

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM UM INSTITUTO FEDERAL: DOS ANSEIOS DOS GESTORES À CONSTRUÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA¹

GIFTEDNESS IN A FEDERAL INSTITUTE: FROM MANAGERS' ASPIRATIONS TO THE CONSTRUCTION OF CONTINUING EDUCATION

Thiago da Silva e SILVA²
Marlise GELLER³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre os anseios de 11 gestores de um Instituto Federal em relação às Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) e apresentar encaminhamentos relativos a esses anseios no processo de construção de uma formação continuada que atenda aos sujeitos pesquisados. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com observação participante, e os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados com base na Análise Descritiva Interpretativa. Os resultados indicam que os gestores possuem conhecimentos básicos sobre o conceito e as características dos estudantes com AHSD, de acordo com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e os documentos legais vigentes. No entanto, foram identificadas discrepâncias em relação ao apoio institucional oferecido pelo *campus* e à identificação e ao atendimento dos estudantes com AHSD. Por fim, conclui-se que é necessário aprofundar e profissionalizar os processos relacionados às AHSD, a partir de uma formação continuada que englobe aspectos teóricos e práticos dessa área e que atenda aos gestores pesquisados.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades. Superdotação. Instituto Federal. Gestores. Formação continuada.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the aspirations of 11 managers from a Federal Institute regarding Giftedness and to present recommendations related to these aspirations in the process of construction of a continuous education that meets the subjects researched. The research adopted a qualitative approach with participant observation, and the data were collected through semi-structured interviews and analyzed based on Interpretative Descriptive Analysis. The results indicate that the managers have basic knowledge of the concept and characteristics of students with Giftedness, according to Renzulli's Three-Ring Theory, Gardner's Theory of Multiple Intelligences, and current legal documents. However, discrepancies were identified regarding institutional support provided by the *campus* and the identification and support of students with Giftedness. In conclusion, it is necessary to deepen and professionalize the processes related to Giftedness through continuous education that encompasses both theoretical and practical aspects of this field and meets the needs of the managers surveyed.

KEYWORDS: Giftedness. Federal Institute. Managers. Continuing education.

1 INTRODUÇÃO

As Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) no Brasil ainda é uma temática bastante invisibilizada, desconhecida e carregada de mitos e estereótipos (Pérez, 2003). Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) estimam que a população de pessoas com AHSD seja em torno de 3,5% a 5% (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2002). O quantitativo de estudantes da Educação Básica brasileira é de aproximadamente 47 milhões; assim, os percentuais da OMS correspondem a algo entre 1.645 e 2,35 milhões de pessoas com AHSD. Como o número de pessoas identificadas com AHSD

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0096>

² Doutorando. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM). Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Canoas/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: thiagomat@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4974-8143>

³ Professora adjunta. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM). Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Canoas/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: marlise.geller@ulbra.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9640-2666>

no Brasil pelo Censo Escolar de 2021 é de aproximadamente 24 mil pessoas, nota-se aqui uma grande discrepância entre o que se espera e o que se constata (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2022).

Os percentuais da OMS, em geral, consideram apenas aspectos acadêmicos, deixando de lado fatores como liderança e criatividade. Portanto, se considerarmos a estimativa de 10% preconizada por Gagné ou a estimativa de 15% a 30% de Renzulli, a discrepância apontada é ainda mais evidente (Gagné, 2021; Renzulli, 2018; Renzulli et al., 2021). Diante dessa realidade, este artigo tem por objetivo refletir sobre os anseios de 11 gestores de um Instituto Federal (IF) referente à temática das AHSD e apresentar encaminhamentos relativos a esses anseios no processo de construção de uma formação continuada.

Ao escutar os anseios dos gestores pesquisados, espera-se desenvolver uma formação continuada que se aproxime do contexto e das necessidades educacionais da instituição e que se distancie de um caráter transmissor e descontextualizado (Imbernón, 2010). Ao partir dos anseios, busca-se fomentar nesse *campus* do IF a implementação de estratégias de identificação e atendimento a estudantes com AHSD, assim como garantir que os direitos desses estudantes, tais como o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) sejam devidamente assegurados e cumpridos. Ao partir das escutas, deseja-se promover um processo mais colaborativo entre gestores, docentes, pais e discentes na construção de um ambiente educacional cada vez mais inclusivo.

2 MÉTODO

A pesquisa aqui apresentada tem caráter qualitativo e busca tanto analisar os anseios de parte da equipe gestora de um IF em relação aos estudantes com AHSD, quanto apresentar os encaminhamentos necessários na construção de uma formação continuada que os atenda. Nesse contexto, o artigo contempla um recorte de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, intitulada “Escutas e Anseios sobre Altas Habilidades ou Superdotação no Ensino Médio Integrado no processo de formação continuada” e aprovada em Comitê de Ética sob o protocolo de número CAEE 39987820.3.0000.5349, cujo objetivo geral é investigar processos que possam efetivar a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) em um Instituto Federal.

No que concerne aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como de observação participante. Marconi e Lakatos (2002) afirmam que a observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (p. 90). Entre os motivos da escolha pela observação participante, temos: (1) Ampliar o conhecimento sobre AHSD da equipe gestora; (2) Trabalhar o tema de forma coletiva, objetivando a escuta atenta e o atendimento dos anseios dessa equipe; (3) Promover a inclusão dos estudantes com AHSD do *campus*. Para a análise dos dados coletados, emprega-se a análise descritiva interpretativa amparada em Rosenthal (2014), por meio da descrição de ações e de contextos sociais, bem como pela reconstrução da complexidade de estruturas de ação a partir do caso particular.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O IF participante da pesquisa é uma rede federal entre as 38 redes de Institutos Federais presentes no Brasil. Dentre os 14 *campi* dessa rede, a pesquisa trabalha sobre a realidade desse Instituto, que conta com aproximadamente 1.450 estudantes, 83 docentes efetivos e 50 técnicos administrativos. Dentro dessa realidade, serão abordados os anseios coletados por meio de entrevista semiestruturada de parte da equipe gestora do *campus*, a qual é composta por 11 pessoas, dentre elas profissionais ligados a coordenações de curso, assistência estudantil, coordenação pedagógica, departamento de ensino, direções e núcleo de apoio a pessoas com necessidades específicas. Para preservar o anonimato das pessoas entrevistadas, são identificadas como G1, G2, G3, ..., até G11.

