

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FANNY BIANCA METTE DE FAVERI

**COMPREENSÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DOS
SENTIDOS ÀS PRÁTICAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

**BLUMENAU
2020**

FANNY BIANCA METTE DE FAVERI

**COMPREENSÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DOS
SENTIDOS ÀS PRÁTICAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marcia Regina Selpa Heinzle.

BLUMENAU

2020

F273c

Faveri, Fanny Bianca Mette de, 1977-

Compreensões sobre altas habilidades/superdotação: dos sentidos às práticas de enriquecimento curricular / Fanny Bianca Mette de Faveri. - Blumenau, 2020. 136 f. : il.

Orientador: Marcia Regina Selpa Heinze.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

Bibliografia: f. 120-127.

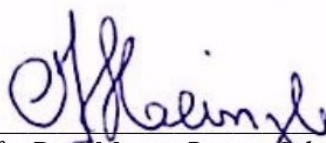
1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Inclusão escolar. 4. Integração social. 5. Superdotados. 6. Universidades e faculdades - Currículos. I. Heinze, Marcia Regina Selpa, 1967-. II. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 378

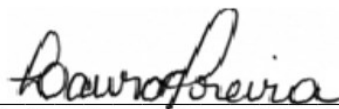
FANNY BIANCA METTE DE FAVERI

**COMPREENSÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DOS
SENTIDOS ÀS PRÁTICAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

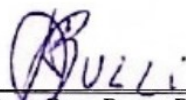
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau – FURB, pela comissão formada pelos professores:



Profa. Dra. Marcia Regina Selpa Heinzle/FURB
Orientadora



Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira/UFPR
Examinadora



Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch/FURB
Examinadora

Blumenau, 08 de maio de 2020.

Dedico esta pesquisa a todos os professores que possuem um olhar sensível à educação de estudantes com AH/SD e acreditam que potenciais jamais podem ser perdidos, mas sim, estimulados.

AGRADECIMENTOS

O sucesso de um trabalho não se resume a uma única pessoa. Quem está ao nosso redor também carrega um pouquinho de nossas conquistas, nossas angústias e desejos de realização.

Assim, em primeiro lugar, quero agradecer a Deus por estar sempre ao meu lado e me proporcionar saúde, pois sem ela eu não poderia chegar aonde cheguei, passando por tantas provações, noites em claro, horas a fio na lida da pesquisa. Obrigada, meu Deus, por não me deixar desistir e me fazer persistente.

Deus também coloca pessoas maravilhosas em nossa vida para fazer um pouquinho de seu trabalho aqui na terra. Pela relação de amor e confiança, agradeço ao meu esposo Ricardo, que me incentivou desde o início nessa jornada, dando apoio e a motivação necessária para que eu pudesse seguir em frente.

Agradeço a minha amada filha Laura, que aprendeu a compreender minhas ausências e conseqüentemente, cresceu com isto também. Minha linda florzinha que alegra todos os meus dias com seu encanto e delicadeza.

À minha família, minha mãe e minhas irmãs, por estarem sempre preocupadas comigo ajudando sempre que fosse preciso, com uma palavra de carinho ou com um auxílio nas horas mais puxadas.

Ao meu pai, em memória, por me ensinar tantas coisas boas nessa vida, que levarei para a eternidade. Aonde quer que ele esteja, tenho a certeza de que está olhando por mim e me abençoando em minhas escolhas.

Aos meus sogros, que não mediram esforços para me ajudar em qualquer situação, quer seja ficando com minha filha para que eu pudesse frequentar as aulas ou apenas para me dar um tempo para pensar na dissertação. Vocês são especiais demais.

Aos colegas do GEPES/FURB, agradeço o companheirismo, amizade, trocas de ideias, ajuda e trabalho em equipe. Apendi muito com este grupo especial que levarei para vida. Em especial, à Tatiana Paduin Bittencourt, uma amizade para a vida que o mestrado me trouxe. A ela agradeço a parceria, as horas de conversa, viagens a congressos, confidências e muita cumplicidade. Com certeza você estará sempre no meu coração.

Aos demais colegas do PPGE/FURB, em especial à turma do mestrado 2008, que me proporcionou momentos incríveis de aprendizagem, alegria, descontração nas aulas e grande troca de conhecimentos. Foi um prazer ter vocês nesse tempo de mestrado e suas pesquisas inspiraram a minha.

