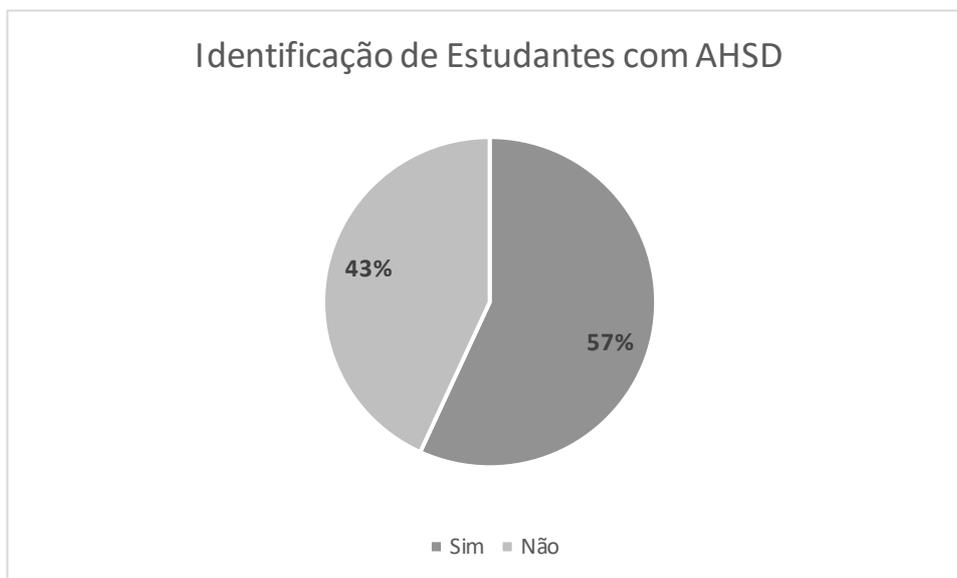
A formação do professor é imprescindível para o desenvolvimento pleno de seus alunos. Ela ocorre processualmente, ao longo de sua experiência como educador, em uma realidade concreta de sala de aula, constituída histórica e socialmente, dentro e fora da escola. Nesse sentido, a representação social que possui de seus alunos está intrinsecamente ligada à prática pedagógica e à relação professor-aluno.

Em se tratando de alunos com comportamento superdotado, acredita-se que essa representação social esteja arraigada à concepção de mitos e crenças em torno desses sujeitos, dificultando, assim, o processo de identificação de talentos e habilidades.

Os encontros formativos realizados com os professores participantes da pesquisa tiveram como objetivos principais compartilhar conceitos sobre a temática, desconstruir mitos e estereótipos, trocar experiências exitosas de práticas e estratégias pedagógicas que contemplem crianças e estudantes no desenvolvimento de suas potencialidades.

Ao se tratar da identificação de crianças /estudantes com AHSD, em sua trajetória como educador, houve um percentual relativamente equilibrado entre os que já indicaram para avaliação e os que ainda não conseguiram ter um olhar mais atento ao identificar as características presentes no comportamento superdotado.

Figura 4 – Identificação de crianças/estudantes com AHSD realizada pelo(a) professor(a)



Fonte: Organizado pela autora (2023)

A partir da resposta positiva sobre a possibilidade de, ao longo da trajetória profissional, ter identificado crianças/estudantes com comportamento superdotado, questionamos a respeito do quantitativo realizado. Destacando que a rede municipal de Niterói possui profissionais com larga experiência na educação, conforme já foi sinalizado, com profissionais com mais de 20 anos de atuação, surpreende-nos que aproximadamente 40% tenham identificado menos de cinco estudantes com AHSD (Tabela 14).

Tabela 14 – Quantidade de estudantes com comportamento superdotado identificado pelos participantes da pesquisa

Dos que responderam sim, quantos estudantes foram identificados?		
Número de estudantes identificados	Frequência	%
Menos de cinco	19	66%
Entre cinco e dez	8	28%
Mais de dez	2	7%
Total	29	100%

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Alguns estudos apontam que as fragilidades na formação dos professores, geram equívocos teóricos e de estratégias pedagógicas que reforçam a

invisibilidade desses sujeitos no interior das escolas e que são caracterizadas por fatores como: a falta de identificação ou subidentificação de estudantes com AHSD, mitos e estereótipos que distorcem olhar dos professores, e a escassez de atendimento em programas de suplementação (dentro e fora das escolas) e em cursos de formação docente.

Reforça-se a importância de oferecer especialização, cursos de atualização e educação continuada e permanente para que os professores, mesmo com a vasta experiência apresentada, possam estar preparados para tender às demandas específicas desse público da Educação Especial.

Na complementariedade da análise quantitativa, foi necessário esclarecer que para estas variáveis a hipótese nula neste estudo é que a formação ou capacitação na área de AHSD e a identificação de alunos com comportamentos superdotados associados a aprendizagem não foi significativa ($p > 0,05$) e a hipótese alternativa é que esta associação foi significativa ($p < 0,05$). Após o teste de V Cramer foi identificado $p > 0,568$, ou seja esta associação não foi significativa.

Tabela 15 – Análise bivariada das variáveis Formação ou Capacitação na área de AHSD e a identificação de estudantes com Comportamento Superdotado, associados a aprendizagem com Software IBM® SPSS®. Aplicado índice de associação de Cramer.

	Formação ou Capacitação em AHSD	Alunos	Identificação de alunos superdotados n(%)	p.valor
sim	16 (31%)	Menos de 5	19 (66%)	
não	35 (69%)	Entre 5 e 10	8 (28%)	
		Mais de 10	2 (7%)	
Total			29	0,568

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Na intenção de compreender como se dão esses equívocos teóricos e de estratégias pedagógicas relacionados sobre AHSD, fizemos um aprofundamento de preceitos teóricos com o objetivo de analisar como professores experientes apresentem dificuldades de percepção na identificação de crianças e estudantes com comportamento superdotado.

5.4 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES NA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM COMPORTAMENTO SUPERDOTADO

Barrera *et al.* (2021) fazem uma análise da relação entre a formação de professores e a percepção dos professores sobre a identificação e o atendimento aos alunos superdotados e destacam a necessidade de melhorar a formação nessa temática na formação inicial e continuada de professores.

Precisamos pensar que a identificação ocorre a partir de uma observação minuciosa de sinais marcantes de desempenho e por uma avaliação multidimensional que envolva família, professores e seus pares. O contexto da sala de aula torna-se um território fértil na identificação de habilidades, talentos, dificuldades e necessidades dos alunos. Ocorre uma lacuna entre os alunos com comportamento superdotado e a formação de professores deficitária e suas representações socioculturais no trato com esse público.

De Angelis (2017) discorre sobre a forma como o conhecimento sobre a educação de superdotados é difundido em uma população de professores e licenciados de formação de professores. E, como resultado, a educação de superdotados tem sido amplamente excluída das práticas de educação especial e inclusiva e ressalta o papel fundamental do professor especialista no atendimento educacional especializado.

Torna-se um grande desafio para os professores e para a escola oportunizar uma educação inclusiva para esse público de estudantes que possuem demandas cognitivas, sociais e afetivas diferenciadas. Os professores precisam investir na busca por conhecimentos inerentes à identificação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas para atender suas necessidades e favorecer que suas potencialidades e capacidades sejam alcançadas de forma plena

Mohamed e Elhoweris (2022) trazem a questão da percepção dos professores de educação infantil sobre vários componentes da educação de crianças superdotadas. E que se faz necessária a promoção de ferramentas de avaliação e programas de enriquecimento que possam capacitar os professores da educação especial no atendimento a estudantes superdotados.

A educação infantil marca o início do processo de escolarização das crianças, em um dos ambientes mais propícios para revelar seus interesses e especificidades de desenvolvimento e aprendizagem. E é nesse espaço, entre seus pares, que o(a) professor(a) precisa estar atento aos sinais de precocidade⁵ e possa estar instrumentalizado a proporcionar experiências enriquecedoras, de forma a estimular seu processo de aprendizagem e desenvolver suas potencialidades.

Morales-Nava *et al.* (2021) destacam a importância de reconhecer as características das crianças na detecção da superdotação, havendo uma prioridade de detecção no ensino fundamental e não na educação infantil. Enfatizam a importância de oportunizar formação de professores que possibilite desenvolver competências na identificação das crianças superdotadas.

Cannaday e Courduff (2017) discorrem sobre o Programa GATE (Educação de Superdotados e Talentosos) que consiste em formação que corrobora com um crescimento positivo no conhecimento perceptivo dos professores sobre sua importância na identificação de características de comportamento superdotado.

Arantes-Brero e Capellini (2022) trazem a consultoria colaborativa como programa de formação continuada com foco na desmistificação de crenças sobre AHSD, porém ressaltam que o engajamento do professor em formação é primordial para um resultado positivo.

A percepção do professor e seu comprometimento em relação à identificação de características de comportamento superdotado precisam estar alinhados a uma formação continuada que privilegie bases teóricas que desmistifiquem o senso comum sobre AH e práticas pedagógicas que garantam uma educação especializada necessária ao desenvolvimento de suas habilidades.

Souto, Castro e Delou (2021) são categóricas ao afirmar que o conhecimento do professor acerca de altas habilidades ou superdotação mostrou-se superficial mesmo após as capacitações oferecidas pós formação básica, não trazendo, dessa forma, a percepção adequada à superdotação.

⁵ Considera-se que uma criança apresenta precocidade, a partir do momento em que ela começa a exibir algum comportamento ou saber que não é esperado para aquela idade, sem ter tido uma formação específica para determinada ação (Cupertino; Arantes, 2012; Martins; Ogeda, 2020).

A formação do professor é imprescindível para o desenvolvimento pleno de seus alunos. Ela ocorre processualmente, ao longo de sua experiência como educador, em uma realidade concreta de sala de aula, constituída histórica e socialmente, dentro e fora da escola. Nesse sentido, a representação social que possui de seus alunos está intrinsecamente ligada à prática pedagógica e à relação professor-aluno.

Em se tratando de alunos com comportamento superdotado, acredita-se que essa representação social esteja arraigada à concepção de mitos e crenças em torno desses sujeitos, dificultando, assim, o processo de identificação de talentos e habilidades. Na categoria “Estereótipos”, barreiras relativas ao contexto social, econômico, cultural e de gênero influenciam na percepção dos professores em relação aos estudantes.

Na pesquisa realizada na tese, ao cruzar os dados sobre os respondentes que disseram já ter participado de alguma formação específica na temática de AHSD com os profissionais que afirmaram ter identificado estudantes com superdotação em sala de aula, é possível observar uma relação entre a formação e a identificação. Os profissionais que passaram por formação específica têm uma tendência a identificar um maior número de estudantes com AHSD.

Esses resultados sugerem que a formação desempenha um papel crucial na capacitação de profissionais para reconhecer e apoiar adequadamente os alunos superdotados em sala de aula.

Nesse sentido, buscamos levantar, juntos aos professores, quais os maiores desafios encontrados no processo de identificação de crianças/estudantes, no cotidiano da escola.

5.4.1 DESAFIOS NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE AHSD

Em se tratando do processo de identificação de crianças/estudantes com comportamento superdotado, os participantes foram questionados a respeito das dificuldades encontradas no reconhecimento das características.

A tabela apresentada a seguir se origina de uma pergunta aberta no questionário de pesquisa (Apêndice 3, nº 17): “No processo de identificação, qual

a maior dificuldade encontrada?”, em que os participantes foram convidados a compartilhar as maiores dificuldades encontradas no processo de identificação de estudantes superdotados. Os resultados qualitativos foram categorizados em diversas áreas que ilustram os desafios enfrentados por esses profissionais.

Tabela 16 – Dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) na identificação de AHSD

Maiores dificuldades encontradas pelos participantes no processo de identificação de estudantes superdotados	
Categoria	Descrição
Conhecimento e Formação	Falta de conhecimento e formação adequada sobre superdotação
	Dificuldade em identificar características superdotadas
Diferenciação e Contexto Cultural	Dificuldade em diferenciar as facilidades de aprendizado de algumas crianças em relação às dificuldades de outras
	Reconhecer como o contexto cultural pode influenciar a aquisição de conhecimento
Autismo e Hiperfoco	Desafio de distinguir entre superdotação e características do espectro autista, especialmente quando ambos envolvem interesses específicos e hiperfoco
Intensa Movimentação e Conflito	Identificar crianças superdotadas que podem ser hiperativas e a possibilidade de conflitos com seus colegas de classe devido ao desejo por mais conteúdo e possibilidades
Formalização, laudos e diagnóstico	Formalizar a avaliação das características superdotadas.
	Obtenção de laudos e análises especializadas
	Desafio de diagnosticar a superdotação em alunos
Integração com o Grupo	Dificuldade em integrar crianças superdotadas com o grupo e atender às suas necessidades
Abordagem Multifacetada	A dificuldade está em ter um olhar sensível para as diversas áreas nas quais uma criança superdotada pode ser talentosa, como arte e esportes
Expectativas dos Professores	Pressão dos professores para que as habilidades superdotadas se manifestem em todas as áreas

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Mais da metade dos participantes do estudo, destacou a falta de conhecimento sobre a temática como dificuldade no processo de identificação de estudantes com AHSD. Entendemos que a parcela que respondeu que não sabe ou não percebe nenhuma dificuldade em relação à identificação (6%), soma-se inclusive à falta de conhecimento. Pérez e Freitas (2011) reiteram que a invisibilidade dos alunos com AHSD por parte dos(as) professores(as) está fortemente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê

o seu atendimento, bem como à falta de formação inicial e continuada e à representação cultural desse público da educação especial.