As perguntas pré-selecionadas para a entrevista com esses gestores procuraram buscar o entendimento desses profissionais sobre a temática das AHSD, assim como características que tais profissionais entendem como sendo associadas ao público das AHSD. Além disso, tais questionamentos buscaram conhecer o apoio institucional que o *campus* proporciona a esses estudantes, como acontece o processo de identificação e atendimento aos alunos com AHSD e quais temáticas da área de AHSD gostariam de aprender em um curso de formação continuada e de que formato gostariam de aprender. Mais especificamente, os questionamentos iniciais previstos foram:

- Como você definiria uma pessoa com altas habilidades ou superdotação?
- Você conhece alguém com AHSD ou já conheceu algum estudante do *campus* com AHSD? Se sim, quais características dessa pessoa que chamaram a sua atenção/percepção? Se não, quais características provavelmente chamariam sua atenção para uma provável indicação ao processo de identificação de AHSD?
- Que tipo de apoio institucional você, como parte da equipe de gestão do *campus*, adota(ria) ao saber que há um estudante com altas habilidades ou superdotação no *campus*?
- Como acontece o processo de identificação e atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação no *campus*?
- O que você gostaria de aprender sobre altas habilidades ou superdotação?

Em relação à conceituação que tais gestores possuem sobre uma pessoa com AHSD, G1, G3, G5, G7 e G10 apontaram que essa pessoa tem uma habilidade acima da média, de forma geral ou em área específica:

G1: Como que eu defino, assim, essa... a superdotação... para mim são estudantes que tem aí uma inteligência, as suas habilidades, digamos, acima da média do que é identificado como normalidade, digamos assim. Então, para mim, é uma inteligência acima da normalidade.

G3: Eu acho que é uma pessoa que tem uma habilidade acima da média em alguma área do desenvolvimento, eu acho.

G5: Como definir uma pessoa com alta habilidade. Bom, eu não tenho conceito formal sobre isso [...]. Então, eu acho que, quando alguém consegue se sobressair, em pelo menos um campo para além da média do seu meio. Aí eu acho que ela tem alguma habilidade, não sei se é um superdotado, mas ela se destaca, né? Então, para mim é um pouco isso.

G7: Então... de fato, eu acho que eu tenho pouquíssima aproximação com o tema, mas do que eu vi, um conceito que eu poderia formular, que eu consigo formular é que são pessoas com habilidades acima da média. [...]. Acima da média em uma área ou mais de uma área, assim, que não necessariamente é uma pessoa com uma habilidade apenas em uma determinada área. Que pode ser, mas também pode ser em outras dimensões também da vida cotidiana dessa pessoa.

G10: Eu acredito que seja uma pessoa que tem a facilidade para entender um texto, vídeo e desenvolver uma habilidade ... que tem uma capacidade superior à média. Bem superior, eu imagino bem superior.

É interessante observar que, embora demonstrado que alguns gestores possuíam pouca ou nenhuma aproximação com o tema, as respostas de G1, G3, G5, G7 e G10 se aproximam da concepção de AHSD fornecida pela Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2018). Tal teoria nos afirma que os comportamentos de superdotação surgem na presença de três anéis de características: (1) Habilidade acima da média, de forma geral ou em área específica; (2) Comprometimento com a tarefa, em áreas de seu interesse; e (3) Criatividade. Também se observa que G10 refere-se a uma habilidade muito superior à média; dependendo da exigência com que G10 considere uma habilidade bem superior à média, tal fato pode ser um impeditivo no rastreamento de indicadores de AHSD nos estudantes do *campus*.

Ainda referente à definição de pessoas com AHSD por gestores do *campus*, G1, G2, G4, G6 e G10 indicaram que essas pessoas possuem uma grande facilidade de aprendizagem. Em complemento a esse fato, G3, G5, G8 e G9 sinalizaram que tais estudantes possuem uma alta rapidez de aprendizagem, demonstrada por meio da agilidade e pelo prazer voraz em dominar novos conteúdos:

G1: Então, partindo do ponto que eu nunca tive [um estudante identificado com AHSD], eu considero assim que eu iria identificar que aquele estudante poderia ter uma superdotação. [...] é um estudante que teria uma facilidade muito grande de tudo aquilo que tu apresentas como uma atividade a ser desenvolvida [...].

G2: E que tem grandes possibilidades para aprendizagem, inclusive, autodidata, uma aprendizagem mais autônoma nessas áreas com grande interesse, com grande foco.

G4: Eu, pessoalmente, não conheço [estudantes identificados com AHSD]. E eu ouvi assim, seria mais ou menos assim, por exemplo. Ele tem muita facilidade, então não desperta o interesse em certa matéria, porque ele tem muita facilidade e resolve tudo muito rápido e não tem interesse em acompanhar aula porque para ele é assunto é ... não é interessante.

G6: Uma pessoa que tem aí eu uma certa facilidade, um certo conjunto de dotes. Vamos dizer assim para desenvolver ou aprender... conteúdos e desenvolver, projetos, trabalhos numa certa área, num certo âmbito de investigação.

G10: Eu acredito que seja uma pessoa que tem a facilidade para entender um texto, vídeo e desenvolver uma habilidade ... que tem uma capacidade superior à média.

G3: Então, às vezes eu mencionava um texto só assim para dar um exemplo e na outra aula o guri tinha lido o livro inteiro que eu nem exigia que eles lessem... coisas sei lá que a gente leu na faculdade.

G5: Como definir uma pessoa com alta habilidade, bom, eu não tenho conceito formal sobre isso, mas me parece que alguém que consegue resolver situações que são colocadas, [em] pelo menos um campo de sua vida, de uma maneira assim mais ágil, ou pelo menos uma maneira mais efetiva do que a média [das pessoas].

G8: O que me chama atenção, pensando bem no contexto de sala de aula, tá, é que aquilo que é programado [...] para uma [...] turma de uma determinada disciplina parece não ser suficiente; parece não encontrar os anseios dessa pessoa com altas habilidades [...]. Parece que tem uma falta assim que essa pessoa precisa de mais, [...] não sei se mais complexidade, mais quantidade, mas parece que aquilo não é sempre suficiente [...]. E que tem essa sede, a vontade assim de se aprofundar mais [...].

G9: [...] um bom desempenho, a rapidez para resolução daquela atividade; essa menina também me lembro da área da matemática e ela resolvia tudo muito rápido. Chamava a atenção do professor na época, né, e no Português o que chamava a atenção era a leitura: [...] ela lia muito e [...] bom, ler fazia com que ela escrevesse bem também e se expressasse de uma forma bem coerente [...].

Embora se observe que alguns gestores não tenham um conceito formal ou não conheçam estudantes identificados com AHSD, percebe-se nas respostas obtidas elementos que coadunam com uma das definições legais de AHSD presente na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Tal resolução afirma que “os estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (p. 2).