Às minhas amigas que me motivaram, cada dia, a seguir em frente, me apoiando e acreditando no meu potencial. A vocês, Fernanda Busnardo, Fernanda Martins Jurado e Luciana Habitzreiter Prange, meus sinceros agradecimentos.

À Prefeitura Municipal de Blumenau, por apoiar a minha formação acadêmica e proporcionar o afastamento de minhas atividades para dedicação total ao mestrado por meio da licença. Sem ela, eu não conseguiria finalizar minha pesquisa com tanta dedicação.

Ao Centro Municipal de Educação Alternativa (CEMEA), por apoiar minha decisão de cursar o mestrado e incentivar a formação profissional, possibilitando a dispensa do exercício de minha função durante este período.

Ao FUMDES/UNIEDU por proporcionar-me a inclusão no Programa de bolsas Universitárias de Santa Catarina. Meu profundo agradecimento.

Aos professores do mestrado, com os quais aprendi muito nesses dois anos, por meio de seus ensinamentos e tanto conhecimento compartilhado. Jamais os esquecerei, vocês são demais.

À professora Rita Buzzi Rausch, pelas suas importantes contribuições na banca. Seu carinho e atenção serão sempre lembrados.

À professora Laura Ceretta Moreira, por sua dedicação para comigo, me mostrando novos caminhos para a qualificação da minha pesquisa.

À professora Andrea Soares Wuo, pelas suas contribuições na qualificação desta pesquisa.

À UFSC, que me inspirou, através de seus projetos, a pesquisar sobre suas propostas e me recebeu com tanto carinho e atenção.

À minha querida orientadora, Marcia Regina Selva Heinzle, por acreditar em mim e na minha pesquisa e me mostrar um caminho tão rico e de tanto conhecimento. Obrigada pela paciência, pelo carinho e delicadeza de sempre. Com certeza você contribuiu para que eu chegasse aonde cheguei. Você me inspira a cada dia.

Aos meus estudantes, com quem tive o prazer de atuar no decorrer de minha trajetória com as AH/SD. Vocês me inspiraram a ter um novo olhar para a diferença e me fizeram acreditar que a pesquisa pode contribuir para que talentos como os seus fossem descobertos e amparados.

Por fim, ao meu amável cãozinho Thor, ao qual não poderia deixar de agradecer, por sua lealdade e seu companheirismo, por ficar ao meu lado em todos os momentos de escrita da dissertação, demonstrando grande zelo e cumplicidade. Com certeza, ele me fez parar e respirar nos momentos de tensão.

Acredito que a verdadeira igualdade somente pode ser alcançada quando reconhecermos as diferenças individuais dos alunos que atendemos e quando reconhecermos que os alunos com elevado rendimento têm o mesmo direito que os alunos com dificuldades de aprendizagem de serem incluídos na educação. Também acredito que a igualdade não é o produto de experiências de aprendizagem idênticas para todos os alunos. Pelo contrário, é fruto de uma ampla gama de experiências diferenciadas oferecidas em um continuum de atendimentos diversificados.

(RENZULLI, 2004, p. 118).