Além da lacuna na formação continuada, torna-se imprescindível pensar em outras formas de oportunizar contínuo aprendizado em serviço, através de participação e promoção do serviço público em divulgar pesquisas e resultados referentes ao exercício da profissão, incentivar participação em congressos, fóruns e seminários

A LDBEN nº 9.394/1996, em seu art. 62, garante a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, em diferentes modalidades, recursos e tecnologias. Desenvolver políticas públicas setoriais é uma das formas de repensar sobre uma determinada situação que apresente necessidade de ações que visem preencher as lacunas deixadas por práticas que não contemplaram toda a população, nesse caso os professores

A formação continuada não deve somente ser uma responsabilidade de busca do professor, mas também precisa ser ofertada e oportunizada em diferentes espaços e tempos: “[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (Tardif, 2014, p. 243).

É preciso que as políticas públicas de formação para o professor atendam as necessidades profissionais dos docentes, e não, como objetivo de cumprir metas de um plano, de uma instituição ou para elevar o índice de formação dos professores para o “mundo do trabalho” (Gatti, 2008, p. 62).

Souto *et al.* (2021) elucidam que a prática docente:

[...] exige o domínio teórico do conhecimento profissional, mas exigem ainda outras competências que lhes permitam aliar o saber, o saber fazer e o saber ser. Quando se encontra no âmbito da educação especial, em particular da educação de alunos AS/S tais competências se tornam mais específicas e exigem ainda mais informações e capacitações por parte desses profissionais (Souto *et al.*, 2021, p. 385).

A identificação de crianças/estudantes com AHDS é permeada por diversas dificuldades encontradas nesse processo, como apontadas pelos participantes da pesquisa.

Durante muito tempo, o teste de QI era considerado como o único instrumento de identificação de AHSD. Porém, com o incremento das pesquisas na temática, tornou-se imprescindível que a avaliação, presente no processo de identificação, fosse multimodal e com o aval de multiprofissionais (Bergamin *et al.*, 2022).

A avaliação multimodal consiste na aplicação de mais de um instrumento para aferir o mesmo conjunto de habilidades, como por exemplo: instrumentos de nomeação que podem ser respondidos por pais, colegas e professores (Pèrez; Freitas, 2016); avaliação pedagógica (Leite, 2015); avaliação psicológica; escalas de características e listas de observação a (Delou, 2013; Pèrez; Freitas, 2016; Nakano, 2021) e outras avaliações complementares, como: de criatividade, musical, de desenvolvimento motor, nomeação por pares, autoneomeação.

Nas avaliações feitas nas unidades escolares de Niterói às crianças e aos estudantes indicados com comportamento superdotado pelos professores, assim como nos encontros formativos, orientamos a utilização de duas listas de observação e uma de nomeação por professores ou pares.

As listas de observação foram separadas por nível de escolaridade: educação infantil e ensino fundamental. Para a educação infantil, utilizamos o questionário para identificação de Altas habilidades/Superdotação das autoras Susana Pèrez e Soraia Freitas (2016), como consta no Anexo 1. Para o ensino fundamental, utilizamos a lista com critérios para observação pelo professor de indicadores de altas habilidades ou superdotação das autoras Inês Guzzo e Lucia Lehmann (2021), Anexo 3. Já a lista de verificação de indicadores, a partir da nomeação por professores ou pares, são utilizadas nos diferentes níveis de escolaridade, das autoras Susana Pèrez e Soraia Freitas (2016), conforme consta no Anexo 2.

Miranda *et al.* (2013) destacam a importância da utilização de instrumentos para validar a observação do professor e, posteriormente, a identificação de características que indicam a presença de AHSD em seus estudantes.

Em se tratando da questão da identificação de estudantes com comportamento superdotado em sala de aula regular, os professores demonstraram ter enraizados mitos relacionados às pessoas com AHSD, os quais podem, possivelmente, obstruir a eficácia do processo de indicação desses alunos:

[...] têm um conhecimento, uma opinião sobre tudo, conhecem tudo, falam bastante sobre tudo (Professor 4).

[...] ele a gente observou porque ele tem 3 anos e é muito bom no inglês, com 3 anos ele já sabe ler sílabas simples. Sabe assim, nome de tudo que você perguntar pra ele, de frutas e tudo que você imaginar, todas as cores, formas, simples, complexas. Então foi isso que despertou assim, o interesse da gente em relação às altas habilidades, que daí a gente desconfiou (Professor 3).

[...] às vezes um comportamento mais isolado, não querem muito se misturar ali com o grupo (Professor 1).

Os mitos que envolvem o fenômeno AHSD influenciam diretamente na prática docente, uma vez que as concepções dos professores interferem nos processos de identificação e seleção de quem irá (ou não) ter atendimento educacional especializado em programas voltados para estudantes com comportamento superdotado. Suas vivências, arraigadas de valores e crenças, vão alicerçar a sua relação com seu estudante e sua prática pedagógica (Azevedo; Mettrau, 2010; Negrini; Freitas, 2008).

Além dos mitos descritos por Winner (1998) e Alencar e Fleith (2001; 2006) na fundamentação teórica desse estudo, Pèrez (2004) faz um compilado de concepções equivocadas acerca dos indivíduos com AHSD: 1) Criança/estudante com AHSD é egoísta e solitária; 2) Criança com AHSD é “metida”, “sabichona”, “exibida”, “nerd”; 3) Existem mais homens do que mulheres com AHSD; 4) Os indivíduos com AHSD são em sua maioria de classes socioeconômicas privilegiadas; 5) A identificação estimula a rotulação; 6) As crianças com AHSD são autodidata; 7) Não se deve identificar a pessoa com AHSD; 8) Programas ou atendimento educacional especializado impulsiona a formação de uma elite; 9) Crianças/estudantes com AHSD devem frequentar escolas especiais; 10) A aceleração é a abordagem de atendimento mais correta para os alunos com AHSD e 11) Não se deve incentivar o agrupamento de crianças com AHSD.

Nos encontros formativos realizados com os participantes da pesquisa, apresentávamos afirmativas sobre AHSD em que eles precisavam sinalizar o que era mito (palito de sorvete vermelho) e o que era verdade (palito de sorvete verde). Muitos dos mitos descritos por Pèrez (2004), Winner (1998) e Alencar e Fleith (2001; 2006) despertavam dúvidas nos professores e serviam como pontos importantes de discussão e reflexão por todo o grupo na desconstrução de conceitos equivocados em torno da superdotação.

Quando o professor não consegue discernir mito de realidade/verdade, conseqüentemente, o estudante com comportamento superdotado sofre prejuízos em sua escolarização e no desenvolvimento de potencialidades, em decorrência de concepções equivocadas pautadas no senso comum.

Um dos entrevistados ressaltou a importância do olhar atento do professor em relação às características dos alunos, bem como a necessidade de conhecimento prévio sobre as inteligências múltiplas de Gardner (1995) e sobre como se manifestam diferentemente em cada estudante, em determinada área do conhecimento:

Mas já aconteceu assim, conselhos de classe, de eu falar, “olha só, essa criança tem altas habilidades”. Aí os outros professores: “Claro que não”, claro que não, ele é péssimo, ele é desatento”. Eu falei: “É, porque a alta habilidade dele tá na parte criativa comunicativa”. Aí entra o professor de artes, “eu acho que ele tem altas habilidades, porque ele conhece todos os pintores, ele sabe falar de renascentismo, o desenho dele é incrível”. E, assim, e o que eu tinha de visão sobre altas habilidades naquela parte da criatividade, um professor de arte tinha também, porque eram conhecimentos muito específicos das artes que uma criança de seis anos não tem [...].

E essa é a minha preocupação, porque, assim, existe uma falta de entendimento sobre essa questão das múltiplas habilidades, das múltiplas inteligências e, assim, a criança acaba recebendo um rótulo que ela vai carregar pra vida toda (Professor 5).

Alguns profissionais apresentam a concepção de inteligência como critério preponderante na identificação de estudantes com comportamento superdotado:

Crianças que aprendem muito rápido para a faixa etária em que se encontram (Professor 11).

Muito inteligentes (Professor 14).

Alunos com maior nível cognitivo (Professor 15).

Inteligência superior, um QI mais elevado (Professor 21).

Conhecimento ou habilidade intelectual a frente da idade do indivíduo (Professor 25).

Acredito que é quando a criança alcança além do que é esperado para a idade dela (Professor 29).

Estudantes com alta capacidade de raciocínio acima da média (Professor 38).

Traçando uma relação entre as Inteligências Múltiplas (Gardner, 1994) e o processo de identificação de AHSD, percebemos um perfil narrativo, que valoriza todas as áreas do conhecimento, de forma contextualizada e não como ferramenta para quantificar determinada inteligência, de determinado indivíduo. Faz-se necessário considerar uma ampla variedade de potencialidades e habilidades, em

áreas gerais e/ou específicas, através do olhar atento e sensível do professor na promoção do desenvolvimento global de seus estudantes, considerando suas especificidades.

Para Gardner (1995, p. 78) a inteligência é definida “como a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais”. A partir dessa visão de inteligência admite-se a multiplicidade do intelecto, que faz muitas coisas além de computar e memorizar informações: inventa, cria, avalia, pensa, interage e desmistifica padrões convencionais. O autor afirma que a inteligência não é algo que se tem ou não se tem, nem é algo que uma pessoa possa ter mais ou menos, mas, sobretudo que se vai construindo e desconstruindo em situações individuais e sociais. É dessa forma “que os indivíduos podem diferir nos perfis particulares da inteligência com os quais nascem, e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam.” (Gardner, 1995, p. 15).

A referência ao Quociente de Inteligência (QI) acima da média aparece também nas narrativas dos professores, como preponderante para a indicação de comportamento superdotado. Pèrez (2011) esclarece que:

A associação constante das AH/SD aos escores de QI há muito tempo vem sendo questionada por diversos autores. Dentro da própria psicologia, não são poucos os autores que nos esclarecem quanto à ineficácia dessa associação, especialmente quando a avaliação está relacionada a áreas que não a linguística e a lógico-matemática (Pèrez, 2011, p. 518).

Julgamos necessário destacar a fala de um entrevistado sobre a importância da parceria entre o professor regente e o professor de sala de recursos, durante o processo de identificação:

Já identifiquei esses estudantes com comportamento superdotado, mas como eu trabalho no AEE, eu também dependo do professor regente já apresentar algum olhar, já apresentar pra mim algumas características, pra aí então, a gente poder perceber e fazer avaliação desse sujeito com superdotação.

Nós estamos, agora, com, em torno, de 12 alunos, aproximadamente, avaliados com comportamento superdotado (Professor 5).

O processo de inclusão precisa ser pensado por todos e para todos, não como algo facultativo, mas como dever dos profissionais envolvidos na aprendizagem e

no desenvolvimento de estudantes público da educação especial. Professores regentes, de apoio especializado, de áreas específicas, de sala de recursos, merendeiros, agentes de apoio, auxiliar de portaria, secretário, direção, pedagogos e demais profissionais da escola precisam estar comprometidos com a inclusão, de forma colaborativa e participativa. Mantoan (2015) propõe uma formação nas escolas que referenciem indicadores, como:

o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino—aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento (Mantoan, 2015, p. 47).

Outra dificuldade sinalizada pelos professores na identificação de estudantes, fundamenta-se na associação de AHSD com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A desinformação a respeito das características de comportamento superdotado tende a dificultar a distinção de aspectos inerentes de AHSD e (TDAH) e/ou TEA. Os equívocos decorrem da presença de características reconhecidas como critérios de identificação de AHSD, e inadequadamente compreendidas como sinais de transtornos do neurodesenvolvimento (Baum *et al.*, 2002).

Das 51 entrevistas realizadas, apenas 40 professores(as) responderam acerca de suas concepções conceituais em relação à AHSD. Ao serem questionados sobre suas concepções sobre AHSD, percebe-se, na maioria, um desconhecimento sobre o tema ou um conceito muito superficial, o qual reitera a dificuldade na identificação apontada pelos docentes:

Bom, eu entendo que – a minha concepção –, eu entendo que são crianças – na verdade eu não entendia muito sobre altas habilidades, aí depois que eu tive oportunidade de fazer um curso na UFF, e foi quando eu descobri essa área, pra mim a criança era autista e não havia separação [...] (Professor 2).
O aluno que reflete o que lhe é ensinado (Professor 9)

Em outra fala: “Olha, sinceramente não sei, eu não sei se é algo relacionado também ao autismo [...]” (Professor 3).

Ourofino e Fleith (2005) elucidam que, de um lado, há autores que afirmam que AHSD e o TDAH são condições distintas, mas que podem coexistir: a dupla excepcionalidade⁶. Características como assincronia⁷ ou sobre-excitabilidade⁸, de acordo com a sua intensidade é o que diferencia estudantes com comportamento superdotado e estudantes com comportamento superdotado e TDAH. Assim como há autores que sustentam que os indicadores de AHSD podem ser confundidos com os de TDAH, apresentam características de estudantes com comportamento superdotado, como, por exemplo, as sobre-excitabilidade.

As características socioemocionais citadas pelos professores nas entrevistas, como um aspecto que dificulta a identificação de comportamento superdotado, como perfeccionismo, alto nível de energia, dificuldade em aceitar críticas, tendência a questionar regras (Fleith, 2007), dentre outras, confundem-se com características constitutivas de alguns transtornos, como TEA e TDAH.

Em se tratando de estudantes identificados, questionamos sobre a percepção dos profissionais a respeito da prevalência de gênero. A Tabela 17 “Prevalência de Gênero em Estudantes com Comportamento Superdotado” apresenta o resultado do questionamento aos participantes sobre se identificaram mais meninos, mais meninas ou se não perceberam uma prevalência de gênero entre esses estudantes.

⁶ A dupla excepcionalidade pode ser caracterizada quando um indivíduo apresenta “alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física” (Alves; Nakano, 2015, p. 347), ou seja, compreende-se que um mesmo indivíduo pode apresentar capacidades elevadas em uma ou mais áreas do conhecimento e deficiência em outras áreas ao mesmo tempo.