No que concerne ao entendimento sobre o conceito de AHSD e as características de estudantes com AHSD apontadas por gestores do *campus*, pode-se afirmar que as falas de G2, G3, G4, G5, G6, G8, G9 e G10 apresentam aspectos relacionados a um desempenho notável desses estudantes, tais como a voracidade e capacidade de leitura, a produção textual, a expressão (dessa leitura) acima da média e forte destaque em esportes, Português e Matemática. Em complemento, G2 e G4 indicaram a questão da potencialidade como característica de estudantes com AHSD:

G2: Porque, assim, ele tinha muitos livros, assim, de alta complexidade que a gente vê na graduação. Livros de Filosofia, de Psicologia, livros que não são leituras muito fáceis, e ele tinha super interesse em fazer a leitura, já tinha algum conhecimento, já tinha feito alguma outra leitura dentro dessas áreas, dessas temáticas e uma fala super articulada [...].

G3: Muito na minha área de serem alunos que liam uma literatura muito avançada. Então, às vezes eu mencionava um texto só assim para dar um exemplo e na outra aula o guri tinha lido o livro inteiro que eu nem exigia que eles lessem... coisas sei lá que a gente leu na faculdade. Teve um menino uma vez que ele, ele leu um livro de literatura medieval, porque eu estava explicando o início da literatura e ele já trouxe essa leitura.

G4: Uma definição bem leiga mesmo, eu acho que é isso, são as pessoas que apresentam desempenho elevado em determinada área.

G5: Eu já vi situações de estudantes que se destacam em relação à média, ao seu grupo. [...]. Eu vi, basicamente, dois perfis assim... Alguns que desenvolvem, que tem uma habilidade maior em questões assim, mais escolares propriamente dita, né? Que tenha um bom desempenho [...].

G6: [...] acredito que tive, pelo menos, alunos com altas habilidades; lembro de alguns casos assim, onde a capacidade de leitura e assimilação de conteúdos na minha área de investigação, sobretudo nas ciências humanas, em geral dois ou três casos ao longo da minha prática profissional, que as pessoas, os alunos, assim, saíram fora da curva média do... do desempenho mediano; dois ou três casos também com grande capacidade de produção textual, de articular suas ideias em textos, enfim.

G8: Eu tento fugir um pouco dessa coisa de só tentar analisar uma pessoa que tem altas habilidades só como uma pessoa que é aquela que se destaca assim. Ah, é só falar pessoa muito boa naquela, em alguma dada disciplina. Então eu tento fugir disso assim, eu tenho a impressão e não sei o quanto isso é uma *misconception*, assim uma concepção que não é muito correta de que é uma pessoa que acaba se destacando e eu não gosto da palavra, né, mas acaba se destacando em alguma disciplina.

G9: Nós temos [estudantes com AHSD] na área do esporte, né? Estudantes que se destacam muito forte, essa questão esportiva ... e nós temos estudantes também com essas altas habilidades tanto na área do Português quando da Matemática.

G10: Aqueles alunos de repente ou pessoas que é aluno, né? Que praticamente não estuda em casa e tira notas super altas, imagino que seja isso.

G2: Eu defino uma pessoa com muitas habilidades, assim, grandes possibilidades em uma determinada área do conhecimento, não necessariamente em todas as áreas [...].

G4: Tem um potencial, um potencial grande em determinado assunto, enfim, em uma área específica.

Apesar de algumas falas se basearem em senso comum, os gestores apresentam definições e características de pessoas com AHSD que estão em conformidade com o conceito presente tanto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ([PNEEPEI, 2008]), quanto na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Esse conceito nos diz que estudantes com AHSD “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse” (PNEEPEI, 2008, p. 15).

É interessante observarmos aqui que, ao evocar as diferentes áreas de potencial, a definição brasileira de AHSD presente na PNEEPEI (2008) apresenta sintonia com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995). Essa teoria possui por foco os potenciais humanos e compreende que a inteligência pode ser entendida como capacidades em domínios específicos em vez de uma capacidade geral; mais especificamente, Gardner divide a inteligência em oito habilidades, a saber: Corporal-cinestésica, Espacial, Interpessoal, Intrapessoal, Linguística, Lógico-matemática, Musical e Naturalista. Vale ressaltarmos que a definição da PNEEPEI (2008) também carrega elementos da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2018), ao mencionar aspectos relacionados à criatividade e ao envolvimento com a tarefa (Gardner, 1995; Virgolim, 2019).

Ainda concernente às características de estudantes com AHSD apontadas pela equipe gestora entrevistada, observa-se que G2, G7 e G8 indicaram como características desses estudantes a angústia e a ansiedade em lidar com o seu potencial. Tais gestores também apontaram a socialização comprometida, os problemas de relacionamento e a necessidade de desenvolver relações socioafetivas relevantes:

G2: E tem alguns [estudantes com AHSD], assim, que a gente percebe uma certa angústia de lidar, talvez com... com essa... como é que eu vou dizer... o potencial que eles têm, né?

G7: Talvez uma situação que me chame atenção [é] como estão acontecendo as relações dessa pessoa com os seus colegas, por exemplo. Como estão as relações sociais dessa pessoa no ambiente escolar, mas talvez fosse uma situação. [...] talvez dê alguma angústia que ela traga no

sentido de que ela anseia por alguma... alguma atenção. [...] [talvez] uma pessoa que tem uma alta habilidade em português e que ela esteja ali ansiosa por uma atenção mais específica naquela área. [...] eu fico imaginando que a questão da socialização dessa pessoa pode em algum momento estar comprometida em função dessas características, né? Então, seja por ela ser, por estar em uma sala de aula e por ela conseguir ter um desempenho em determinada área acima da média dos seus colegas e aquilo virar, talvez, o motivo de chacota, ou assim a pessoa talvez se retraia, por não conseguir, conseguir colocar em prática toda sua potencialidade. Então, talvez isso possa trazer algum problema de relacionamento [...].

G8: E tem... eu percebo uma dificuldade de socialização, de tentar se sentir mais como parte da sua turma, de conseguir desenvolver assim relações afetivas mais próximas.

Ressaltamos, aqui, a preocupação de tais gestores com os aspectos socioafetivos de estudantes com AHSD. Relativo a esse ponto, Virgolim (2019) aponta seis principais características afetivas que podem estar presentes em estudantes com AHSD, as quais docentes e gestores precisam estar atentos. São elas: perfeccionismo, perceptividade, lócus de controle interno, introversão, pensamento divergente e senso de destino. Além disso, a autora ressalta que possíveis fontes de estresse podem estar presentes na educação das pessoas com AHSD, tais como o funcionamento cognitivo avançado, a tendência a se relacionar com pessoas mais velhas, a competência linguística precoce, o início precoce dos estágios desenvolvimentais, o rápido progresso desses estágios e a consciência de ser diferente (Virgolim, 2019).