RESUMO

Este estudo é resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas e atrelado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior. Com o olhar voltado para a educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, esta pesquisa apresenta uma proposta diferenciada de atenção a estes estudantes, de forma a contribuir com o desenvolvimento de potenciais por meio de ações de Enriquecimento Curricular realizadas em projetos da Universidade Federal de Santa Catarina. Justifica-se a abordagem do tema considerando o escasso envolvimento de instituições de Educação Superior em projetos nesse âmbito. Estas, por sua vez, podem contribuir de forma significativa na oferta de ações que estimulem o desenvolvimento de vocações científicas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Diante disto, apresentamos como pergunta da pesquisa “Como os atores sociais de projetos da Universidade Federal de Santa Catarina compreendem as Altas Habilidades/Superdotação e de que forma as práticas educativas realizadas se constituem como estratégias de Enriquecimento Curricular?”. O objetivo geral busca compreender os sentidos das Altas Habilidades/Superdotação pelos atores sociais de projetos da Universidade Federal de Santa Catarina e como as práticas educativas realizadas podem se constituir como estratégias de Enriquecimento Curricular. Para tal, deferimos três objetivos específicos: a) caracterizar o cenário das Altas Habilidades/Superdotação no contexto nacional, abordando políticas, conceitos, práticas e teorias; b) identificar os princípios e ações de projetos da Universidade Federal de Santa Catarina; c) depreender os sentidos dos atores sociais a respeito de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e das práticas dos projetos da Universidade Federal de Santa Catarina. Para atingir os objetivos pretendidos, realizamos uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, e analisamos projetos desenvolvidos na Universidade Federal de Santa Catarina. Os instrumentos para a geração de dados foram apresentados por meio análise documental das políticas nacionais para Altas Habilidades/Superdotação e dos projetos da universidade, bem como entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos. Para fundamentar tais análises, tivemos como aporte teórico autores da área de Altas Habilidades/Superdotação, como Renzulli (2004), Pérez (2012); Freitas (2012); Virgolim (2014; 2019); Gama (2006), entre outros. No que diz respeito à análise dos dados, enfatizamos a abordagem metodológica e analítica abordada por Ball, Maguire e Braun (2016), além dos procedimentos referentes ao estudo de Caso. Para a análise documental, foram utilizadas as dimensões propostas por Cellard (2008). Como resultado desta pesquisa, a partir da análise documental das políticas nacionais, podemos pontuar que o cenário Político Educacional das Altas Habilidades/Superdotação sofreu evoluções no decorrer dos anos e foi se modificando por meio de novos estudos influenciados por pesquisadores da área, chegando nas ações que hoje são realizadas. Quanto aos projetos, destacamos que seus princípios e ações possuem um objetivo além dos treinamentos para as olimpíadas de matemática, pois proporcionam dentre outras questões, incentivo e motivação dentro da área de interesse dos estudantes, oportunizando ampliação de conhecimentos e descobertas e, desta forma, podem se configurar como forma de Enriquecimento Curricular. Por fim, as compreensões dos atores sociais a respeito das Altas Habilidades/Superdotação nos mostram que as mais variadas formas de pensar estes estudantes podem ser demonstradas quando o envolvimento nas práticas possibilita outros olhares para o talento, enaltecendo as percepções.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Práticas Educativas. Políticas de Inclusão. Enriquecimento Curricular. Educação Superior.

ABSTRACT

This study is the result of a research developed in the Postgraduate Program - Master in Education at the Universidade Regional de Blumenau, linked to the Research Line 'Teacher Training, Educational Policies and Practices' and linked to the 'Study and Research Group in Higher Education'. With a focus on the education of students with High Skills/Giftedness, this research presents a different proposal of attention to these students, in order to contribute to the development of potentials through Curriculum Enrichment actions carried out in projects of the Universidade Federal de Santa Catarina. The justification for choosing the theme considers the limited involvement of Higher Education institutions in projects in this area. These, in turn, can contribute significantly in offering actions that stimulate the development of scientific vocations of students with High Skills/Giftedness. Considering these, we present as a research question 'How do the social actors in projects at the Universidade Federal de Santa Catarina understand High Skills/Giftedness and how are the educational practices carried out constituted as Curriculum Enrichment strategies?'. The general objective seeks to understand the meanings of High Skills/Giftedness by social actors of projects at the Universidade Federal de Santa Catarina and how the educational practices carried out can constitute the Curriculum Enrichment strategies. To this end, we defer three specific objectives: a) to characterize the High Skills / Giftedness scenario in the national context, addressing policies, concepts, practices and theories; b) identify the principles and actions of projects at the Federal University of Santa Catarina; c) understand the meanings of social actors regarding students with High Skills/Giftedness and the practices of projects at the Federal University of Santa Catarina. To achieve the intended objectives, we carried out a qualitative research, through a case study, and analyzed projects developed at the Universidade Federal de Santa Catarina. The instruments for data generation are documentary analysis of national policies for High Skills/Giftedness and university projects, as well as semi-structured interviews with the actors involved. To support the analyzes, we had as a theoretical contribution authors from the High Skills/Giftedness area, such as Renzulli (2004), Pérez (2012); Freitas (2012); Virgolim (2014; 2019); Gama (2006), among others. With regard to data analysis, we emphasize the methodological and analytical approach addressed by Ball, Maguire and Braun (2016), in addition to the procedures related to the case study. For documentary analysis, we used dimensions proposed by Cellard (2008). As a result of this research, based on the documentary analysis of national policies, we can point out that the High Educational Skills/Giftedness political scenario has evolved over the years and has been modified through new studies influenced by researchers in the area, arriving at the actions that are carried out today. As for the projects, we highlight that its principles and actions have an objective beyond the training for the mathematics olympics, as they provide, among other issues, encouragement and motivation within the area of interest to the students, providing opportunities for expanding knowledge and discoveries and, thus, can be configured as a form of Curriculum Enrichment. Finally, the social actors' understandings of High Skills/Giftedness show us that the most varied ways of thinking about these students can be demonstrated when involvement in practices enables other looks at talent, enhancing perceptions.