⁷ Assincronia significa que âmbitos intelectual, emocional e psicomotor se desenvolvem em níveis diferentes entre si (Neumann, 2022).

⁸ Sobre-excitabilidade é um fenômeno que tem sua origem orgânica e neurológica e mostra-se através de uma excitação elevada em diferentes áreas: a emocional, a intelectual, a imaginativa, a sensorial e/ou a psicomotora (Dąbrowski, 1938; 1979).

Tabela 17 – Prevalência de Gênero em Estudante com Comportamento Superdotado

Prevalência de Gênero em Estudantes com Comportamento Superdotado		
Percepção dos participantes	Frequência	%
Identifiquei mais Meninos	18	46%
Não percebi prevalência de gênero	18	46%
Identifiquei mais Meninas	3	8%
Total	39	100%
Não respondeu	12	31%
Total	51	100%

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Os resultados revelam que 46% dos participantes identificaram mais meninos com comportamento superdotado, enquanto outros 46% não perceberam uma prevalência de gênero, indicando que identificaram meninos e meninas em números semelhantes. Apenas 8% dos participantes identificaram mais meninas com comportamento superdotado.

Esta tabela revela uma variação significativa na percepção da prevalência de gênero entre estudantes superdotados entre os participantes. É notável que uma parcela considerável, equivalente a 46%, não identificou uma diferença significativa entre meninos e meninas superdotados. No entanto, chama a atenção o fato de que apenas 8% dos participantes identificaram predominantemente meninas superdotadas. Isso destaca que, embora uma parte expressiva dos participantes não faça distinção de gênero, há um número pequeno que reconhece a presença de meninas superdotadas. Esses resultados têm implicações significativas na identificação e apoio a estudantes superdotados em contextos educacionais, sublinhando a necessidade premente de abordagens mais equitativas para garantir que todos os talentos e habilidades sejam reconhecidos e promovidos.

As representações sociais relativas a gênero são fortemente influenciadas por discursos históricos e papéis sociais que acabam por padronizar uma forma única e adequada do que são “coisas de menino e coisas de menina”. Interferem diretamente na interpretação e na manifestação das múltiplas inteligências, reproduzindo uma invisibilidade, um mascaramento das suas características,

principalmente em relação às meninas/adolescentes que apresentam comportamento superdotado.

Nesse sentido, destacamos a fala de uns dos participantes:

Não, eu não fiz essa observação em relação ao gênero não. Assim, no estado, a gente... esse núcleo que trabalha com altas habilidades, e tem o Naaps que faz o atendimento em sala de recurso. Eu percebo que existe uma dificuldade desse aluno chegar, ser identificado e chegar até esse atendimento. Mas os poucos que chegam eu não fiz essa identificação, se foi mais meninos, ou mais meninas, eu acho que... assim, pelo que eu vejo no geral eu percebo mais meninos. Não sei te dizer o quanto, mas eu percebo mais meninos (Professor 1).

Na intenção de ampliar a discussão dos significados sociais e culturalmente construídos das categorias de gênero, Braidotti (2004) alerta para o papel social da mulher, culturalmente imposto:

Há uma construção social e cultural da mulher – “diferenças” – que sustentam os privilégios do “primeiro”, do sexo masculino enquanto único possuidor de subjetividade entendida como uma habilitação para participar ativamente de todos os campos. Ou seja, a desqualificação do sujeito feminino é uma necessidade estrutural de um sistema que constrói as diferenças como oposições, o qual, constitui a melhor maneira de afirmar as normas, estandardizar o normal: o masculino (Braidotti, 2004, p. 14)

A desqualificação feminina destacada pela autora, já começa a ser construída no processo de socialização diferenciada para meninos e meninas. Velho (2006) reitera essa construção de diferenças de gênero, a partir da perspectiva de que as meninas/mulheres são ensinadas a ajudar e a procurar ajuda, enquanto que os meninos/homens são ensinados a ser autoconfiantes e independentes.

Essa estrutura hierárquica e masculina (fortaleza, independência, autonomia, tomada de decisões) contribui para uma naturalização da representação do menino/homem como sendo dotado de capacidades superiores a mulher.

Como mencionado anteriormente, em relação à responsabilização pela invisibilidade de meninas/adolescentes com AHSD, os fatores ambientais associados às concepções socioculturais, tanto da família quanto da escola, acabam por transmitir os estereótipos de “coisas de menino” e “coisas de meninas”. Estereótipos estes que chancelam uma sociedade binária e heteronormativa.

Acreditamos que a dificuldade em identificar meninas/adolescentes com comportamento superdotado apontada nos dados da Tabela 14, parte da construção dos papéis de gênero, dos estereótipos e preconceitos. Faz-se necessário desconstruí-los e desnaturalizá-los para que o espaço da sala de aula seja legítimo de todos e todas.

Os dados levantados tanto na entrevista, quanto no preenchimento dos formulários/questionários, acerca das características observadas pelos professores de indicativos de comportamento superdotado, em meninos e meninas nas salas de aula regulares, foram divididos em quatro categorias: aprendizagem, criatividade, motivação e características socioemocionais.

5.4.2 CATEGORIA APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO.

Tabela 18 – Percepção dos professores de características relacionadas à categoria APRENDIZAGEM [MENINOS/MENINAS]

Características Observadas	Nº de vezes que apareceu na pesquisa Meninos		Nº de vezes que apareceu na pesquisa Meninas	
		%		%
Aprende fácil e rapidamente	36	71%	36	71%
Excelente capacidade de reflexão	44	86%	30	59%
Apresenta boa memória	32	63%	31	61%
Vocabulário avançado para a sua idade	24	47%	22	43%
Bons resultados nas avaliações	12	24% ⁹	12	24%

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Os dados apresentados em relação às características de **aprendizagem** de meninos e meninas superdotados sugerem muitas semelhanças em suas características cognitivas. Isso pode indicar que, sob a metodologia de pesquisa utilizada, a aprendizagem eficiente e a capacidade de processamento cognitivo são

⁹ Mais de uma característica pode ser sido identificada pelo mesmo participante.

traços predominantes em crianças superdotadas, independentemente de seu gênero.

No entanto, é importante notar que a amostra de meninas com AHSD é menor em comparação com os meninos, o que pode afetar a representatividade dos dados. A amostra maior de meninos pode sugerir que há uma tendência a identificar mais meninos com comportamento superdotado com base nas características de aprendizagem observadas. Portanto, é essencial levar em consideração a representatividade da amostra ao interpretar esses resultados e considerar que a metodologia de pesquisa pode influenciar a percepção das características superdotadas em meninos e meninas.

Dentre as características observadas na categoria aprendizagem, o item “excelente capacidade de reflexão” aparece em destaque nos meninos. Precisamos refletir se essa é uma característica essencialmente masculina ou se o modo como percebemos o outro, através de nossas crenças e valores construídos socialmente, culturalmente e historicamente influenciam diretamente na percepção de características de comportamento superdotado em meninos e meninas no contexto escolar.

Alguns estudos discutem a diferença de habilidades cognitivas entre meninos e meninas com AHSD (Chan, 2007; Olszewski-Hubilius; Lee, 2011). Chan (2007) analisou as habilidades espaciais de estudantes com AHSD de Hong Kong e mostrou pequenas diferenças de gênero, dando destaque às meninas nas experiências com artes visuais, e os meninos nas experiências com orientação visual. Já Olszewski-Hubilius e Lee (2011) avaliaram e compararam as diferenças de gênero no desempenho de estudantes com AHSD e concluíram que os meninos apresentaram pontuações mais altas em atividades avaliativas de matemática e ciências, enquanto as meninas apresentaram pontuações mais altas nos testes verbais, sendo que essas diferenças permaneceram estáveis e com efeitos de tamanhos menores ou insignificantes após o período de investigação.

Ambos os estudos apontaram que, após o período de investigação e com as intervenções necessárias, essas diferenças permaneceram indelével ou com efeitos em proporções menores.

5.4.3 CATEGORIA CRIATIVIDADE: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CARACATERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO.

Tabela 19 – Percepção dos professores de características relacionadas à categoria CRIATIVIDADE (MENINOS/MENINAS)

Características Observadas	Número de vezes que apareceu na pesquisa Meninos	%	Número de vezes que apareceu na pesquisa Meninas	%
Apresenta diversidade de interesses	44	86%	32	63%
Mostra habilidades nas artes	30	59%	27	53%
Não teme ser diferente em suas criações	22	43%	13	25%
Brinca com as ideias	21	41%	12	24%
Resiste à rotina e repetição	16	31%	5	10%
Apresenta preocupações estéticas	11	22%	11	22%
Elevado senso de humor	9	18%	7	14%

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Os dados sobre a identificação de estudantes com comportamento superdotado em relação à **criatividade** revelam algumas tendências interessantes. Em relação aos meninos superdotados, a característica mais comum identificada é “Apresenta diversidade de interesses,” com 86% dos participantes relatando essa característica. Além disso, muitos dos participantes também observam que os meninos superdotados “Mostram habilidades nas artes” (59%) e “Não temem ser diferentes em suas criações” (43%). Isso sugere que os meninos com AHSD são frequentemente reconhecidos por sua capacidade de abordar uma ampla gama de interesses e expressar sua criatividade nas artes, bem como por não terem medo de se destacar e inovar em suas criações.

Dos critérios de indicativos de comportamento superdotado relacionados à criatividade, as meninas tiveram todas as percepções inferiores, em relação aos meninos. Acreditamos, a partir dos dados coletados, que a criatividade é muito mais perceptível nos meninos do que nas meninas.

Muitas são as denominações de criatividade, justamente por ser um fenômeno multidimensional que ocorre em qualquer área do conhecimento. Para Torrance (1988), a criatividade engloba todos os sentidos na busca por novas informações:

[...] é o processo de perceber dificuldades, problemas, lacunas na informação, elementos perdidos, desarmonias; fazer suposições e formular hipóteses sobre essas deficiências; avaliar e testar essas suposições e hipóteses, revisá-las e retestá-las quando for o caso; e finalmente comunicar os resultados (Torrance, 1988, p. 47).

A criatividade pode ser promovida ou inibida, de acordo com as concepções socioculturais e os fatores ambientais que permeiam o indivíduo. Quando os estudos investigam a perspectiva individual da criatividade é notável a diferença significativa entre homens e mulheres, a favor dos primeiros, em produções criativas reconhecidamente de valor, embora não há consenso de influências significativas da variável gênero nas habilidades criativas gerais do indivíduo (Sayed; Mohamed, 2013).

A partir dessa premissa, compreendemos que a criatividade não é definida pelo gênero, mas sim pelo impacto da influência sociocultural e das barreiras pessoais e do ambiente, que acabam por impedir a expressão criativa, principalmente das meninas. Faz-se necessário refletir que a criatividade pode assumir um papel fundamental não só para o desenvolvimento e aquisição de habilidades e potencialidades, mas como transformadora e geradora de bem-estar para meninos e meninas, através da resolução de problemas, com pensamento flexível e crítico.

Precisamos estimular crianças e estudantes, meninos e meninas, a ampliar o seu campo de conhecimentos e competências para propor novas ideias, ter autoconfiança, experimentar o novo e o inusitado e assumir atitudes inovadoras e criativas frente aos problemas (Alencar; Fleith, 2008).

5.4.4 CATEGORIA MOTIVAÇÃO: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CARACATERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO

Tabela 20 – Percepção dos professores de características relacionadas à categoria MOTIVAÇÃO [MENINOS/MENINAS]

Características Observadas	Número de vezes que apareceu na pesquisa Meninos	%	Número de vezes que apareceu na pesquisa Meninas	%
Apresenta prazer em adquirir conhecimento	27	53%	16	31%
Persevera nas atividades de maior desafio	24	47%	9	18%
Mostra iniciativa nos trabalhos escolares	17	33%	11	22%
Envolvimento com tarefas de seu interesse	15	29%	11	22%
Acentuada curiosidade	15	29%	10	20%
Independência e autonomia em atividades do seu interesse	13	25%	9	18%
Solicita pouca orientação para a realização das atividades	9	18%	7	14%
Responsabilidade pessoal e esforço na realização de atividades	6	12%	5	10%

Fonte: Organizado pela autora (2023)

A análise comparativa dos dados sobre a identificação de estudantes com comportamento superdotado em relação à **motivação** revela algumas diferenças notáveis entre meninos e meninas. No caso dos meninos superdotados, a característica mais frequentemente observada é “Apresenta prazer em adquirir conhecimento,” com 53% das respostas. Além disso, “Persevera nas atividades de maior desafio” (47%) e “Mostra iniciativa nos trabalhos escolares” (33%) também são características comuns associadas a esses estudantes. Esses resultados sugerem que os meninos com AHSD são frequentemente identificados com base

em sua motivação intrínseca para aprender e desafiar-se em atividades acadêmicas, além de demonstrarem iniciativa.

Já as meninas demonstram padrões diferentes. A característica mais comum identificada nelas é também “Apresenta prazer em adquirir conhecimento,” mas com uma frequência ligeiramente menor, representando 31% das respostas. Além disso, “Mostra iniciativa nos trabalhos escolares” (22%) e “Envolvimento com tarefas de seu interesse” (22%) são outras características associadas a meninas superdotadas.

A análise comparativa sugere que as meninas com indicativos de AHSD também são reconhecidas por sua motivação intrínseca, mas com menos ênfase em desafios acadêmicos de alto nível em comparação com os meninos. Em vez disso, a iniciativa e o envolvimento em tarefas de seu interesse são observados com mais frequência. Essas diferenças podem refletir abordagens distintas na identificação de motivação e desempenho acadêmico entre meninos e meninas com comportamento superdotado.