No tocante ao tipo de apoio institucional oferecido a estudantes com AHSD no *campus*, G1, G3, G5, G8, G10 e G11 apontaram aspectos relativos ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão como possibilidade:

G1: [...] eu desenvolveria projetos, projetos específicos com a equipe minha ali, seja um curso ou uma estratégia mais institucional, digamos assim [...].

G3: Ultimamente eu tenho desenvolvido mais o meu projeto de pesquisa, algum um projeto de extensão, e monitorias, eu sempre acabo convidando estes estudantes porque eu acho que eles precisam estar mais, assim... ser mais desafiados.

G5: No nosso *campus*, no nosso instituto, nós temos uma possibilidade, uma vantagem, mas não tem uma política para esses alunos, mas a gente tem uma possibilidade de ter o quê? Os professores podem, por meio de projetos, de outras ações complementares dar atenção para os alunos com altas habilidades [...].

G8: [...] convidar as pessoas para que desenvolvam nessas altas habilidades que elas tenham em projetos de pesquisa, de ensino e de extensão assim [...].

G10: Eu acho que tu tens que ter é pesquisa, eu acho que dar alguma condição para que o aluno se desenvolver sozinho, né? [...] seria uma pesquisa que teria que teria objetivo de ajudar essa pessoa a progredir. [...]. Mas claro sempre com uma tutoria, uma orientação.

G11: Eu vejo que o modelo de ensino médio integrado, o modelo de organização dos institutos federais em si, ele já proporciona uma série de oportunidades importantes para a suplementação da formação das altas habilidades. [...] todos esses projetos de ensino, projetos de extensão, projetos de pesquisa que são oferecidos e que permitem esse envolvimento dos estudantes, podem ser aproveitados para a potencializar esse desenvolvimento muito no modelo dos clubes de aprendizagem. [...]. O que que eu entendo que falta? Falta a gente fazer esse estudante chegar nesses projetos, porque às vezes ele não consegue se conectar.

De fato, o trabalho nos Institutos Federais se apoia no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, e a forma primordial de se trabalhar para além da sala de aula é por meio de projetos. É importante esclarecermos: por projeto entenda-se projeto de trabalho, que diz respeito a um plano elaborado pelos membros da comunidade escolar a ser desenvolvido na instituição e que busca respostas sobre algum assunto ou problema que seja de interesse dessa comunidade. Além disso, G11 ressaltou um ponto importante a ser trabalhado na instituição: fazer com que o estudante tenha conhecimento e acesso a tais projetos (Bigeli, 2015).

Em relação ao quesito apoio institucional, os gestores G2, G3, G5, G6 e G10 indicaram que não há um olhar, preocupação ou política para os estudantes com AHSD, em parte por se considerar que já são inteligentes e que não precisam de ajuda:

G2: Então, a gente ainda não tem um olhar voltado para os estudantes com altas habilidades, como deveria. Já tentei, já... já disse assim, em 2019: “[...], esse é o ano que a gente vai focar, né? Dar uma atenção maior nessa parte das altas habilidades” e não foi possível. Na verdade, os outros, as outras deficiências, elas vão nos tomando muito mais atenção, assim...

G3: Não chega para mim como [representante de setor] esses casos [de estudantes com AHSD]. Eu só sei dos casos que eu vejo dentro da sala como docente. Mas a gente não tem, não tem um momento, eu não tenho uma conversa com [o outro setor], né? [...]. As minhas ações são como docente. [...]. Não há uma interlocução com [o outro setor].

G5: Então, a gente não tem uma política, né? Não tem. O que a gente tem é justamente pelo encantamento, por explorar a possibilidade de buscar incluir esses alunos em projetos, onde eles podem acabar desenvolvendo um pouco mais.

G6: Eu acredito, tá? Que em termos de apoio institucional o estudante com altas habilidades ou superdotação demandaria menos, certo? Então, não pensaria assim nenhuma estratégia específica.

G10: Mas eu acho que a escola deveria ter isso, deveria ter... eu não sei, se seria um projeto ou uma política né?

Em contraponto a G2, G3, G5, G6 e G10, os gestores G2 e G9 referiram-se a como acontece em seus setores o apoio institucional a estudantes com AHSD: identificação advinda do município ou acolhimento da família e do estudante e elaboração de resumo individualizado desse estudante; apresentação desse resumo das principais características dos estudantes com AHSD aos docentes no início do ano letivo e acompanhamento de tais estudantes ao longo do semestre, assim como a existência de conselho de classe diferenciado. Em complemento, G7 e G8 expressaram a importância de atender às necessidades dos estudantes, parte por meio de atendimentos e atenção/observação:

G2: Então, assim, nós tivemos, no início de 2020 antes da pandemia, um estudante que conversou com uma professora. E a professora identificou que ele tinha altas habilidades. E a professora então se ofereceu para que a gente fizesse uma conversa com [o setor] e os responsáveis dele para, de repente, acelerar aquela disciplina em específico pelo professor. Então, o estudante achou maravilhoso, entendeu que seria positivo, e a gente agendou essa reunião, a gente conversou, e aí a gente definiu algumas estratégias, assim também conversando com a família essa questão, de não adianta só acelerar se ele não tem maturidade.

G9: Primeiramente, se chama a família, se faz aquele histórico, né? Com a família, com a escola anterior que o estudante frequentou e não é feito no contato aí, né? Depois se junta, compila

todas essas informações e se apresenta para os professores daquela turma em que os estudantes estudam, frequentam. Então, a gente faz um momento assim de apresentação desse diagnóstico. Na verdade, é um compartilhamento dessas informações e, depois, então, ao longo do semestre avaliativo, se procura fazer o acompanhamento. Saber se está indo bem, está acompanhando, se não está deixando uma ou outra disciplina, para trás, enfim. E ao mesmo tempo, nos finais de semestre, a gente procura fazer conselhos de classe para esses casos assim diferenciados.

G7: Mas a primeira porta que eu iria bater certamente seria a porta do ... [núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas], para tentar perceber de que forma nós poderíamos estar empreendendo esforços para tentar auxiliar aquele estudante nas necessidades que ele tem.

G8: Acho que tem que tentar contemplar essa pessoa de alguma forma, com alguma estratégia ou uma adaptação na sala de aula com os horários de atendimento também ou também com uma inserção dessas pessoas nos projetos [que] existem variados assim no *campus*.