Keywords: High Skills/Giftedness. Educational practices. Inclusion policies. Curriculum Enrichment. College education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto do Campus da UFSC em Blumenau.....	43
Figura 2 - Desenho da Pesquisa.....	46
Figura 3 - Representação das categorias de análise.....	58
Figura 4 - Concepção dos Três Anéis de Superdotação.....	65
Figura 5 - Modelo Triádico de Enriquecimento.....	72
Figura 6 - Operação Houdstooch.....	75
Figura 7 - Dimensões educativas.....	72
Figura 7 - Unidades de análise.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cadastro de estudantes com AH/SD no Censo Escolar.....	20
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção das Pesquisas correlatas.....	34
Quadro 2 - Projetos selecionados para pesquisa.....	44
Quadro 3 - Atores Sociais da Pesquisa.....	45
Quadro 4 - Autores de referência.....	49
Quadro 5 - Políticas e organizações para AH/SD no Brasil – 1ºciclo.....	52
Quadro 6 - Políticas e organizações para AH/SD no Brasil – 2ºciclo.....	53
Quadro 7 - Políticas para AH/SD no Brasil – 3ºciclo.....	55
Quadro 8 - Políticas Públicas Educacionais para AH/SD do Estado de Santa Catarina.....	56
Quadro 9 - Áreas de habilidades.....	62
Quadro 10 - Representação Gráfica das áreas da Superdotação.....	66
Quadro 11 - Passos para participação no Pool de Talentos.....	71
Quadro 12 - Documentos utilizados para análise dos projetos.....	77
Quadro 13 - Papéis exercidos pelos atores sociais dos projetos.....	90
Quadro 14 - Ações dos coordenadores.....	90
Quadro 15 - Ações dos professores.....	92
Quadro 16 - Ações dos bolsistas.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAHS	Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CONBRASD	Conselho Brasileiro para Superdotação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAHS/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEM	The Schoolwide Enrichment Model
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E CIENTÍFICO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	23
1.2 A ATENÇÃO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	29
1.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM AH/SD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	33
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANALÍTICA.....	37
2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	40
2.2 O CASO EM ESTUDO: CENÁRIO, CARACTERÍSTICAS DAS AÇÕES E ATORES SOCIAIS.....	41
2.2.1 O Cenário da pesquisa	42
2.2.1.1 O Departamento de Matemática.....	43
2.2.1.2 Os Projetos.....	44
2.3 DESENHO DA PESQUISA.....	45
3 AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SEUS CONTEXTOS: CENÁRIOS, SENTIDOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	47
3.1 A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	47
3.1.1 Análise da produção das políticas para Altas Habilidades/Superdotação: conceitos, teorias e práticas	50
3.1.1.1 Terminologia e Concepções.....	59
3.1.1.2 As Teorias Sobre AH/SD e os Autores de Referência	64
3.1.1.3 As Práticas Educativas para Altas Habilidades/Superdotação: O modelo de Enriquecimento Curricular	69
3.2 OS PROJETOS DA UFSC: PRINCÍPIOS E AÇÕES.....	76
3.2.1 A análise dos projetos.....	80
3.2.2 Estímulo e criatividade.....	83
3.2.3 Aprendizados e descobertas	85
3.2.4 Descoberta de talentos.....	87

3.3 DAS PERCEPÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: AS AÇÕES E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ATORES SOCIAIS DOS PROJETOS.....	88
3.3.1 Os atores sociais e seus papéis.....	89
3.3.2 Os Projetos e suas preposições.....	95
3.3.3 Percepções sobre AH/SD.....	100
3.3.4 Estratégias de Enriquecimento.....	107
3.3.5 Objetivos para além das Olimpíadas.....	111
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERPRETANDO DESCOBERTAS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	128
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	129
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	130
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	131
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	135

APRESENTAÇÃO

Ser diferente é ser único, distinto, é ser próprio com suas características no modo de ser, de viver e de sentir o mundo e as coisas que nos cercam. Mas o diferente nem sempre é entendido como uma outra possibilidade, outro contexto ou outra história. O diferente, muitas vezes, assusta, causa impacto ou estranheza e, por vezes, inexplicavelmente, ele pode sequer ser notado.