A motivação constitui-se como uma categoria integrante do processo de aprendizagem que se fundamenta em relações interpessoais e intrapessoais desde a infância. As diferentes formas de motivação explicarão as diferentes manifestações de desempenho. Fatores externos e internos influenciarão a maneira como meninos e meninas se veem no mundo e constroem seus conhecimentos (Murray, 1967).

Em complementação às diferentes formas de manifestação da motivação trazidas pelo autor, Alencar e Fleith (2001) referenciam Joseph Renzulli que o envolvimento com a tarefa apresenta-se como aspecto motivacional, incluindo traços de perseverança, dedicação e esforço.

A percepção dos professores sobre o aspecto motivacional em meninos e meninas nos faz refletir sobre a forma como os(as) estudantes têm suas características interpretadas a partir da concepção sociocultural docente. Apresentar mais prazer em adquirir conhecimento e iniciativa nas atividades são “comumente observadas” em meninas (“coisas de menina”); enquanto o brilhantismo dos meninos, em apresentar características mais marcantes e pontuais torna-se muito mais evidente.

Essas sutilezas nas desigualdades (Benevides, 2004), que os professores sequer dão conta, acabam por corroborar e reproduzir as desigualdades entre os gêneros.

5.4.5 CATEGORIA SOCIOEMOCIONAL: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CARACATERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO

Tabela 21 – Percepção dos professores de características relacionadas à categoria CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONAIS [MENINOS/MENINAS]

Características Observadas	Número de vezes que apareceu na pesquisa Meninos		Número de vezes que apareceu na pesquisa Meninas	
		%		%
Perfeccionismo	19	37%	24	47%
Alto nível de energia (intensa movimentação)	18	35%	8	16%
Questiona regras	16	31%	12	24%
Habilidade em articular ideias	16	31%	15	29%
Comunica-se bem com os outros	12	24%	11	22%
Dificuldade em aceitar regras	11	22%	6	12%
Líder	8	16%	10	20%
Preocupações éticas	8	16%	8	16%
Alta competitividade	7	14%	6	12%

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Em relação às características **socioemocionais**, para os meninos, o traço mais frequentemente observado é o “Perfeccionismo,” com 37% das respostas. Além disso, o “Alto nível de energia (intensa movimentação)” (35%) e a propensão a “Questionar regras” (31%) também são características comuns associadas a esses estudantes. A presença de “Habilidade em articular ideias” (31%) é notável, destacando sua capacidade de comunicar pensamentos e ideias de maneira eficaz. Isso sugere que, na identificação de meninos com AHSD em relação às

características socioemocionais, a ênfase é colocada no perfeccionismo, alto nível de energia, questionamento de regras e habilidade de comunicação.

Já para as meninas indicadas com comportamento superdotado, “Perfeccionismo” (47%) é a característica mais frequentemente observada, indicando uma busca por excelência e altos padrões. A “Habilidade em articular ideias” (29%) também é identificada com frequência, destacando sua capacidade de comunicar de maneira eficaz. Além disso, as meninas são frequentemente reconhecidas como “Líderes” (20%), sugerindo que assumem papéis de liderança em atividades sociais. Essas diferenças podem refletir abordagens distintas na identificação de características socioemocionais de meninos e meninas com AHSD, com uma ênfase maior nas habilidades de liderança e perfeccionismo para as meninas, enquanto os meninos são mais frequentemente identificados com traços de energia e questionamento.

Segundo Schuler (2002) há dois tipos de perfeccionistas: 1) o perfeccionista saudável, que tem uma intensa necessidade de ordem e organização, mas demonstra autoaceitação de seus erros, uma boa aceitação das expectativas dos outros e uma forma positiva de lidar com suas tendências perfeccionistas; 2) e o perfeccionista disfuncional, que apresenta constante ansiedade com relação à possibilidade de cometer erros, determina metas extremamente altas para alcançar, percebe as altas expectativas dos outros como crítica excessiva, questiona seus próprios julgamentos, demonstra necessidade de aprovação e estratégias ineficazes para lidar com as exigências do ambiente.

Acreditamos que a característica “Perfeccionismo” possa ter se destacado na observação de meninas talentosas, baseando-se na visão que elas têm de si, de pouca confiança em suas habilidades e ser extremamente crítica consigo mesma, e acabam por reforçar e reproduzir estereótipos de gênero aliados às baixas expectativas das famílias e dos professores.

As características presentes em estudantes com AHSD, relacionadas à dimensão **socioemocional**, precisam receber tanta atenção quanto às habilidades cognitivas na aprendizagem, na criatividade e na motivação. As esferas intelectual, social e emocional devem estar em equilíbrio para que os sujeitos possam manifestar suas potencialidades.

A identificação dessas características pelos professores é um processo que pode apresentar muitas dificuldades, já que não sabem como lidar com os comportamentos de seus estudantes em ambientes de aprendizagem, pois cada um se relaciona de forma diferente, dependendo de traços de personalidade, estilo de aprendizagem e manifestação de talentos (Pereira, 2014).

Diferentemente às percepções dos professores da pesquisa, um importante estudo desenvolvido no Chile, por Mathiesen *et al.* (2013), investigou as diferenças de gênero de estudantes com AHSD participantes de um programa específico de suplementação e constataram, quanto ao desenvolvimento socioemocional, uma vantagem feminina em todos os indicadores, o que revela que elas são mais adaptadas social e emocionalmente, têm melhor conduta pró-social, maior motivação acadêmica e responsabilidade social.

Mais uma vez, destacamos a importância de refletirmos acerca da influência da perspectiva do professor sobre meninos e meninas com comportamento superdotado, carregada de visões ideológicas e enviesada por estereótipos socioculturais. A invisibilidade de estudantes com AHSD, principalmente em se tratando do gênero feminino, traz prejuízos significativos para a identificação e posterior desenvolvimento de potencialidades dessas meninas.

5.5 ONDE ESTÃO AS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?

As AH/SD e a posição social da mulher encontram-se baseadas por representações socioculturais, arraigadas de mitos, crenças e pensamentos. Quando uma mulher expõe seus talentos e assume-se como pessoa superdotada, parece estar, ao mesmo tempo, negando sua identidade de mulher “normal”, “como as outras”, e acaba acreditando ser “diferente” e “estranha” (Faust, 2015). A autora salienta o quão é doloroso para a mulher o processo de reconhecimento de suas habilidades e potencialidades acima da média, tornando-se um parâmetro de exclusão. Muitas vezes, este processo implica numa iniciativa própria de ocultamento da superdotação ao longo de toda sua vida, a qual pode iniciar-se já na infância.

Ao longo da história, as meninas têm sido desencorajadas, na família e/ou na escola, de usarem suas potencialidades de forma produtiva em áreas de seu interesse. Phelps (2009) sinaliza a existência de barreiras no desenvolvimento de talentos para as meninas, as quais escondem suas aptidões para não chamarem atenção entre seus pares. Ressalta, também, que os professores investem a maior parte do seu tempo com os meninos na resolução de problemas e que para as meninas é oferecida a resposta certa.

Silverman (2013) analisou o comportamento de meninas na educação infantil e as comparou com o camaleão: se misturam ao grupo e se tornam invisíveis e, à medida que vão crescendo, esse comportamento tende a ficar mais evidente, principalmente na adolescência.

Na sua pesquisa sobre alunos talentosos e a prevalência de gênero, Maia-Pinto (2002) relata que em um determinado programa especial de atendimento às pessoas com AH/SD, havia o dobro de alunos do gênero masculino em relação aos do gênero feminino. Ainda, destaca que as barreiras enfrentadas pelas estudantes podiam inibir seu potencial superior, sendo imprescindíveis ações que minimizem essas barreiras.

Sabatella (2005) traz a discussão sobre o olhar que os professores têm sobre o brilhantismo de determinados alunos, quando salienta que:

As meninas brilhantes, altamente verbais, curiosas e que gostam de discutir ou argumentar, na maioria das vezes são vistas pelos professores como agressivas ou pouco femininas. Já o menino brilhante que manifesta esses mesmos traços é considerado precoce (Sabatella, 2005, p. 95).

Em 2009, foi elaborado um material para a formação de professores(as) sobre gênero, sexualidade e questões étnico-raciais que destaca como a escola reforça as desigualdades sociais. E que a hierarquização de gênero interfere diretamente nas tomadas de decisões de meninos e meninas com comportamento superdotado:

Queremos demonstrar com todos estes dados o quanto e como uma persistente hierarquia de gênero organiza as relações sociais no espaço público, destinando lugares, postos, posições de prestígio, funções específicas, direitos e deveres a cada sexo, em todos os contextos mencionados – vida política, acesso à escola e ao mercado de trabalho, com a respectiva permanência neles, propriedade, chefia civil do lar etc. Não podemos considerar, de forma ingênua, que a participação de homens e mulheres na vida pública seja aleatória, fruto de desejos pessoais, particulares, muito menos de aptidões ou habilidades naturais a

cada sexo. Somos socialmente educados e educadas para gostar mais ou menos de política, de economia, de leis, quer sejamos homens ou mulheres. A via de acesso à cidadania passa por lutas e conquistas normativas e jurídicas (Brasil, 2009, p. 58).

De acordo com a UNESCO (2020), nas relações de trabalho e oportunidades de aprendizagem:

Algumas áreas do conhecimento ainda têm predominância masculina, o que afeta a igualdade no trabalho e as oportunidades de aprendizagem de adultos.

A segregação de gênero por área de estudo limita a escolha de profissão das meninas. Em países da OCDE, somente 14% das meninas com alto desempenho em ciência e matemática tinham expectativas de trabalhar com ciências e engenharia, em comparação a 26% dos meninos com alto desempenho. As meninas perfazem menos de 1% dos candidatos a cargos técnicos em inteligência artificial e ciência de dados no Vale do Silício (UNESCO, 2020, p. 2).

Desmet *et al.* (2019) realizaram um estudo com narrativas de quatro (meninas) adolescentes identificadas com AH/SD, com baixo aproveitamento nos estudos, para compreender os aspectos que contribuíram para o início, o desenvolvimento e a resolução do insucesso acadêmico. Os autores descobriram que o desempenho acadêmico começou a declinar quando elas ingressaram no ensino médio e as adolescentes experimentaram um aumento súbito das exigências curriculares. Concluíram que a autopercepção negativa das adolescentes era um dos fatores que corroboravam para o insucesso escolar.

Crianças/adolescentes com AHSD apresentam algumas dificuldades sociais e emocionais, como consequência da negligência e incompreensão de suas especificidades, principalmente quando não encontram ambientes educacionais que atendam ao seu ritmo de aprendizagem.

A partir das questões apresentadas, torna-se urgente e desafiador entender como o olhar atento do professor e as práticas pedagógicas afetam diretamente a aprendizagem das alunas, criando estratégias para as diferentes formas de aprender e desenvolver seus talentos e suas potencialidades. Faz-se necessário disseminar, primeiramente na escola, modos múltiplos de identificação e de estratégias de desenvolvimento do potencial dessas meninas, para que sejam capazes de superar as barreiras internas e externas, alcançando, assim, sua auto realização (Virgolim, 2007).

Na próxima seção, refletiremos a respeito de fatores que possam interferir no reconhecimento dos talentos de meninas/adolescentes/mulheres, a partir das concepções de gênero construídas e enraizadas na sociedade em que vivemos.

5.6 CONCEPÇÕES SOCIOCULTURAIS DE GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES NA IDENTIFICAÇÃO

A discriminação contra as mulheres é resultante de relações desiguais de gênero, mas também de raça-etnia, classe, crença, sexualidade, nacionalidade, deficiência, entre outras. As mulheres vivenciam múltiplas e interseccionais formas de discriminação. Compreende-se por interseccionalidade às tentativas de compreensão da discriminação como fenômeno original e irreduzível ao somatório de diversos critérios proibidos de discriminação, estes simultâneos ou não tais como: gênero, raça, etnia, classe social, casta, religião, origem nacional, deficiência e orientação sexual (Biroli & Miguel, 2015).

Auad & Sepúlveda (2022) propõem um diálogo sobre justiça, educação e produção de conhecimento no que se refere ao gênero e as abordagens interseccionais das categorias sociais:

(...) a educação é central para assegurar justiça em variadas acepções, de modo a ser reafirmada como direito social e parte integrante dos direitos fundamentais para o alcance da dignidade humana, de modo a levar em consideração as categorias que constituem a desigualdade, está também fundamentada de modo interseccional (p. 193)

As autoras trazem no estudo a história das mulheres e das relações de gênero no Brasil, a partir da década de 70, opondo-se ao determinismo biológico, primando por um caráter fundamentalmente social, não autônoma, mas dependente, de modo indissociável, de raça, de classe, de orientação sexual.

A abordagem interseccional extrapola o simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão, funcionando para além dessas categorias, e apresenta suas interações na produção e reprodução de desigualdades sociais (Crenshaw, 2002; Collins, 2019; Brah & Phoenix, 2004). Propõe-se a compreensão da realidade social de homens e mulheres juntamente com as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas associadas a ela

como múltiplas e determinadas simultânea e interativamente através de vários eixos significantes de organização social (Stasiulis, 1999).

Muitas são as lacunas em se tratando a interseccionalidade de gênero, raça e/ou classe social relacionada ao fenômeno das AHSD, partindo do pressuposto da complexidade da identificação, da avaliação e também do atendimento educacional especializado para crianças e estudantes, o qual requer um olhar mais aprofundado para a realidade sócio-histórica brasileira.

Em uma perspectiva sobre representações e percepções de gênero e AHSD, responsáveis pela identificação (ou não) de meninas/adolescentes com indicativo de comportamento superdotado, utilizaremos as narrativas e concepções epistemológicas dos profissionais como ponto de partida para as reflexões e discussões.