Note-se que a discrepância encontrada pode indicar uma falta de comunicação entre os membros da gestão e certo desconhecimento de como acontecem os processos profissionais da instituição relativos à temática das AHSD. Para corroborar esse aspecto, G4 afirmou que “falta qualificação e falta pessoal”. Portanto, a importância de profissionalizar a identificação e o atendimento a estudantes com AHSD vem ao encontro do objetivo proposto na pesquisa aqui apresentada, que busca “investigar processos que possam efetivar a Política Nacional de Educação Especial para estudantes com AHSD no IF”. Ainda nesse sentido, ressaltamos a necessidade de construção de política pública dentro do IF voltada ao público com AHSD, para além da Política de Inclusão e Acessibilidade do IF já existente desde 2016 e incipiente em termos de orientações práticas a esse público. Em termos nacionais, há quatro livros instrutivos sobre AHSD publicados entre 2007 e 2008 e que trabalham questões relativas ao estudante com AHSD, a família e o professor. Além disso, encontra-se em construção uma diretriz específica⁴ para AHSD, a qual esteve sob consulta pública em novembro de 2022 e, atualmente, em análise pelo CNE.

Quanto à identificação e atendimento de estudantes com AHSD no *campus*, G1, G3, G4, G6, G10 e G11 não tinham conhecimento, não sabiam responder ou afirmaram que não aconteciam processos de identificação e atendimento a estudantes com AHSD:

G1: Eu, sinceramente, eu não tenho conhecimento no *Campus* [do IF], que tenha esse diagnóstico. Mas pode haver esse trabalho, talvez haja e eu desconheço disso.

G3: Então, pelo jeito não acontece, né? Assim, a gente fica sabendo de muitos casos, eu estou falando como docente. Como eu falei antes, quando esses casos já vêm identificados do Ensino Fundamental, quando a própria família tem algum processo e vem conversar, ou algum colega, avisa... alguém conversa e troca essa ideia, mas não chega como [setor] essa demanda.

G4: Não sei te dizer, eu acho, acho que é pela identificação do professor, ele fazia um encaminhamento para coordenação pedagógica ou talvez para o ensino ... eu realmente não sei te dizer como é que faz esse encaminhamento.

G6: Eu acho que não acontece. Em geral, a gente se orienta muito pelo processo de inscrição do aluno no curso. Os alunos que entram se candidatam para vagas de inclusão. Apresentam um CID, enfim, normalmente, né? A regra geral é que esse CID traga ali restrições, limitações e não indicações de alta habilidade ou de superdotação.

⁴ Ver a diretriz em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192

G10: Eu acho que isso não está acontecendo, porque eu nunca ouvi alguém falar sobre isso.
G11: Hoje, né? Não sei te responder. Eu sei que, quando eles ingressam, já com parecer da rede municipal ou já ingressam a partir de uma identificação ou de uma manifestação da família, então nós sabemos, mas eu não sei se existe um processo dos professores observarem algo, chamar atenção, eles avisarem o Núcleo..., né? Que é o núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas e [se] existe esse encaminhamento.

A identificação de estudantes com AHSD costuma ser um engodo dentro da própria área. A indicação é que seja realizada por diversos profissionais, entre eles pedagogos, psicólogos, neuropsicólogos etc. Recomenda-se também que essa identificação contemple os âmbitos “multirreferencial, multicontextual, multimétodos, multitemporal e multidimensional” (Rondini, 2020, p. 498). Tal processo se mostra por diversas vezes moroso, levando de quatro meses a um ano para finalizar essa identificação. Não é de se admirar o número baixo de estudantes brasileiros com AHSD identificados no Censo de 2021, cerca de 24 mil, em um universo de mais de 47 milhões de estudantes da Educação Básica (INEP, 2022). Falta clareza em como avaliar estudantes e uma certa disputa sobre quem pode identificá-los. Na prática, devido aos altos custos profissionais e à escassez de pessoas qualificadas, o que está ao alcance de professores regulares são as escalas de rastreio de AHSD. Para além de um simples rótulo sobre possuir ou não possuir AHSD, advoga-se pela identificação das necessidades desse estudante, sejam elas de ordem cognitiva, metodológica, afetiva, social ou emocional. Logo, é de extrema importância que o PEI, previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inciso I, art. 59, seja proposto e executado e que contemple tais aspectos (Lei nº 9.394/1996; Virgolim, 2007).

Em contraponto às falas anteriores de G1, G3, G4, G6, G7, G10 e G11, os gestores G2, G5, G8 e G9 afirmaram que a identificação de estudantes com AHSD no *campus* acontece: (1) via informação da rede municipal; (2) pelas famílias; (3) pelos relatos de professores atuais; (4) pelo questionário aplicado aos estudantes na matrícula.

G2: Então a identificação agora está ocorrendo assim, então é pelo ingresso e por meio desse questionário que a gente faz após a matrícula e por meio das professoras da sala de recursos do município.

G5: Então, a partir do relato dos professores ou eventualmente alguma situação em que a rede escolar anterior tenha feito essa identificação, a gente vai ter alguma informação sobre isso, mas primeiro não há uma política ativa sobre isso.

G8: Eu acho que tem essa conversa da família. Com a coordenação pedagógica, depois com coordenação de curso também, me parece que é esse o caminho e aí a gente tenta aproximar essa, essa [...] informação. Deixar que saibam quem é essa pessoa.

G9: Pois é, esses vêm da família. Às vezes, eles mesmos dizem. Ou a família traz ou a escola entra em contato. A escola anterior que ele concluiu o ensino fundamental, entre em contato e diz: “oh, o fulano, né? Tem isso, isso, isso!”. A rede municipal de ensino tem um atendimento forte.

Novamente, encontramos aqui uma incoerência entre as falas da equipe gestora, denotando uma falta de interlocução entre setores e algum desconhecimento de ações produzidas pelos membros do *campus* no tocante à temática das AHSD. Nesse sentido, faz-se importante que as ações realizadas sejam cada vez mais planejadas em coletivo, corroborando a ideia

de abandonar o individualismo docente e considerar a comunidade escolar como um todo (Imberón, 2010).

Quanto ao atendimento, G2 e G9 apontaram que o atendimento só ocorre quando o estudante, a família ou o professor indicam a necessidade. Também relataram que o AEE ainda é falho, com prioridade para deficiências e sem a presença de profissional de AEE:

G2: Quando o estudante, a família ou algum professor indica alguma dificuldade, alguma possibilidade a gente ainda não tem nenhum tipo de programa, atendimento específico nessa área, até porque também a gente não tem. O profissional de atendimento educacional especializado e as coisas, às vezes, vão se atropelando.