Este é o caminho de onde venho e falo. O caminho da diferença, onde começa a minha história no contexto da diversidade. Esta trajetória teve início no Ensino Superior, no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial da Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde tive os primeiros contatos e experiências dentro desta área, ainda como estudante da disciplina de estágio supervisionado. Encantava-me com cada aprendizado, com cada teoria estudada e, assim, a cada vivência, fui me apaixonando por este mundo cheio de desafios.

Finalizei a graduação no ano de 2003 e, logo após, iniciei a especialização em Educação Especial, onde conheci pessoas incríveis envolvidas nesta área que, sabendo de todo o meu carinho e apreço por este trabalho, gentilmente me convidaram para fazer parte do corpo docente de um Centro de Atendimento Educacional Especializado, o mesmo onde tive o primeiro contato como estudante da graduação.

Com a conclusão da especialização no ano de 2004, iniciei minha trajetória no Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo estudantes com diversos tipos de deficiências e idades. Nessa jornada, houve a possibilidade de conhecer e estudar sobre muitos aspectos diversificados da Educação Especial. Consequentemente, os estudos na área de Altas Habilidades/Superdotação, nesta pesquisa apresentado com a sigla AH/SD, também se fizeram presentes. Muitos profissionais da área da educação podem não ter esse conhecimento, mas o fato é que estudantes com AH/SD também fazem parte do público da Educação Especial, sendo resguardados por leis e contemplados no AEE, visando o seu pleno desenvolvimento.

No ano de 2008, recebi um convite para tutoria de um curso de AH/SD oferecido pelo Ministério da Educação (MEC)¹, que me abriu portas e proporcionou maior aprofundamento aos meus estudos, iniciando minha experiência na área de formação de professores.

Depois de algum tempo, surgiu a oportunidade de atuar diretamente com estudantes com AH/SD, por meio de um trabalho pedagógico de coordenação, atendimento e identificação,

¹ Curso para professores do Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação, pela Universidade Federal do Pará (CEFET/PA), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2008.

que fortaleceu cada vez mais minha vontade de estudar e, conseqüentemente, a necessidade de um maior envolvimento em projetos e pesquisa nessa área. Desta vez, de forma mais ativa e vivenciando a realidade, sendo o momento de colocar em prática toda a teoria estudada. Cada vez mais entusiasmada com este trabalho, continuei me aperfeiçoando em alguns cursos referentes à área de AH/SD. Iniciei alguns atendimentos junto às escolas da rede municipal de Blumenau com estudantes identificados com AH/SD onde, aos poucos, tive a oportunidade de qualificar e estruturar o trabalho, conforme preconizava a legislação vigente². Depois de algum tempo, passei a realizar e acompanhar o processo de identificação desses estudantes em parceria com as escolas e com o AEE.

Para enriquecer ainda mais este ofício, tive a oportunidade de ser supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³ da FURB, do subprojeto de Educação Especial por um período de quatro anos, atuando com bolsistas do Programa e com estudantes do AEE com AH/SD na execução de projetos, o que contribuiu ainda mais para a minha prática e estudos. Nesse tempo, tive a possibilidade de voltar para a universidade, participando das ações junto aos bolsistas, estudando e me envolvendo em práticas educativas, fazendo uma articulação entre a escola e a Educação Superior por meio das licenciaturas. Na mesma época, comecei a atuar no setor específico de AH/SD na rede municipal de ensino, onde realizei palestras e conduzi grupos de estudos, na maioria das vezes professores da Educação Básica. Nessa trajetória, enquanto formadora, pude perceber quantas fragilidades e escassez de referências ainda existem na área e como é restrito o conhecimento que se tem a respeito, a ponto de haver uma grande dificuldade no olhar para estes estudantes, na identificação de suas habilidades, resultando na falta de um trabalho adequado às suas necessidades.