A constatação inicial apresentada no Projeto “Da identificação ao enriquecimento curricular de alunos(as) com AHSD”, sobre a prevalência do gênero masculino na identificação de estudantes com comportamento superdotado matriculados na rede municipal de Niterói, foi pauta da última pergunta da entrevista. Ao serem questionados sobre o possível motivo para a constatação, aproximadamente 10% dos participantes não souberam responder:

Olha, eu não identifico assim, pelo gênero, mas não sei te dizer porque mais meninos do que meninas. Eu, assim, nem vejo essa diferença tão gritante assim, de gênero. Mas também não saberia dizer porque mais meninos do que meninas (Professor 1).

Eu não sei. Realmente eu não sei, não sei. Não sei. Até porque a gente, assim, a gente que é professor, não traz essa questão do preconceito de gênero, pelo menos comigo não passa isso. Então realmente assim, eu não sei (Professor 4).

Nunca me questioneei sobre isso (Professor 28)

A forma como o professor percebe e observa seus estudantes, no arcabouço de representações sociais e culturais, está intrinsecamente ligada à sua prática pedagógica e como se estabelecem as relações no interior da escola. Como consequência de suas crenças e mitos sobre as características de crianças/adolescentes com AHSD, tendem a negligenciar ou invisibilizar suas reais necessidades (Azevedo; Metrau, 2010).

Três participantes novamente fizeram associação entre AHSD e TEA, de modo a justificar uma possível prevalência do gênero masculino nas identificações dos estudantes:

Olha, sinceramente não sei, eu não sei se é algo relacionado também ao autismo, se também o índice do autismo é maior em meninos. Não sei. Sinceramente penso que seja isso. Mas também não sei se todos os casos de altas habilidades são associados ao autismo ou não. Então não sei, não sei, acho, penso que seja isso (Professor 3).
Acho que é uma questão genética, assim como o TEA (Professor 31).

Camargo *et al.* (2013) apontam que as representações sociais em relação aos meninos são de comportamento agitado, são bagunceiros e inquietos. Já as meninas, como comportadas, carinhosas, disciplinadas e persistentes, interferindo dessa forma, diretamente na identificação, não só de meninas, mas de meninos inclusive. São representações sociais e culturais que, mais uma vez, colocam as meninas em desvantagem, a partir de uma construção histórica de papéis sociais de homens e mulheres, em detrimento da valorização de habilidades e potencialidade.

As representações sociais pautam-se, por exemplo, em brinquedos de meninas, como as bonecas que se limitam às atividades maternas, em ter alguém para cuidar, e em brinquedos dos meninos, muito mais numerosos e centrados em atividades diversas, ligadas à aventura, engenharia, movimento e construção, que os permitem construir-se num espaço cuja liberdade lhes propicia desenvolver e amadurecer a sua autoconfiança, eventualmente distanciando-se da escola. Eles aprendem a se afirmar fora da escola e contra ela. Desse modo, a transgressão das regras faz parte dos valores associados à socialização dos meninos, o que tende a torná-los mais visíveis na escola (Baudelot; Establet, 2007).

Na narrativa dos professores observamos a influência de suas representações socioculturais em relação ao gênero produto de uma construção histórica na qual se esperam determinadas ações da menina, as quais podem vir a gerar um bloqueio na expressão e na utilização de seus potenciais, prejudicando, assim, uma possível indicação de comportamento superdotado:

Eu acho que as meninas, por elas já terem essa questão de serem mais... da gente, né, dos adultos, os adultos olharem pras meninas como sendo mais cuidadosas, mais caprichosas, têm o jeito de falar mais meigo, então eu acho que acaba que essas habilidades ficam meio que ocultas ali.

Então assim, você acaba não vendo aquelas habilidades que estão ali por você já achar: “Ah, mas ela é caprichosa” “Ah, mas é o jeitinho de falar” “Ah, mas menina desenha assim mesmo, bem”. Então assim, acaba que você já olha pras meninas com esse seu... esse seu olhar acaba embarreirando a forma como você olha pra essa criança com alta habilidade (Professor 2).

Eu sei que eu percebo assim, na parte da lógica, eu realmente, vi mais meninos. Eu não sei se é porque também, os meninos, eles são mais agitados, e aí o que que acontece? Quando a gente vê um menino que é mais focado, mais concentrado, a gente se assusta mais, e aí eu acho que a gente acaba observando [...] E as meninas, não, a gente tem, assim, a prevalência daqueles grupos, assim, que são mais focados, que são assim mais participativos, mas o fato de elas serem mais concentradas e mais participativas, ao mesmo tempo não configura uma alta habilidade (Professor 5).

As meninas são mais organizadas, disciplinadas, prestativas e carinhosas. São muito estimuladas em casa (Professor 46).

As falas dos professores 2 e 46, considerando as meninas “organizadas, prestativas e carinhosas”, ou “caprichosa, menina desenha assim mesmo, bem”, de forma isolada às características, pode ser que não sejam consideradas critérios de indicadores de comportamento superdotado. Entretanto, se levarmos em consideração o envolvimento com a tarefa (Renzulli, 2004), provavelmente encontraremos pistas na narrativa dos professores que leve a uma identificação das AHSD.

Ressaltamos a narrativa de quatro entrevistados acerca dos possíveis fatores nos quais os traços de comportamento superdotado são mais detectados nos meninos, levando a uma subidentificação das meninas:

Com a visão dessa sociedade mais machista, as meninas, elas são condicionadas, desde pequena, ao brincar de boneca para aprender a cuidar, a brincar de casinha, a brincar de comidinha, pra que ela seja destinada aos serviços domésticos. E o homem, não. Dão coisas pra ele brincar, né, de marcenaria, o menino, ele é colocado pra trabalhar a questão mecânica, brincando de carros, de consertar, de construir, e, por causa disso, ele vai adquirindo, desde pequeno, tanto o interesse quanto algumas habilidades pra essa área onde a escola supervaloriza, que é do raciocínio lógico (Professor 5).

Os meninos tendem a ser mais desafiadores, o que leva o professor a observar e buscar respostas a respeito (Professor 54).

O mundo feminino vem marcado historicamente de olhares inflexíveis, diariamente. Destacar e sinalizar habilidades são méritos de cunho masculino... tece a invisibilidade da mulher ao fazer doméstico de minoria há tempos (Professor 55)

Acredito que seja nosso próprio olhar que influencia para notar mais o menino (Professor 57).

Reis e Gomes (2011), em um estudo sobre práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades, sinalizam que a indicação de estudantes com AHSD está

enviesada por estereótipos de gênero, o que nos confirma a necessidade de uma formação específica para que os professores sejam capazes de realizar as identificações com equidade.

Partindo do pressuposto que os estereótipos de gênero influenciam fortemente no processo de identificação de estudantes com AHSD, Kao (2015) as narrativas de nove meninas em Taiwan com comportamento superdotado na área de matemática e conclui que elas apresentam percepções contraditórias em relação aos estereótipos de gênero, resultando em conflito interno e estresse excessivo. Afirmam, por um lado, que se sentem indignadas com a desigualdade de gênero, com estereótipos que reproduzem a competência inferior da mulher, principalmente em relação às carreiras bem sucedidas. Mas por outro lado, concordam com o estereótipo de que as mulheres teriam uma tendência a formar sociais mais fechados, mais seletivas e buscando participar mais de atividades com os meninos, se recusando a participar de atividades que envolvam exclusivamente meninas.

A sociedade impõe que a mulher abdique de suas ambições profissionais em detrimento de modelos implícitos, pré-concebidos de se formar uma família, cuidar dela, viver em função das aspirações e realizações do parceiro. Com isso, muitas meninas/adolescentes renunciam a busca por caminhos que manifestem e ampliem seu potencial em prol de suas carreiras (Reis, 2002).

Como apontado nos estudos (Kerr *et al.*, 2012; Reis, 2002; Pèrez; Freitas, 2012; Paludo *et al.*, 2012), a visão que a mulher talentosa tem de si, como a baixo autoestima, pouca confiança em suas habilidades e ser extremamente crítica consigo mesma, acabam por reforçar e reproduzir estereótipos sexistas aliados às baixas expectativas das famílias e dos professores, quando comparada ao sexo masculino.

No âmbito educacional torna-se imprescindível promover ações pedagógicas centradas no atendimento às necessidades específicas de todos os estudantes. Levando em consideração que existem as desigualdades de gênero, geradas por questões sociais e culturais que interferem nas percepções dos professores e corroboram na construção de barreiras internas e externas que podem coibir meninas/adolescentes talentosas a mostrarem seu real potencial.

5.7 DESDOBRAMENTOS DO ESTUDO

Uma relevante contribuição do estudo, após 4 anos de dedicação e aprofundamento na temática das altas habilidades ou superdotação, foi durante a Conferência Nacional de Educação 2024 (CONAE), realizada no município de Niterói nos dias 26, 27 e 28 de outubro de 2023, em que participei das discussões e reflexões do Eixo III – Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão. A CONAE aponta novas perspectivas para organizar a educação nacional na forma de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e para assegurar as bases constitutivas do Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década.

A partir do diálogo e das reflexões acerca do Documento Referência elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), indiquei 2 proposições que foram votadas e aprovadas, por unanimidade, para compor o Eixo III no Documento, que irá convergir para a etapa nacional da CONAE 2024 e que servirá de base para a formulação do PNE 2024/2034. As proposições aprovadas foram: 1) Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada em altas habilidades ou superdotação, oportunizando o acesso a recursos e estratégias pedagógicas para a identificação e o desenvolvimento das potencialidades de estudantes, tanto na suplementação em sala de recursos, quanto no enriquecimento curricular em sala de aula; 2) Construção de políticas intersetoriais, principalmente com universidades, para ampliação das oportunidades educacionais para estudantes com altas habilidades ou superdotação, bem como o desenvolvimento de pesquisas, projetos de extensão, cursos/oficinas para famílias, professores e estudantes.

6. CONCLUSÕES

A compreensão do fenômeno de altas habilidades ou superdotação no âmbito educacional é complexa, influenciada por fatores ambientais, principalmente do contexto social e histórico, além dos traços de personalidade. E se torna mais desafiadora quando associada às questões de gênero, enviesadas por desigualdades, mitos e estereótipos. A identificação de meninas/adolescentes com comportamento superdotado no espaço escolar apresenta barreiras significativas que prejudicam a manifestação e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Concluimos com o estudo que as concepções socioculturais dos(as) professores(as) influenciam na subidentificação de meninas/adolescente com comportamento superdotado, a partir de percepções equivocadas, crenças, valores e mitos relativos às características de AHSD e a relação com o gênero. Outro aspecto que interfere na identificação dessas estudantes, seria uma formação inicial e continuada deficitária que tende a reforçar e a reproduzir diferenças de oportunidades no desenvolvimento de potencialidades

Partimos do mapeamento inicial, em fevereiro de 2022, o qual nos apontava 14 alunos com comportamento superdotado, sendo 13 meninos e apenas uma menina. A partir da análise dos dados, percebemos dificuldades na identificação de estudantes com AHSD matriculados na rede municipal de Niterói e que se torna fundamental o compartilhamento de conhecimento e experiências acerca das AHSD no contexto escolar, discutindo não somente as características desses alunos ou conceitos sobre o tema, mas, sobretudo, a importância de os professores terem acesso à informações e orientações direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a promover práticas educacionais que corroborem para o desenvolvimento de talentos acadêmicos, motivacionais e criativos.

Aproximadamente um ano e meio após o início do projeto, como um dos resultados da pesquisa, houve um aumento considerável de alunos indicados para avaliação, totalizando 96 alunos até julho/2023, entre os quais 80 são meninos/adolescentes e apenas 16 são meninas/adolescentes, perfazendo um total de 20% de representatividade feminina. Dessas 16 meninas/adolescentes, cinco já chegaram às escolas com parecer neuropsicológico de AHSD, oriundas de

outras redes de ensino. Somente nove meninas foram indicadas por professores para avaliação.

A subidentificação constatada no município nos leva a perceber que um conjunto de fatores relacionados às percepções dos professores influencia e causa prejuízos ao desenvolvimento e manifestação de potencialidades e habilidades no contexto educacional, atingindo principalmente as meninas/adolescentes, fatores como: a) formação inicial e continuada deficitária; b) mitos e estereótipos; c) concepções socioculturais de gênero.

Tanto a formação inicial quanto a continuada, assim como seus tempos e espaços de vivência no cotidiano escolar, revelam um panorama incipiente, são pouco ou mal ofertadas e acabam por traduzir a falta de preparo dos professores. Demonstraram na pesquisa um conhecimento superficial do processo de identificação, de conceitos acerca da superdotação, bem como apresentaram dificuldades em oportunizar práticas pedagógicas compatíveis com as demandas desses estudantes.

A escola precisa garantir, ao longo da formação docente em serviço, caminhos pedagógicos coletivamente elaborados, de acompanhamento do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido, fomentar momentos de troca, prover espaços e tempos para que os professores reflitam sobre as suas práticas, construam conhecimento potentes sobre AHSD e busquem estratégias e ferramentas que atendam às demandas e potencialidades dos(as) estudantes.

Descortinar o fenômeno de AHSD evidenciado, principalmente, nas meninas/adolescentes no contexto educacional torna-se desafiador e urgente, uma vez que são invisibilizadas e negligenciadas devido a inferências equivocadas, desde a identificação até a oferta de práticas de enriquecimento curricular. Consequentemente, não são reconhecidos seus potenciais, que poderiam ser desenvolvidos e ampliados, trazendo benefícios para elas e para a sociedade.