G9: E ao mesmo tempo nós não temos de forma efetiva o cargo de atendimento educacional especializado. Agora, recentemente, a gente conseguiu através de bolsas... E a gente percebeu assim a importância. A diferença que faz esse profissional no *campus*. Hoje nós temos duas bolsistas. E mais uma vez, quem é que elas dão prioridade? [...] para aqueles né? Que não acompanham, para aqueles que não conseguem desenvolver, tem dificuldade. O aluno com alta habilidade ou superdotação, ele acaba conseguindo se virar sozinho, né? Então, às vezes, nesse sentido, fica falho. O atendimento para esse estudante. Porque a gente acaba priorizando aqueles [...] que tem mais dificuldade, enfim.

É importante ressaltarmos que, até 2019, o *campus* não contava com profissional de AEE. Com o advento da pandemia, a partir de 2021, o *campus* conseguiu duas vagas temporárias para o AEE e, em 2022, foi, então, a primeira vez que o *campus* contou com profissional docente efetivo de AEE. Reconhecemos assim o avanço na promoção dos direitos das pessoas com AHSD. No entanto, tendo em vista o *campus* ser de porte médio e abarcar cerca de 1.500 estudantes, dos quais aproximadamente 100 são do público da Educação Especial, em 2023, esse quantitativo de profissionais nem de perto possui condições de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade conforme se propaga o *slogan* da instituição.

Ausência de protocolo ou política de identificação e atendimento a estudantes com AHSD foram apontados por G5, G7 e G10:

G5: Então, me parece que não existe essa política [de identificação e atendimento a estudantes com AHSD], o que existe. É a partir do relato dos professores, é aí o tratamento pedagógico disso. As consequências pedagógicas que pode se dar, o estímulo, há ... vamos fazer um projeto que inclui fulano... algo assim, mas não me parece uma coisa que a gente possa dizer: “Ah, esse é o caminho, funciona assim, nós temos tantos alunos que podem se enquadrar com altas habilidades”. Não tem isso enquanto política.

G7: [...] a ausência de um protocolo na instituição que nos permita... não só um protocolo, mas inclusive um sistema informatizado que possa nos dar uma... que nos permita um olhar para um determinado aluno [...] em diversas áreas, então é se o estudante está sendo atendido pelo pedagógico, se ele está sendo atendido pela psicologia, ou pelo serviço social, ou pelo Núcleo [núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas]. Que tipo de intervenção está sendo feita por esse estudante? Então, hoje, o *campus* do IF não existe essa possibilidade.

G10: E eu nunca vi, nunca vi mesmo na escola o interesse em identificar isso e muito menos em atender. [...]. Isso eu não estou criticando a escola. Eu estou dentro disso. Eu nunca vi o interesse em identificar o aluno que [...] esteja acima da média e que esteja precisando de um atendimento diferenciado. Eu nunca vi identificação, muito menos uma política nesse sentido.

Nessa acepção, a tese em construção da qual este artigo se origina visa justamente profissionalizar os processos relativos à implementação da PNEEPEI para estudantes com AHSD. Em especial, é importante sinalizarmos que foi criado agora, em 2023, um grupo de estudos interno sobre AHSD, o qual está pensando e elaborando um documento norteador para o trabalho com estudantes com AHSD, que ainda passará por avaliação no Conselho Superior (CONSUP) da instituição.

Com vistas à elaboração de uma formação continuada que contemple as angústias e os anseios dessa equipe gestora, a quinta pergunta buscou captar não apenas o que os gestores gostariam de aprender sobre a temática das AHSD, mas também como que gostariam de concretizar esse aprendizado. Relativo ao que gostariam de aprender, G1, G3, G5 e G10 apontaram aspectos referentes à identificação das AHSD: mecanismos, aprender a identificar ou ter no mínimo um olhar, como fazer um mapeamento e localizar tais estudantes. G3 ainda apontou que gostaria de saber diferenciar um estudante com AHSD de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e se tais condições podem acontecer concomitantemente; e G5 apontou a importância desse conhecimento para a construção de políticas públicas:

G1: O que eu gostaria de aprender, eu gostaria de aprender sobre os mecanismos de identificação da superdotação.

G3: Assim, eu não sei se é nosso papel aprender a identificar. Porque eu acredito que existe uma equipe que vai fazer isso, psicólogo, sei lá, uma equipe, a gente pensa muito na área médica, mas acho que o professor tem essa [...] tem que ter no mínimo um olhar, né?

G5: Então, a primeira coisa é identificar alguém com altas habilidades, para além do que a gente acha.

G10: Mas eu queria saber se a minha percepção é correta em relação a como que identifica, né? Alguém que tem altas habilidades ou superdotação. Porque é o mais importante de tudo é isso. É saber identificar isso.

G3: Também tenho dúvida em saber a relação entre as altas habilidades e o transtorno do espectro autista, eu sei que muitos autistas também têm altas habilidades, outros têm dificuldade de aprendizagem e se essas coisas podem estar juntas?

G5: Porque eu entro muito na questão do reconhecimento da existência da população, você precisa reconhecer que existe aquela população e em setor público isso tem regra, né? Para você conseguir formatar uma política.

Ressaltamos, aqui, a importância de se conhecer listas de rastreamento das AHSD para que professores do ensino regular possam auxiliar na indicação de prováveis estudantes com AHSD ao núcleo de apoio a pessoas com necessidades específicas e ao setor pedagógico. Em especial, citamos os questionários de Pérez e Freitas (2016), o guia de observação direta de Guenther (2012), a lista base de indicadores de superdotação de Delou (1987, 2001) e a Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S) de Nakano (2021).

Ainda em relação ao que gostariam de aprender em uma formação continuada, os gestores G2, G4, G6, G7 e G8 indicaram ações referentes ao atendimento de estudantes com AHSD:

G2: O que falta para mim, assim, é entender justamente as possibilidades de atendimento. Eu gostaria de saber, assim, como propor algum tipo de atendimento, de acompanhamento.

G4: Adaptar o *Campus*, adaptar a sala de aula, trazer professores, trazer enfim... [...] nesse sentido assim de um aluno com altas habilidades de fornecer para ele coisas diferentes do que é oferecido para um aluno do currículo normal.

G6: E como que estratégias, enfim, [...] o que a gente pode fazer para favorecer o desempenho escolar desse aluno, né?

G7: Então, a formação nessa questão para o [...] atendimento interdisciplinar dessas pessoas.

G8: E a partir dessa formação [continuada] também gostaria de saber atuar melhor e saber melhores estratégias para poder atender essas pessoas com altas habilidades.

Com vistas a cumprir os anseios e as angústias da equipe gestora em conhecer ações práticas e próximas da realidade, a formação continuada produzida a partir desses anseios trouxe a presença de professores de estudantes com AHSD do município onde se localiza o IF. Logo, buscou-se contemplar a demanda solicitada com vistas a satisfazer tais anseios.