Toda essa trajetória e vivência na área de AH/SD me suscitaram muitas perguntas e questionamentos, para os quais muitas vezes não pude obter respostas. A vontade de crescer cada vez mais na minha área de atuação e oferecer maiores subsídios e suporte para que a educação de estudantes com AH/SD fosse conhecida e reconhecida no meio educacional, me fez seguir em busca de novos caminhos e conhecimentos. Por este motivo, a escolha pelo mestrado foi um importante passo para a possibilidade de novos estudos e por uma busca pessoal na intenção de qualificar minha formação e partir para novos desafios.

² Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES.

Durante o meu envolvimento com as políticas e propostas para o AEE, acompanhei os projetos dos grupos de estudantes atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)⁴, onde as parcerias com universidades e outras instituições se fizeram importantes para a abertura de novos caminhos para estes estudantes, possibilitado um olhar para além da escola. Vivenciando todo esse processo, pude perceber como o envolvimento de Instituições de Ensino Superior se faz importante para que o trabalho possa ser enriquecido e contemplado dentro das necessidades que estes estudantes precisam, oferecendo suporte e contribuições para o desenvolvimento de habilidades e incentivo na busca, ampliação e uso do conhecimento científico.

Por intermédio de alguns estudantes com AH/SD matriculados no AEE, obtive conhecimento dos projetos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que atua com estudantes da Educação Básica e realiza um trabalho de estímulo ao talento na área da matemática. Tendo em vista a participação de alguns desses estudantes nestes projetos, encaminhados pela escola e pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), tive a oportunidade de acompanhar um pouco essa trajetória, o que despertou em mim o desejo de conhecer melhor essas propostas.

A necessidade de ampliar os meus conhecimentos enquanto formadora, contribuir para a pesquisa na área de AH/SD, conhecer as diferentes propostas oferecidas a esses sujeitos e seu real objetivo dentro de uma política que ainda está se constituindo, foram algumas das razões que justificam a busca pelo mestrado e pela temática da pesquisa.

É significativo mencionar, que esta pesquisa está vinculada à *linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas* e está atrelada ao *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES)*.

O GEPES/FURB procura compreender os diferentes contextos da educação superior, assim como as dimensões das políticas curriculares, processos metodológicos e avaliativos da Educação Superior. Neste grupo, fui carinhosamente acolhida e só posso agradecer por acreditarem na importância e na relevância desta pesquisa, que certamente não irá cessar por aqui. Novas descobertas, caminhos e aprendizados, com certeza, farão deste começo uma ponte para novas conquistas e produções científicas.

⁴Espaços localizados em escolas de Educação Básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para os alunos identificados como público da Educação Especial. (MEC/2007).

1 INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem humana se inicia antes mesmo do nascimento e se estende por toda a vida. É por meio da aprendizagem que o ser humano desenvolve habilidades, atitudes, conhecimentos e interesses. No contexto da educação escolar observa-se, ainda, uma homogeneidade na forma de ensinar e aprender e, por mais que se trabalhe em um sistema único de programas e conteúdos, haverá estudantes que apresentarão dificuldades em aprender e outros que poderão se destacar pelas suas habilidades ou facilidades na aquisição dos conhecimentos. Ambas as situações envolvem políticas de educação inclusiva.

Nesta pesquisa, nos debruçamos à problemática relacionada aos estudantes que apresentam habilidades acima da média, visando compreender as políticas, bem como propostas que objetivam atender a esse perfil. De acordo com o MEC:

Pessoas que apresentam AH/SD poderão trazer expressivo aporte ao bem-estar comum e ao progresso das nações desde que estes tenham suas necessidades especiais atendidas, por meio de recursos institucionais adequados, oportunidades de formação acadêmica e profissional, a fim de enfrentarem os desafios de globalização, massificação e tecnologia numa sociedade plural, complexa e contraditória (BRASIL, 2006, p. 33).

Mas quem são esses sujeitos que apresentam habilidades acima da média, os quais chamamos de pessoas com ‘Altas Habilidades/Superdotação’? Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva:

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. Ou seja, são alunos que se destacam em virtude de suas habilidades e interesses, com capacidade acima da média, podendo estar relacionadas a áreas gerais ou específicas (BRASIL, 2008, p. 9).

Entretanto, esses estudantes carecem de oportunidades que atendam às suas necessidades e valorizem suas habilidades e interesses, voltadas para sua vida pessoal, escolar e social. Virgolim (2019, p. 10), enfatiza que “torna-se importante para o professor se familiarizar com essa população que, tradicionalmente, tem passado despercebida nos bancos escolares”. Isso nos leva a crer que a falta de informação e conhecimento por parte do professor pode dificultar o processo de identificação desses sujeitos em sala de aula, o que se torna preocupante.