Reforçar e reproduzir os estereótipos de gênero aliados à invisibilidade do estudante com AHSD significa negligenciar duplamente seu direito ao acesso e à permanência na escola. A desconstrução e desnaturalização dos papéis relativos ao gênero, junto a um olhar atento aos traços característicos de comportamento superdotado, certamente tornará a sala de aula um espaço legítimo para todos e

todas, atendendo suas demandas e especificidades, contribuindo para uma educação de qualidade, verdadeiramente.

A partir das narrativas e concepções epistemológicas docentes sobre suas estudantes, verificamos que as representações e percepções acerca de Altas Habilidade ou Superdotação e gênero, responsáveis pela identificação de meninas com indicativo, estão impregnadas de estigmas relacionados à conceitos básicos referentes ao fenômeno e ao que se espera dos papéis socialmente e culturalmente construídos, tanto para homens quanto para mulheres.

Ao serem solicitados a indicar os critérios utilizados para identificar as características de estudantes com comportamento superdotado e suas variações por gênero, de acordo com as narrativas e a partir do preenchimento dos questionários dos participantes, observou-se que os critérios apontados são, em sua grande parte, subjetivos, determinantes da observação e das percepções do professor. Ocorre que esses profissionais demonstram ter um conhecimento superficial do fenômeno e informam não ter experiência na área, o que leva a questionar em que medida a indicação desses estudantes se baseia no senso comum, sobre o qual recaem rótulos e preconceitos contra a menina e a mulher. Isso leva a concluir que a indicação para avaliação e participação do Projeto de AHSD, é enviesada por estereótipos.

Constatamos que, mesmo de forma sutil, as percepções dos professores a partir das discussões e reflexões fomentadas nos encontros formativos, foram se transformando com base em conhecimentos adquiridos e construídos na coletividade, criando oportunidades de pensar a prática antes e após às formações ofertadas nas escolas.

Como proposta de trabalhos futuros, na intenção de dar continuidade à pesquisa, precisamos destacar que, somente a partir dos encontros formativos, as unidades escolares começaram a iniciar um movimento de transformação dos fazeres pedagógicos direcionados aos estudantes com AHSD. Levando-se em consideração que na rede municipal de Niterói há 94 unidades escolares e somente conseguimos atingir 6, há um caminho longo a se traçar, mas com possibilidades reais de identificação de estudantes e propostas pedagógicas específicas às suas necessidades.

O estudo propiciou o início de uma trajetória reflexiva sobre a relação AHSD e gênero no contexto educacional. Faz-se necessário um investimento na formação, tanto inicial, quanto continuada, munindo os professores de uma práxis pautada em conhecimentos que lhes permitam aliar o saber ao fazer, no atendimento às demandas desse público. Em especial, as meninas/adolescentes com comportamento superdotado, já tão fragilizadas por rótulos e estereótipos, necessitam ser encorajadas, estimuladas e reconhecidas em suas habilidades e potencialidades. E isso é ter comprometimento com a inclusão!

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 1-5, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127397010>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.
- ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla-excepcionalidade: relações entre Altas habilidades/Superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext. Acesso em: 2 set. 2023.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARANTES-BRENO, D. R. B.; PEDRO, K. M. O processo criativo e o enriquecimento curricular. *In*: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (org.). **Altas habilidades/superdotação**: instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba, PR: CRV, 2021.
- ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 2000.
- AUAD, D.; SEPÚLVEDA, D. Relações de gênero e sexualidade no Brasil: desafios interseccionais e justiça para mulheres negras e LBT' s. *Aceno – Revista de Antropologia d*
- AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Rev. Psicologia Ciência Profissão**, Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 31-45, 2010.
- BARRERA, A. G.; LÓPEZ, C. M.; HERNÁNDEZ, P. G. Teachers' perceptions about gifted students: relations with previous education and experience. **Rev. Eelectronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado**, v. 24, p. 239-

251, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.6018/REIFOP.416191>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 17, p. 413-426, dez. 2011.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **Allez les filles!** Paris: Éds. du Seuil, 2006.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **Quoi de neuf chez les filles?** Entre stéréotypes et libertés. Paris: Nathan, 2007.

BAUM, S. M.; OLENCHAK, F. R.; OWEN, S. V. Gifted students with attention deficits: fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? **Gifted Child Quarterly**, [s.l.], v. 42, n. 2, 2002.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. [S.l.]: Nova Fronteira, 2014.

BERGAMIN, A. C. *et al.* Avaliação de estudante com altas habilidades. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 250-270, 2022.

BEYER, H. O. **Educação inclusiva ou integração escolar?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. Brasília, DF: Ensaio Pedagógico, 2006.

BIAN, L.; LESLIE, S.; CIMPIAN, A. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. **Science** **27**, [s.l.], p. 389-391, 2017.

BONILLA, M. H. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2004. p. 161-217.

BRAIDOTTI, R. **Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada**. Barcelona: Gedisa, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994a.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990a.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2011a.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**: Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: SPM, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Nota técnica nº 4 MEC/SECAD/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: [s.n.], 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7999490/mod_resource/content/1/notatecnica04.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Política de Atenção à pessoa portadora de deficiência no Sistema único de saúde-planejamento e organização de serviços**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1993.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

CALAZA, K. C. *et al.* **Manual de boas práticas para processos seletivos: reduzindo o viés implícito**. Grupo de Trabalho Mulheres na Ciência. [S.l.]: PROPPI/UFF, 2018.

CANNADAY, J.; COURDUFF, J. **Teacher perceptions of gifted and talented certification practices in a Southern California school district: a replication study**. [S.l.]: Gifted and a Talented International, 2017.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, SC, p. 679-684, out./dez. 2006.

CHAN, D. W. Gender differences in spatial ability: relationship to spatial experience among chinese gifted students in Hong Kong. **Roeper Review**, v. 29, n. 4, p. 267-325, 2007.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro: conhecimento e política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução CNS nº 466**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: [s.n.], 2012. Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

COSTA, J. C. da; COUTINHO, M. F. Síndrome de Dandy Walker. **Arquivo Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 31, n. 1, mar. 1973.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos feministas, v. 172, n. 10, 2002.

CUNHA, M. I. da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: [s.n.], 2010.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. [São Paulo]: Secretaria de Educação do estado de São Paulo, 2008. Disponível em:

http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades_2%C2%B0_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. 2. ed. São Paulo: Secretaria da Educação, FDE, 2012. Disponível em:

http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades_2%C2%B0_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

DĄBROWSKI, K. **Dezintegracja pozytywna**. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979.

DĄBROWSKI, K. Types on increased psycho excitability. **Advanced Development Journal**, [s.l.], v. 17, p. 1-26, 1938.

DE ANGELIS, B. Inclusion and didacts of giftedness: educators, school teachers and preservice teachers' perceptions. **Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies**, [s.l.], p. 177-206, 2017. Disponível em:

<http://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-dean>. Acesso em: 18 mar. 2023.

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para alunos com Altas habilidades/Superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. *In*:

- MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (orgs.). **Altas habilidades/ superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba, PR: Juruá Editora, 2012. p. 129-142.
- DESMET, O. A.; PEREIRA, N.; PETERSON, J. S. Telling a tale: how underachievement develops in gifted girls. **National Association for Gifted Children**, [s.n.], p. 1-15, 2019.
- DWECK, C. S. Motivation processes that affect learning. **American Psychologist**, [s.n.], v. 41, p. 1.040-1.048, 1986.
- FAUST, G. M. Altas habilidades e superdotação: questão de gênero? **Georgia Faust**, 2015. Disponível em: <https://geofaust.wordpress.com/2015/06/30/altas-habilidades-e-superdotacao-questao-de-genero/>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, v. 1, 2012.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras Editora, 1993a.
- FREIRE, P. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993b.
- FREITAS, S. N.; CASTRO, S. F. As representações sociais dos professores de alunos com Síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria, RS: UFSM, 2008.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

GENTRY, M.; GRAY, A. M.; WHITING, G. W.; MAEDA, Y.; PEREIRA, N. Gifted Education in the United States: Laws, Access, Equity, and Missingness Across the Country by Locale, Title I School Status, and Race. Lacy Compton: Purdue University, EUA, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15-35. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI).

GUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012. 108 p.

GUZZO, I. R. Z.; LEHMANN, L. de M. S. **Guia para avaliação multimodal para altas habilidades**. Nova Friburgo: In media Res, 2020.

HARLOS, F. E. **Formação de professores para educação especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015.

HESSE, H. **Die Nürnberger Reise**. [S.l.: s.n.], 1952.

IBM SPSS Statistics 21. **Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS)** - IBM. 2023. Software. Disponível em: <https://www.ibm.com/account/reg/br-pt/signup?formid=urx-19774> . Acesso em: 18 set 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. [S.l.]: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 12 maio 2022.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

- KAO, C-Y. Mathematically gifted adolescent females' mixed sentiment toward gender stereotypes. **Social Psychology Education**, v. 18, n. 1, p. 17-55, 2015.
- KASEFF, L. Notas à margem da educação dos super-normais. **Rev. Nacional de Educação**, v. 4, p. 17-19, 1933. Disponível em: http://museunacional.ufrj.br/obrasraras/o/Rev_Nac_Edu_04/6.pdf. Acesso em: 2 maio 2022.
- KASSAR, M. **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- KERR, B. A.; VUYK, M. A.; REA, C. Gendered practices in the education of gifted girls and boys. **Psychology in the Schools**, [s.l.], p. 647-655, 2012. Disponível em: <http://doi10.1002/pits.21627>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Tradução de: Sandra Miessa. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- LEE, K. H.; SRIRAMAN, B. Gifted girls and non-mathematical aspirations: a longitudinal case study of two gifted Korean girls. **Gifted Child Quarterly**, v. 56, n. 1, p. 3-14, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0016986211426899>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- LEITE, S. A. S. **Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização**: manual de aplicação e avaliação. São Paulo: Edicon, 2015.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho e a formação de professores. **Tema em destaque: Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kJjbtZzvSsHVY5gf5vnRPRk/?format=pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.
- MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas**. 2010. 141 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2010.

MAIA-PINTO, R. R. **Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos**. 2002.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2005.

MARTINS, B. A.; OGEDA, C. M. M. O “nerd” da sala: um estudo descritivo sobre crianças precoces com indicadores de Altas habilidades/Superdotação e as práticas de bullying. **Re-criação: Revista do CREIA**, [s.n.], 2020. Disponível em: <https://creia.ufms.br/revista-rec/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MARTINS, P. L. O. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação docente. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba, PR: Champagnat, 2004. p. 43-57.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, L. C.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Identification of gifted students by teachers: reliability and validity of the cognitive abilities and learning scale. **Rev. de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia**, v. 3, n. 2, p. 14-18, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306039756_IDENTIFICATION_OF_GIFTED_STUDENTS_BY_TEACHERS_RELIABILITY_AND_VALIDITY_OF_THE_COGNITIVE_ABILITIES_AND_LEARNING_SCALE. Acesso em: 24 nov. 2023.

MOHAMED, A.; ELHOWERIS, H. Perceptions of pré school teachers of the characteristics of gifted learners in Abu Dhabi: A qualitative study. **Front psychol**, [s.n.], v. 13, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051697>.

Acesso em: 2 maio 2023.

MORALES-NAVA, R. A.; GONZÁLEZ-ARREOLA, M. R.; CHAVEZ-SOTO, B. I. Maestras de pré escolar: características reconhecidas em niños y niñas com aptitudes sobresalientes. **Rev. Latinoamericana Ciencia, Sociedade, Niños y Juventud**, [s.n.], v. 19, p. 276-296, 2021. Disponível em:

<http://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.3.5066>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MURRAY, E. **Motivation and emotion**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1967.

NAKANO, T. C. **Triagem de indicadores de Altas habilidades/Superdotação (TIAH/S)**. Campinas, SP: Vetor, 2021.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Criatividade: características da produção científica brasileira. **Avaliação psicológica**, v. 6, n. 2, p. 261-270, 2007.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de Altas habilidades/Superdotação: discussões pertinentes. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>. Acesso em: 24 fev. 2023.

NEUMANN, P. A sobre-excitabilidade e a educação nas altas habilidades ou superdotação. **Rev. Cocar**, Belém, PA, v. 17, n. 35, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5326/2520>. Acesso em: 23 nov. 2023.

NEUMANN, P. Desigualdade de gênero e Altas habilidades/Superdotação. **Rev. Diversidade e Educação**, v. 6, n. 2, p. 62-70, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.14295/de.v6i2.8396>. Acesso em: 23 nov. 2023.

NITERÓI. FME – Fundação Municipal de Educação. **Lei nº 924/1991**. Dispõe sobre a criação da Fundação Municipal de Educação. Secretaria de educação. Niterói: RJ, 1991.

NITERÓI. **Lei Municipal nº 2.513, de 18 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre as novas diretrizes de Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência [...]. Niterói, RJ: [s.n.], 2007.

NITERÓI. **Lei Municipal nº 3.067, de 12 de dezembro de 2013**. Institui o novo Plano Unificado de cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Niterói, RJ: [s.n.], 2013.

NOGUEIRA, S. R. A.; CARDOSO, F. S.; YAMASAKI, A. A.; BASTOS, A. L. Freire, Renzulli e as Oficinas Interativas para alunos superdotados. **Rev. Edu Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 25, n.3, p. 147-170, set./dez. 2020.

NUSSBAUM, M. Capacidades e justiça social. *In*: DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; BARBOSA, L. (org.). **Deficiência e igualdade**. Brasília, DF: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. A sub-representação da mulher no universo da superdotação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 2006, Marília. **Anais** [...]. Marília, SP: UNESP, 2016.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; LEE, S-Y. Gender and other group differences in performance on off-level tests: changes in the 21st century. **Gifted Child Quarterly**, v. 55, n. 1, p. 54-73, 2011.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para os alunos com Altas habilidades/Superdotação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2007. p. 43-51.