G5, G6, G7, G8 e G9 expressaram que gostariam de aprender o conceito de AHSD e teorias sobre a área, assim como bases teóricas e históricas das AHSD na Pedagogia e na Psicologia. G6 ainda apontou a questão da socialização desses indivíduos na perspectiva de uma educação com aprendizagem integral, e G2 enfatizou a questão do acompanhamento desses estudantes durante a trajetória acadêmica.

G5: Então, primeiro tem que ter um uma definição conceitual clara, que eu não conheço. Mas creio que exista, né?

G6: Eu gostaria e acho que seria vital e importante não só para mim, mas para todos os professores de modo geral compreender o que é, né? A superdotação, o que que são as altas habilidades? Assim eu gostaria de saber muitas coisas sobre a base teórica. A parte histórica, enfim. E as principais recomendações da psicologia, da psiquiatria, enfim, trabalhar pedagogicamente esse aluno.

G7: Desde entender [...] quem são, [e] que conceito que hoje é utilizado para se direcionar para essas pessoas com altas habilidades e com superdotação?

G8: Ah, eu gostaria de ter melhores conceitos!

G9: [...] tudo que vem para aperfeiçoar esses conceitos, esses esclarecimentos teoricamente, inclusive sobre esses conceitos tão importantes sobre altas habilidades ou superdotação.

G6: E a socialização dele, desenvolvendo o desenvolvimento e aprendizado integral também.

G2: Eu gostaria de saber, assim, como propor algum tipo [...] de acompanhamento. Eu sei que na sala de recurso, por exemplo, do município eles têm um grupo formado [...].

Ainda na linha da produção da formação continuada, entendemos, aqui, a necessidade apontada pela equipe gestora entrevistada de trazer aspectos teóricos, sociais e afetivos da educação de estudantes com AHSD. Portanto, optou-se por trazer nessa formação um encontro síntese específico sobre tais aspectos.

No que se refere ao como aprender sobre a temática das AHSD, os gestores G2, G3, G4 e G7 apontaram que a formação continuada precisa ser próxima da realidade, em uma pro-

vável crítica a formações muito teóricas ou longe da realidade institucional. Em complemento, os gestores G1, G3, G4, G7, G8 e G11 trouxeram a necessidade de formações que contenham elementos da prática com estudantes com AHSD, seja por meio de trocas de experiências ou de oficinas.

G2: Eu acho que encontros, uma coisa mais próxima, assim, [...] ter essa ideia de comunidade aprendente, assim estando junto, trocando junto, assim, acho que é uma coisa bem legal.

G3: Ah, eu acho que é muito bom quando a gente tem muitos exemplos de práticas, porque, às vezes, tu imaginas na tua cabeça que altas habilidades é uma coisa daquelas coisas de filme, do cara, do cientista e, às vezes, é algo muito mais próximo da nossa realidade do que a gente imagina.

G4: Eu acho que ficaria mais ... como é que eu vou te dizer, mais agradável se a gente conseguisse trazer para o mundo do IF realmente assim, né? [...]. A gente tem um aluno assim, o que a gente pode fazer que pode melhorar, eu acho que nesse sentido assim, fica mais perto da realidade, sabe?

G7: Então eu gostaria de ter alguém com quem eu pudesse trocar uma ideia e a partir de um caso real, numa situação assim que eu tivesse que atender.

G1: Eu gostaria mesmo, assim, de ter um profissional, que estruturasse uma palestra, um encontro, uma oficina, um curso de extensão de curta duração. E que pudesse vir falar e que nós tivéssemos espaço para trazer experiências relatos, uma troca.

G3: Eu acho que isso com muitos exemplos, com oficinas, com coisas bem práticas, assim.

G4: Pegar o exemplo prático do IF, o que tem, o que a gente pode fazer, como deve fazer.

G7: Uma formação que pudesse me aproximar de práticas, assim de intervenção, né? Tendo ali um suporte de pessoas que tivessem essa capacidade de fazer um acompanhamento de um processo, por exemplo, de atendimento ou... onde eu pudesse trocar ideias e ter esse suporte profissional num processo de acompanhamento, por exemplo.

G8: Que tenha esses espaços de troca, assim, uma coisa que eu gosto bastante e que às vezes é possível de fazer no *Campus* é a gente compartilhar experiência, né?

G11: Eu acho que trazer exemplos práticos, mobilizar, de repente, essa articulação entre teoria e prática. Então, tem esse movimento dentro da formação, faz esse movimento dentro da prática, traz para estudar juntos, sabe?

Para contemplar elementos da prática com estudantes com AHSD, assim como reconhecer as necessidades desses estudantes, entendeu-se ser necessário dar voz aos estudantes com AHSD. Assim sendo, para ser próxima da realidade, a formação continuada necessita trazer relatos de estudantes com AHSD. Portanto, optou-se por trazer nessa formação um encontro com dois estudantes com AHSD, tendo em vista entender como foi o processo de identificação e atendimento desses estudantes e as relações desses estudantes com a família, a escola, os colegas e professores.

Ainda relativo ao como aprender a temática das AHSD, os gestores G1, G6 e G10 indicaram que a formação continuada pode ser trabalhada por meio de palestras. Em complemento, G5, G6 e G8 apontaram a necessidade de um curso de formação sobre a temática. Em especial, G5 manifestou a necessidade de uma formação mais ampla para a equipe docente e

uma formação mais específica para a equipe gestora, com a concepção de política pública voltada para a área de AHSD e como construir e concretizar tal política na rede do IF.

G1: Eu gostaria mesmo, assim, de ter um profissional, que estruturasse uma palestra [...].

G6: Acho que um curso seria o ideal, também, talvez palestras, nesse momento de formação elas poderiam ajudar.

G10: E, então, eu preferia palestras. [...] palestra que eu possa questionar coisas ... focar nas coisas e que eu seja provocado a pensar em alguma coisa, que eu tenha que procurar alguma coisa, mas que eu tenha um pouco de tempo para absorver aquilo.

G5: Eu acho que a formação, né? Para não fugir das perguntas, a formação tem que trazer o que existe de consolidado nesse campo em termos conceituais e legais.

G6: Um curso direcionado ao assunto tende a ser efetivo.

G8: Aí eu acho que é através de algum curso mesmo de formação.

G5: [...] mas eu acho que tem que trabalhar nesses dois níveis, assim, ou seja, o nível para o público em geral, não necessariamente interessado, mas que ele desperte a consciência sobre isso e o nível aí que pegue aí, gestores e pessoas interessadas, aonde você vai para um debate mais conceitual, onde você vai atrás para exemplo, onde não é só jogar a rede, onde é qualificar porque tem o gestor, né? Ele vai ter que pensar em consequências, ele tem que saber mais [...].