Para expor os dados referentes aos índices de estudantes com AH/SD no Brasil, na região Sul e no Estado de Santa Catarina, apresentamos, na Tabela 1, a seguir, o Censo escolar de 2013 a 2018. Esses dados estão relacionados apenas a estudantes matriculados na Educação básica, em classe comum, não sendo computado o percentual de outras áreas ou demandas.

Tabela 1: Cadastro de estudantes com AH/SD no Censo Escolar

Ano	Brasil	Região Sul	Santa Catarina
2013	12.149	2.676	168
2014	13.089	3.103	217
2015	14.166	3.716	314
2016	15.751	4.272	488
2017	19.451	6.044	804
2018	22.161	6.634	1.019
2019	48.133	6.618	1.139

Fonte: INEP (2020).

A Tabela 1 apresenta um aumento expressivo no número de matrículas, porém, mesmo com todo aporte legal, o índice de estudantes com AH/SD identificados nas escolas ainda é pequeno, visto que as poucas políticas existentes, em sua maioria, são pouco difundidas, evidenciando a falta de identificação e, conseqüentemente, a exclusão dessa categoria que ainda convive com preconceitos e rejeições em sua vida escolar.

De acordo com a Fundação Catarinense de Educação Especial - FCC, (SANTA CATARINA, 2016a), embora o número de estudantes com AH/SD cadastrados no Censo Escolar venha apresentando um crescimento a cada ano, o próprio censo denuncia uma lacuna existente na identificação desse público, indicando a necessidade de promover meios e instrumentos que favoreçam a sua identificação.

Nesse sentido, os números do Censo Escolar são de fundamental importância e podem contribuir para que novas práticas possam ser pensadas e políticas públicas possam ser implementadas, favorecendo uma ação integrada entre órgãos públicos e particulares com vistas a aprimorar a prática do planejamento e da atuação docente, a fim de que se possa promover a adequada qualificação dos recursos humanos para atendimento a essa demanda.

Da mesma forma, as pesquisas ou estudos nesse campo são restritos e pouco se tem feito no sistema educacional, como por exemplo, a formação docente e programas de Enriquecimento Curricular⁵.

⁵Desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento, através de atividades extracurriculares (ALENCAR; FLEITH, 2001).

No que diz respeito à educação de estudantes com AH/SD, ainda existem dúvidas em como organizar programas e serviços. Isto, de certa forma, tem contribuído para que poucas ações sejam pensadas em relação a esses sujeitos, o que pode resultar em uma grande perda de potenciais. Nesse sentido, Moreira e Lima (2012, p. 145) discutem que “no cotidiano escolar, a preocupação mais evidente é com os alunos que possuem pouco rendimento e que estão com notas abaixo da média”. Assim, é comum observarmos que a atenção é comumente mais voltada para estratégias de atendimento e inclusão para essa demanda e os estudantes que apresentam um desempenho acima da média acabam ficando sem a atenção devida e necessária.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), os atendimentos para estudantes com AH/SD são realizados dentro do AEE no ambiente escolar e de acordo com as características especificadas nos documentos oficiais. Neste local o estudante tem a possibilidade de aprofundar os seus conhecimentos acionando a complexa cadeia das funções psíquicas superiores, revelando a possibilidade de expressão do pensamento imaginativo e criativo.

Nesse contexto, pensar em ações que venham a somar com os serviços já realizados, partindo de novos contextos e propostas, pode enriquecer o processo de inclusão e, conseqüentemente, a ressignificação de saberes e práticas da educação dos estudantes com AH/SD.

Essas ações podem ser pensadas para além do espaço escolar, a fim de que estes estudantes possam ter contato com pessoas com outros níveis de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento, proporcionando um enriquecimento do aprendizado com conteúdo avançado e de qualidade, com interações e trocas constantes.

No âmbito dessa pesquisa, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Campus Blumenau) incentiva o estudo da matemática na Educação Básica por meio de projetos específicos da área, com ênfase nos treinamentos para as Olimpíadas de Matemática. Por ser um dos poucos espaços diferenciados que acolhem estes estudantes fora do ambiente escolar, a universidade mostra-se como um local de novos contextos, onde ações podem ser concretizadas por meio de outros olhares, focos e objetivos dentro de situações diferenciadas que possam favorecer a motivação e a ampliação de conhecimentos. Estas atuações podem abrir espaço para o desenvolvimento de habilidades por meio de estratégias pedagógicas significativas e enriquecedoras.