PALUDO, K.; DALLO, L. Gênero e Altas habilidades/Superdotação: incidência menos em meninas? A inclusão dos superdotados na escola e na sociedade. *In*: ENCONTRO NACIONAL CONBRASSD, 5., 2012, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.
- PÈREZ, S. G. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 22, p. 45-59, 2003.
- PÈREZ, S. G. O atendimento educacional ao aluno com Altas habilidades/Superdotação na legislação da Região do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e Altas habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2006.
- PÈREZ, S. G.; FREITAS, S. N. A mulher com Altas habilidades/Superdotação: à procura de uma identidade. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 18, n. 4, p. 677-694, 2012.
- PÈREZ, S. G.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas habilidades/Superdotação**. Guarapuava, PR: Apprehendere, 2016.
- PHELPS, C. L. Girls, gifted. *In*: KEER, B. **Encyclopedia of gifted-ness, creativity and talent**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009. p. 393-397.
- PINHEIRO, I. D. P.; CUNHA, S.; CARVAJAL, S. R.; GOMES, G. C. **Estatística básica: arte de trabalhar com dados**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.
- POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de Pedagogia da UNESP e da USP. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp., 2015. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/7921/5428>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- REIS, A. P. P. Z.; GOMES, C. A. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados. **Estudos Feministas**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 503-519, 2011.

REIS, S. M. Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. **Gifted Child Today Magazine**, Thousand Oaks, n. 25, p. 14-28, 2002.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papyrus, 2014a. 480 p.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Rev. Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXVII, n. 1, p. 75-121, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. *In*: STENBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (ed). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. Cambridge University Press, 2005.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, n. 60, p. 180-184, 1978.

SAAVEDRA, L. *et al.* **Relatório de investigação**. Classe social no feminino: percursos e (co)incidências. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2004.

SABATELLA, M. L. P. **Talentos e superdotação**: problema ou solução? Curitiba, PR: Ibpex, 2005.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as Altas habilidades/Superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010. Disponível em: <http://https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24890>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SAYED, E. M.; MOHAMED, A. H. H. Gender differences in divergent thinking: use of creative thinking drawing production on an Egyptian sample. **Creativity Research Journal**, v. 25, p. 222-227, 2013.

SAYI, A. K. Teachers' views about the teacher program for gifted education. **Journal of Education and Learning**, [s.n.], v. 7, n. 4, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n5p262>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SCHULER, P. A. Perfectionism in gifted children and adolescents. *In*: NEIHART, M. *et al.* (ed.). **The social and emotional development of gifted children**: what do we know? Washington, DC: The National Association for Gifted Children, 2002. p. 71-79.

SILVERMAN, L. K. Counseling families. *In*: SILVERMAN, L. K. (org.). **Counseling the gifted and talented**. Denver, CO: Love, 1993. p. 151-177.

SILVERMAN, L. K.; PHELPS, C. L. Girls, gifted. *In*: KEER, B. **Encyclopedia of gifted-ness, creativity and talent**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009. p. 67-70.

SOUTO, K. C.; CASTRO, H. C.; DELOU, C. M. C. Da formação básica à prática docente: qual a percepção do professor sobre a superdotação? **Travessias**, Cascavel, PR, v. 15, n. 2, p. 369-388, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/26215>. Acesso em: 18 maio 2023.

STASIULIS, D. (1999) Feminist Intersectional Theorizing, in P. Li (ed.), **Race and Ethnic Relations in Canada**, p. 347–397. Toronto: Oxford UP.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORRANCE, E. P. The nature of creativity as manifest in its testing. *In*: STERNBERG, R. J. (ed.). **The nature of creativity**: contemporary psychological perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 43-75.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, v. 39, n. 3, jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025>. Acesso em: 24 nov. 2023.

VELHO, L. **Ciência, tecnologia e gênero**: desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina, PR: IAPAR, 2006.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. Dossiê: Criatividade, emoção e educação. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 37, e81543, 2021.

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Formação Inicial:

Pós Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado Tempo de atuação no magistério:

Área que atua:

1. Qual a sua concepção sobre Altas habilidades/Superdotação (AH/SD)?
2. Como, em uma sala de aula regular, você identifica estudantes com comportamento superdotado?
3. Você participou de formação ou capacitação sobre AH/SD e como identificá-los? Onde e quando?
4. Em sua trajetória como educador(a), você identificou estudantes com comportamento superdotado? Quantos, aproximadamente?
5. Desses estudantes identificados, você percebeu a prevalência de gênero? Identificou mais meninos ou meninas? Quantos meninos e quantas meninas?
6. No projeto “Da identificação ao enriquecimento curricular de estudantes com AHSD” da Coordenação de Educação Especial do município de Niterói, foram identificados mais alunos do que alunas. Qual seria o motivo dessa diferença? Na sua opinião, por que nas salas de aula regulares são identificados mais meninos do que meninas com comportamento superdotado?

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Gênero e Altas habilidades/Superdotação: concepções socioculturais à luz da identificação, desenvolvida por KARINE SERPA FRANCO, discente de Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão/PGCTIn, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense/UFF, sob orientação da Professora Dr^a SUZETE ARAUJO OLIVEIRA GOMES e coorientação da Professora Dr^a FERNANDA SERPA CARDOSO.

Esse projeto tem como objetivo principal investigar os fatores que contribuem para uma subidentificação de meninas com comportamento superdotado, regularmente matriculadas na rede municipal de Niterói/RJ.

O convite a sua participação se deve à seleção de Professores de Salas de Recursos e/ou de Professores regentes da rede de ensino municipal de Niterói/RJ que identificaram estudantes com comportamento superdotado, entre os anos de 2018 e 2022. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em participar de entrevista individual, com duração de aproximadamente 30 minutos. A entrevista será gravada e transcrita, respeitando plenamente sua fala.

Os dados obtidos na entrevista serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos mesmos o pesquisador e seus orientadores.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de valorizar as singularidades de meninos e meninas com Altas habilidades/Superdotação, independente de representações socioculturais, para que possam com segurança e liberdade revelar e utilizar seus potenciais.

De acordo com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde (2012), todas as pesquisas envolvem riscos. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Possíveis riscos seriam de constrangimento ou incômodo em relação às perguntas feitas na entrevista. Espera-se ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais, como potenciais e coletivos, assumindo o compromisso com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência). A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Durante a participação na pesquisa, se o participante não se sentir confortável, poderá retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa ou mesmo se retirar dela quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

Os resultados serão divulgados na tese do doutorado e outros fins acadêmicos.

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Os participantes de pesquisa e comunidade em geral poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) – Campus da UFF da Praia Vermelha – Instituto de Física – 3º andar (Torre nova) Telefone: (21) 2629-5119 – Email: cephumanasuff@gmail.com

KARINE SERPA FRANCO

Contato:21981619379/ E-mail: karinesfranco.edu@gmail.com

Niterói, ____ de ____ de 20 ____.

Obrigada por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao (à) pesquisador(a). Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

Nome do(a) participante: _____

APÊNDICE 3 – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA – GOOGLE FORMS

01/10/2023, 11:24

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: DA IDENTIFICAÇÃO AO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: DA IDENTIFICAÇÃO AO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

O Projeto "Da identificação ao enriquecimento curricular de estudantes com altas habilidades ou superdotação" da Coordenação de Educação Especial apresenta como um dos objetivos específicos ofertar formação continuada de professores que contribua para a identificação, a avaliação diagnóstica e a prática pedagógica que abarque as reais necessidades e potencialidades dos alunos com comportamento superdotado. Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa Gênero e Altas Habilidades ou Superdotação: concepções socioculturais à luz da identificação, desenvolvida por KARINE SERPA FRANCO, discente de Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão/PGCTIn, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Professora Dr^a SUZETE ARAUJO OLIVEIRA GOMES e coorientação da professora Dr^a FERNANDA SERPA CARDOSO. O projeto tem como objetivo principal investigar os fatores que contribuem para uma subidentificação de meninas com comportamento superdotado, regularmente matriculadas na rede municipal de Niterói/RJ. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A sua participação consistirá em participar do preenchimento do formulário. Os dados obtidos na entrevista serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos mesmos o pesquisador e seus orientadores. O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa

https://docs.google.com/forms/d/1h4dq2l8o5Mbo_lmSPac08vv1a587FglnzyGakMfY/edit

1/8

é o de valorizar as singularidades de meninos e meninas com Altas habilidades/Superdotação, independente de representações socioculturais, para que possam com segurança e liberdade revelar e utilizar seus potenciais. De acordo com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde (2012), todas as pesquisas envolvem riscos. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Possíveis riscos seriam de constrangimento ou incômodo em relação às perguntas feitas na entrevista. Espera-se ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais, como potenciais e coletivos, assumindo o compromisso com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência). A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Durante a participação na pesquisa, se o participante não se sentir confortável, poderá retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa ou mesmo se retirar dela quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa. Os resultados serão divulgados na tese do doutorado e outros fins acadêmicos. Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa. Os participantes de pesquisa e comunidade em geral poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) – Campus da UFF da Praia Vermelha – Instituto de Física – 3º andar (Torre nova) Telefone: (21) 2629-5119 – Email: cephumanasuff@gmail.com

* Indica uma pergunta obrigatória.

1. e-mail *

2. Nome

3. Formação Inicial *

Marcar apenas uma oval.

- Formação de Professores - Ensino Médio
- Pedagogia
- Licenciatura em área específica da Educação
- Outro: _____

4. Cursos de pós-graduação *

Marque todas que se aplicam.

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro: _____

5. Que função na UE você ocupa? *

Marcar apenas uma oval.

- Professor Regente
- Professor(a) II
- Professor(a) de Apoio Especializado
- Professor(a) de Sala de Recursos
- Direção
- Pedagogo (a)
- Articulador/coordenador
- Auxiliar de Portaria
- Merendeiro(a)
- Profissional administrativo
- Profissional da CLIN
- Outros: no momento não estou lotado(a) em UE

6. Tempo de atuação no magistério *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de cinco anos
- De cinco a dez anos
- De 10 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Seção sem título

7. Você participou de formação ou capacitação na área de altas Habilidades ou Superdotação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. Se participou, onde e quando?

9. Em sua trajetória como educador(a), identificou estudantes com comportamento superdotado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. Se respondeu sim, quantos estudantes aproximadamente? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de cinco estudantes
- Entre cinco e dez estudantes
- Mais de dez estudantes
- Não identifiquei

11. Desses estudantes identificados, você percebeu a prevalência de gênero?
Identificou mais meninos ou meninas?

Marcar apenas uma oval.

- Não percebi a prevalência de gênero
- Identifiquei mais MENINOS
- Identifiquei mais MENINAS

12. Qual a sua concepção sobre Altas Habilidades ou Superdotação?

13. Como, em uma sala de aula regular, você identifica estudantes com comportamento superdotado, em relação à APRENDIZAGEM? *

Marque todas que se aplicam.

	Aprende fácil e rapidamente	Apresenta boa memória	Excelente capacidade de reflexão	Bons resultados nas avaliações	Vocabulário avançado para a sua idade
MENINO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MENINA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Como, em uma sala de aula regular, você identifica estudantes com comportamento superdotado, em relação à CRIATIVIDADE? *

Marque todas que se aplicam.

	Apresenta diversidade de interesses	Mostra habilidades nas artes	Elevado senso de humor	Brinca com as ideias	Não teme ser diferente em suas criações	Resiste à rotina e repetição	Apresenta preocupações estéticas
MENINO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MENINA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Como, em uma sala de aula regular, você identifica estudantes com comportamento superdotado, em relação à MOTIVAÇÃO? *

Marque todas que se aplicam.

	Apresenta prazer em adquirir conhecimento	Persevera nas atividades de maior desafio	Mostra iniciativa nos trabalhos escolares	Envolvimento com tarefas de seu interesse	Solicita pouca orientação para a realização das atividades	Acentua curiosidade
MENINO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
MENINA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

16. Como, em uma sala de aula regular, você identifica estudantes com comportamento superdotado, em relação à CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONAIS? *

Marque todas que se aplicam.

	Perfeccionismo	Alto nível de energia (intensa movimentação)	Dificuldade em aceitar regras	Alta competitividade	Líder	Qu...
MENINO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
MENINA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

17. No processo de identificação, qual a maior dificuldade encontrada?

18. No projeto "Da identificação ao enriquecimento curricular de alunos(as) com AHSD" da Coordenação de Educação Especial do município de Niterói, foram identificados mais alunos do que alunas. Qual seria o motivo dessa diferença? Na sua opinião, por que nas salas de aula regulares são identificados mais meninos do que meninas com comportamento superdotado?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 1 – COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – PROFESSOR – EDUCAÇÃO INFANTIL

NOME DA CRIANÇA:

IDADE:

DATA:

SEU NOME:

IDADE:

FORMAÇÃO:

ESCOLA:

GR/GREI:

TELEFONE:

1. Há quanto tempo conhece a criança? Até 2 meses () 2-4 meses ()
4-6 meses () 6 meses-1 anos () 1-2 anos () Mais de 2 anos ()

2. Você considera que esta criança tem habilidades especiais e destaca dos demais?

CARACTERÍSTICAS GERAIS

3. Essa criança é distraída e parece que está no “mundo da lua” durante as aulas?	Sim	Não	
4. É uma criança atenta e interessada e um dos melhores da turma?	Sim	Não	
5. Já está lendo?	Sim	Não	
6. Lê por conta própria	Sim	Não	
7. Já escreve com letra de molde?	Sim	Não	
8. E com letra cursiva (manuscrita)?	Sim	Não	
9. Sobre que assuntos essa criança mais gosta de conversar ou que atividades mais gosta de fazer?			
1.	3.		
2.	4.		