Já G9 e G11 apontaram a importância de espaços de interação na formação continuada. Em complemento, G6, G7 e G11 trouxeram a importância dos aspectos teóricos em diálogo com a prática educativa, assim como elementos legais e conceituais da área de AHSD.

G9: Eu acho que tem que ter um momento para esses espaços coletivos, sabe? Para esses espaços de interação ...

G11: Mas já as salas virtuais, como a gente está aqui hoje no *meet*, eu acho que essas perdem pouco em termos de formação presencial, interação, principalmente quando a gente consegue ter grupos não tão grandes ...

G6: Eu me adapto muito bem às exposições teóricas, tanto que, quando você me perguntou o que eu gostaria de saber, eu quero saber a história. De como isso aparece na pedagogia, quem levantou, enfim, por que razões, que tipo de compreensão sobre o apoio pedagógico a esse tipo de discente foi modificando ao longo da história.

G7: E de que fosse também uma formação que pudesse me aproximar de práticas, assim de intervenção, né?

G11: Eu acho que ela precisa, né? Oferecer elementos introdutórios; então, a partir de uma exposição, de uma explicação, de um diálogo com a teoria, eu acho que trazer exemplos práticos, mobilizar, de repente, essa articulação entre teoria e prática. Então, tem esse movimento dentro da formação, faz esse movimento dentro da prática, traz para estudar juntos, sabe? Eu acho que isso vai dando mais sentido à formação

Observamos, portanto, que os resultados obtidos apontam a necessidade de um curso de formação continuada. Além disso, ressaltamos a importância de que esse curso possibilite momentos de interação, pois é uma demanda apresentada pela equipe gestora entrevistada.

4 CONCLUSÕES

O presente artigo buscou discutir tanto os anseios de 11 gestores do IF sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação quanto os encaminhamentos necessários no processo de construção da formação continuada na área. No que concerne à compreensão da definição de uma pessoa com AHSD, os resultados obtidos apontam que os gestores entendem AHSD como: (1) uma habilidade acima da média; (2) rapidez e facilidade de aprendizagem; e (3) desempenho ou potencialidade elevados. Embora certas respostas se aproximem do senso comum, elas estão em conformidade com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2018) (1), com a Resolução CNE/CEB n° 2/2001 (2); e com a PNEEPEI (2008) (3).

Relativo ao apoio institucional oferecido aos estudantes com AHSD no *campus*, seis gestores indicam a possibilidade de desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, embora relatem a dificuldade de tais estudantes chegarem a esses projetos. Além disso, encontramos discrepância sobre a existência de apoio institucional: enquanto G2, G3, G5, G6 e G10 apontaram que não há olhar, preocupação ou política para os estudantes com AHSD, G2 e G9 detalharam que esse apoio acontece pela identificação advinda do município, por meio de entrevistas com o estudante e a família, pela elaboração de resumo individualizado das características desse estudante, pelo compartilhamento desse resumo com a equipe docente, pelo acompanhamento desses estudantes durante o semestre e por meio de conselho de classe diferenciado. Percebe-se, assim, uma possível falta de interlocução setorial e certo desconhecimento de como ocorrem os processos profissionais da instituição relativos às AHSD. Nesse sentido, ressalta-se a importância de profissionalizar os processos relativos às AHSD no *campus* com vistas à efetivação da PNEEPEI, conforme o objetivo da tese do qual esse artigo se origina. Quanto à identificação e ao atendimento a estudantes com AHSD no *campus*, também se encontra discrepância similar.

No tocante ao que gostariam de aprender sobre AHSD, os gestores apontaram aspectos relacionados ao conceito de AHSD, à identificação das AHSD e aos indicadores de rastreio das AHSD, a ações referentes ao atendimento de estudantes, a teorias e bases teóricas da área no campo da Pedagogia e da Psicologia. Tais apontamentos resultaram em um encontro síntese da formação continuada com aspectos legais, teóricos, socioemocionais e afetivos das AHSD.

Considerando sobre como gostariam de aprender sobre AHSD, os gestores indicaram uma formação prática que fosse próxima da realidade e que contemplasse exemplos, oficinas, palestras e que tudo isso culminasse em um curso de formação continuada que prime pela interação. Buscando contemplar tais demandas, os apontamentos obtidos resultaram em dois encontros da formação continuada: um com estudantes com AHSD, no qual contamos com suas trajetórias de vida, processos de identificação e atendimento e aspectos socioemocionais e afetivos; e outro com professores de estudantes com AHSD do município do IF, no qual contamos com diversos exemplos práticos de como atender estudantes com AHSD.

Por fim, enfatizamos a necessidade de documento norteador que balize a identificação e o atendimento de estudantes com AHSD no *campus*, assim como a urgência de ampliação de profissionais de AEE, tendo em vista a existência de apenas uma profissional efetiva para lidar com quase 100 estudantes do público da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- Bigeli, M. C. F. (2015). Projetos de trabalho na educação: para quê? Para quem? *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 12(27), 320-340. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/572/628>
- Delou, C. M. C. (1987). *Identificação de superdotados: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Delou, C. M. C. (2001). *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino* [Tese de Doutorado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Gagné, F. (2021). *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development*. Routledge.
- Gardner, H. (1995). *Estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas*. Artmed.
- Guenther, Z. (2012). *Identificação de alunos dotados e talentosos: metodologia CEDET, versão 2012*. ASPAT.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Brasil. (2022). *Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas*. Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. Atlas.
- Nakano, T. C. (2021). *Triagem de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S)*. v. 1. Vetor Editora.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2002). *EFA Global Monitoring Report 2002*. Graphoprint.
- Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Educação Especial*, 1(1), 45-59.
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2016). *Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Guarapuava Apprehendere.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. (2008). *Ministério da Educação*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Renzulli, J. (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In A. Virgolim (Org.), *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (1ª ed., pp. 19-42). Juruá.
- Renzulli, J., Reis, S., & Tourón, J. (2021). *El modelo de enriquecimiento para toda la escuela: una guía práctica para el desarrollo del talento*. Unir Editorial.
- Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Rondini, C. (2020). Adolescente no contexto das altas habilidades/superdotação: avaliação psicopedagógica. *Estudos em Avaliação Educacional*, 31(77), 496-518. <https://doi.org/10.18222/ae.v31i77.7051>

Rosenthal, G. (2014). *Pesquisa Social Interpretativa: uma introdução*. EdiPUCRS.

Virgolim, A. (2007). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. MEC, SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>

Virgolim, A. (2019). *Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente*. Intersaberes.

Recebido em: 30/05/2023
Reformulado em: 14/09/2023
Aprovado em: 22/09/2023