Marque a opção mais adequada	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
10. Faz perguntas provocativas (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual)?					
11. Sua criança prefere brincar ou fazer atividades sozinha?					
12. Sua criança prefere ler livros mais difíceis dos esperados para a sua idade?					
13. Sua criança é independente e faz as coisas sozinha?					
14. É brincalhona, faz rir os colegas, ri de si mesma?					
15. Sua criança se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?					
16. Sua criança é perfeccionista?					
17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem?					
18. Gosta e prefere jogar com Legos, quebra-cabeças, xadrez ou jogos de estratégia?					
HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA					
19. A memória dele/a é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse?					
20. Sua criança tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?					
21. Sua criança conhece mais palavras e seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem?					
22. Sua criança tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?					

Marque a opção mais adequada	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?					
24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?					
25. Normalmente, ele/a aprende mais de uma história, um filme, etc. do que outras crianças de sua idade?					
26. Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes?					
27. Consegue se colocar no lugar de outra pessoa?					
28. Sua criança aprende mais rápido do que seus colegas?					
29. Se adapta facilmente a situações novas ou as modifica?					
30. Consegue lidar facilmente com ideias abstratas?					

Marque a opção mais adequada	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
CRIATIVIDADE					
31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?					
32. Sua criança é muito curiosa?					
33. Sua criança tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?					
34. Sua criança gosta de arriscar para conseguir algo que quer?					
35. Gosta de enfrentar desafios?					

Marque a opção mais adequada	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
36. Sua criança é muito imaginativa e inventiva?					
37. É sensível às coisas bonitas?					
38. Sua criança utiliza os materiais de maneiras inusitadas?					
39. Sua criança sabe compreender ideias diferentes das suas?					
40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?					
41. Sua criança descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?					
42. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?					
43. Sua criança presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?					
44. Sua criança acrescenta qualidades únicas a seu trabalho?					
45. Sua criança gosta de cumprir regras?					
COMPROMENTIMENTO COM A TAREFA					
46. Sua criança dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?					
47. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?					
48. Sua criança insiste em buscar soluções para os problemas?					
49. Sua criança tem a própria organização?					
50. Sua criança é muito segura e, às vezes, teimosa, em suas convicções					
51. Sua criança precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?					

Marque a opção mais adequada	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
52. Sua criança deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?					
53. Sabe identificar os obstáculos que podem surgir em uma atividade?					
54. Sua criança sabe estabelecer prioridades com facilidade?					
55. Sua criança planeja antecipadamente?					
56. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir tarefas?					
57. É interessado/a e eficiente na organização das atividades que lhe interessam?					
58. Sua criança sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?					
LIDERANÇA					
59. Sua criança é autossuficiente?					
60. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para liderar?					
61. É cooperativo/a com os demais?					
62. Tende a organizar o grupo?					
63. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?					

ATIVIDADES ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS					
64. Se destaca em algum esporte ou atividade física?				Sim	Não
Em quais?	1. Futebol		2. Ginástica olímpica	3. Artes marciais	
4. Natação	5. Patinação		6. Outro. Qual?		
65. Sua criança têm uma habilidade especial em alguma área artística?				Sim	Não
Em quais?	1. Desenho/pintura		2. Escultura	3. Música	
4. Dança	5. Canto	6. Fotografia	7. Representação Teatral		
8. Recitação		9. Mangá	10. Outra. Qual?		

Fonte: Pèrez e Freitas (2016)

ANEXO 2 – LISTA DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – EDUCAÇÃO INFANTIL

LISTA DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – Educação Infantil (LIVIAH/SD-EI)			
DATA		ESCOLA	
GR/GREI		NOME DO/A DOCENTE	
FONE		E-MAIL	
<p>Pense em cada um dos seus alunos antes de responder. Indique, para cada questão, APENAS os nomes dos/das DOIS/DUAS alunos/as que mais se destacam em cada uma. O nome de um/a aluno/a pode ser indicado em várias questões. Não é necessário indicar o nome de todos os alunos de sua turma.</p>			
1. Têm interesse em assuntos muito diferentes aos dos seus colegas.		20. Têm muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes.	
2. São mais brincalhões, riem de si mesmos e fazem rir os demais.		21. São muito imaginativos/as e inventivos/as.	
3. São mais observadores/as que seus colegas.		22. Ficam chateados/as quanto têm que repetir uma atividade que já sabem.	
4. Preferem fazer as atividades sozinhos/as.		23. São muito curiosos/as.	
5. São mais perfeccionistas.		24. Sempre preferem atividades desafiadoras.	
6. São mais independentes e fazem as coisas sozinho/as.		25. Tendem a organizar o grupo.	
7. Mais se destacam pela sua memória.		26. Se expressam melhor e convencem os outros com seus argumentos.	
8. Têm facilidade para considerar o ponto de vista de outras pessoas.		27. Os/as mais desmotivados/as e/ou entediados/as.	
9. Conhecem palavras mais difíceis e complexas que seus colegas.		28. Os mais isolados/as da turma.	
10. Aprendem mais rápido que seus colegas.		29. Se destacam em uma das seguintes áreas:	
11. Têm capacidade para lidar com ideias abstratas.		Lógico-matemática (xadrez, jogos de estratégia, números, cálculos)	

12. Leem com entonação e interpretação e/ou escrevem.		Linguística (português ou outras línguas, leitura, escrita, contação de histórias, poemas)	
13. São persistentes nas atividades de seu interesse e buscam concluir tarefas.		Interpessoal (atividades grupais, ajudar os outros, resolver conflitos, ensinar os colegas)	
14. Não precisam de muito estímulo para terminar uma atividade que lhes interessa.		Naturalista (astronomia, ciências, animais, meio ambiente, plantas, flores, máquinas, coleções)	
15. São muito exigentes e críticos/as consigo mesmos/as e nunca ficam satisfeitos/as com o que fazem.		Corporal-cinestésica (atividades de movimento, atletismo, dança, montar/desmontar objetos, esportes, coordenação motora)	
16. São muito seguros/as e às vezes teimosos/as no que acreditam.		Intrapessoal (sabem quais são as suas necessidades e sentimentos, autoconfiança, conhecem a si mesmos/as)	
17. Insistem em buscar soluções para os problemas.		Espacial (construções, quebra-cabeças, mapas, desenho, pintura, modelagem, fotografia, labirintos)	
18. Têm a sua própria organização		Musical (tocar instrumentos, cantar, escutar música, inventar letras para músicas, ritmos)	
19. As ideias que propõem são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais		Outra área. Qual?	

Fonte: Pèrez e Freitas (2016)

ANEXO 3 – CRITÉRIOS PARA OBSERVAÇÃO PELO PROFESSOR DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Escola:

Avaliador:

Aluno:

Idade:

Ano de escolaridade:

APRENDIZAGEM	Com frequência	Às vezes	Quase nunca
1. Aprende fácil e rapidamente			
2. Apresenta boa memória			
3. Demonstra excelente capacidade de reflexão			
4. Demonstra gosto pela leitura			
5. Apresenta bons resultados nas avaliações			
6. Resistências ou dificuldades com a grafia			
7. Demonstra vocabulário avançado para sua idade			
8. Mostra habilidades psicomotoras (jogos, esportes, dobraduras, esculturas)			
CRIATIVIDADE	Com frequência	Às vezes	Quase nunca
9. Apresenta diversidade de interesses			
10. Mostra habilidades nas artes (música, dança, desenho, etc.)			
11. Demonstra elevado senso de humor			
12. Gosta de brincar com as ideias (imaginativo)			
13. Demonstra não temer ser diferente em suas atitudes e criações (produção escrita, desenhos, etc.)			
14. Resiste à rotina e repetição			
15. Apresenta preocupações estéticas			
16. Mostra acentuada habilidade para expressão em artes, tais como música, dança, teatro. Desenho e outras			
MOTIVAÇÃO	Com frequência	Às vezes	Quase nunca
17. Apresenta prazer em adquirir conhecimento			

18. Persevera nas atividades de maior desafio, realizando até o fim as atividades que envolvam assuntos de seu interesse			
19. Mostra iniciativa nas atividades escolares			
20. Demonstra envolvimento com as tarefas de seu interesse buscando pesquisar a mais do que ensinado			
21. Solicita pouca orientação para a realização das atividades			
22. Demonstra acentuada curiosidade			
23. Apresenta independência e autonomia em trabalhos e atividades, principalmente de seu interesse			
CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONAIS	Com frequência	Às vezes	Quase nunca
25. Demonstra perfeccionismo			
26. Mostra alto nível de energia que pode ser representado por intensa movimentação, tanto corporal como na fala			
27. Possui dificuldades em aceitar críticas			
28. Demonstra alta competitividade			
29. Tendência a dirigir as atividades em grupo			
30. Demonstra tendência a questionar regras			
31. Demonstra preocupações éticas			
32. Mostra habilidade de articular ideias e de comunicar bem com outros			

Cite outras informações que considere importantes ou não foram contempladas nos campos acima, além de outras informações que se fizerem necessárias

Ass.

Data:

Fonte: Guzzo e Lehmann (2020)

ANEXO 4 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFF - UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEPÇÕES SOCIOCULTURAIS À LUZ DA IDENTIFICAÇÃO

Pesquisador: KARINE SERPA FRANCO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59198922.8.0000.8160

Instituição Proponente: Instituto de Biologia-UFF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.488.339

Apresentação do Projeto:

Na materialização de uma educação com equidade, igualitária de oportunidades, que abarque a diversidade e efetivamente inclua todos, combater as desigualdades torna-se urgente e desafiador. Diante dessa perspectiva, no âmbito educacional, faz-se necessário promover estratégias pedagógicas que se contrapõem às desigualdades, não somente em relação às pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, mas também aos alunos e alunas com altas habilidades/superdotação, perdidos em uma multidão anônima, negligenciados de uma forma geral. Adicionalmente ao processo de identificação de estudantes com comportamento superdotado, possa ser refletida e discutida a influência de aspectos socioculturais relacionados ao gênero nos conceitos e nas concepções dos professores que atuam diretamente com esse público. O projeto propõe-se a tratar do tema altas habilidades/superdotação, com base em representações socioculturais de gênero e os possíveis desdobramentos nos processos de identificação e de intervenção no contexto educacional. O presente trabalho tem por objetivo investigar os fatores que contribuem para uma sub-identificação de meninas com comportamento superdotado, regularmente matriculadas na rede municipal de Niterói/RJ. Trata-se de

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.488.339

uma pesquisa qualitativa, com complementação quantitativa, dividida em etapas que compreendem: a. mapeamento dos alunos com comportamento superdotado, fazendo um levantamento quantitativo quanto ao gênero; b. entrevista semiestruturada com os docentes que os identificaram; c. constituição de Grupo de Trabalho (GT), formado pelos professores que atuam diretamente com alunos com comportamento superdotado para refletir sobre os critérios estabelecidos apontados na identificação desses alunos, observando as variações de gênero e o porquê; d. levantamento de aspectos importantes que podem nortear uma formação ampla e continuada com vistas a atender as especificidades das demandas educacionais, desde a identificação até o enriquecimento curricular. Os sujeitos da pesquisa serão os professores regentes e/ou de sala de recursos que atuam diretamente com alunos com comportamento superdotado, entre os anos de 2018 e 2022. Pretende-se problematizar e valorizar as singularidades de meninos e meninas com Altas habilidades/Superdotação, independente de representações socioculturais, para que possam com segurança e liberdade revelar e utilizar seus potenciais.

Objetivo da Pesquisa:

5. OBJETIVO GERAL

Investigar os fatores que contribuem para uma subidentificação de meninas com comportamento superdotado, regularmente matriculadas na rede municipal de Niterói/RJ.

6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Mapear os alunos com comportamento superdotado, com ou sem diagnóstico, e suas variações de gênero;
- b. Identificar que critérios foram utilizados pelos professores regentes e/ou de Sala de Recursos para apontar comportamentos superdotados;
- c. Discriminar se as características ou traços observados são mais constatados nos meninos ou nas meninas e quais os motivos;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Possíveis riscos seriam de

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.488.339

constrangimento ou incômodo em relação às perguntas feitas na entrevista. Espera-se ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais, como potenciais e coletivos, assumindo o compromisso com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência). A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Durante a participação na pesquisa, se o participante não se sentir confortável, poderá retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa ou mesmo se retirar dela quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

Benefícios:

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de valorizar as singularidades de meninos e meninas com Altas habilidades/Superdotação, independente de representações socioculturais, para que possam com segurança e liberdade revelar e utilizar seus potenciais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”

Recomendações:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente emenda atendeu as pendências elencadas, seguindo os ditames de eticidade do sistema CEP/CONEP, devendo ser aprovada.

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para serem devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº. 001/13, item XI.2.d.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.488.339

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1940477.pdf	16/06/2022 18:04:14		Aceito
Outros	CartaResposta2022.pdf	16/06/2022 18:03:19	KARINE SERPA FRANCO	Aceito
Cronograma	CronogramaProjeto2022modificado.pdf	16/06/2022 18:00:29	KARINE SERPA FRANCO	Aceito
Outros	AnuenciaKarineSerpa.pdf	16/06/2022 17:58:21	KARINE SERPA FRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2022modificado.pdf	16/06/2022 17:54:34	KARINE SERPA FRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoKarineSerpa2022modificado.pdf	16/06/2022 17:52:44	KARINE SERPA FRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoKarineSerpa2022.pdf	13/05/2022 09:35:41	KARINE SERPA FRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2022.pdf	13/05/2022 09:30:08	KARINE SERPA FRANCO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAPROJETO2022.pdf	13/05/2022 09:20:58	KARINE SERPA FRANCO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto2.pdf	13/05/2022 09:17:50	KARINE SERPA FRANCO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 24 de Junho de 2022

Assinado por:
FABIO REIS MOTA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br