Partindo destas reflexões e buscando aporte no que diz respeito às questões destacadas acima, o *problema da pesquisa* aborda a seguinte questão: *Como os atores sociais de projetos*

da UFSC compreendem as Altas Habilidades/Superdotação e de que forma as práticas educativas realizadas se constituem como estratégias de Enriquecimento Curricular?

***Justifica-se** a abordagem do tema considerando o escasso envolvimento de instituições de Educação Superior em projetos nesse âmbito, sendo que estas podem contribuir de forma significativa na oferta de programas e pesquisas que possam vir a estimular o desenvolvimento de vocações científicas e habilidades de estudantes com AH/SD, além de possibilitar parcerias com os professores da Educação Básica na execução destas possíveis ações. Apesar de existir uma legislação que rege a Educação Especial, ainda há pouca discussão sobre as políticas relacionadas à AH/SD e dessa forma são pouco conhecidas, reconhecidas e praticadas.*

Diante disto, *o objetivo geral* busca compreender os sentidos das Altas Habilidades/Superdotação pelos atores sociais de projetos da UFSC e como as práticas educativas realizadas podem se constituir como estratégias de Enriquecimento Curricular. Para tal, deferimos três *objetivos específicos*: a) caracterizar o cenário das Altas Habilidades/Superdotação no contexto nacional, abordando políticas, conceitos, práticas e teorias; b) identificar os princípios e ações de projetos da UFSC; c) apreender os sentidos dos atores sociais a respeito de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e das práticas dos projetos da UFSC.

Para atingir os objetivos pretendidos foi realizada uma *pesquisa qualitativa*, por meio de *estudo de caso*, onde analisamos projetos da UFSC, campus Blumenau que, dentro de seu público, também recebe estudantes com AH/SD. Além da análise das políticas e dos documentos institucionais, foram realizadas entrevistas com coordenadores, professores e bolsistas que atuam nos projetos.

Os instrumentos adotados para a *geração de dados* foram apresentados por meio *entrevistas semiestruturadas* com os atores envolvidos nos projetos, bem como *análise documental* das políticas para AH/SD e dos projetos da Universidade.

Em relação à análise documental, foram analisados documentos nacionais, por meio de Brasil (1996, 2005, 2007, 2008, 2011, 2015) mediante a Nota técnica nº 40/2015, Resolução nº 04/2009, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), LDB (nº 9396/96) e Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009, 2018), entre outros. Para fundamentar tais análises, tivemos como aporte teórico autores da área de AH/SD, como Renzulli (2004, 2014), Pérez (2012); Freitas (2012); Virgolin (2014; 2019); Gama (2006), entre outros.

No que diz respeito à *análise dos dados*, enfatizamos a abordagem teórico, metodológica e analítica abordadas por Ball; Maguire; Braun (2016), além dos procedimentos referentes ao estudo de Caso.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E CIENTÍFICO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Nesta seção, discutimos o percurso das AH/SD no decorrer da história, na visão de diferentes teóricos, a partir de pressupostos variados, apresentando diferentes abordagens sobre a inteligência e AH/SD que, por conseguinte, levaram às diferentes formas de pensar esses sujeitos e organizar práticas que foram se transformando no decorrer dos tempos.

Pesquisas sobre a inteligência são realizadas há milhares de anos, por meio de diversas gerações de estudiosos que tinham como objetivo compreender o comportamento humano. Esses estudos marcaram várias épocas e continuam representando uma contribuição científica na área a que esta pesquisa se destina.

Segundo Virgolim (2014, p. 23), “Platão, Aristóteles, Descartes, Locke e Kant, estão entre os filósofos que deram grandes contribuições ao nosso entendimento do que é a inteligência”. De acordo com a autora (2014), Platão via a inteligência como a mais alta virtude da alma e a causa mais eficiente e suprema da ordem dos cosmos (VIRGOLIM, 2014, p. 23). Da mesma forma, Aristóteles distinguia dois tipos de virtudes: a moral e a intelectual, sendo que a sabedoria estaria conectada às virtudes morais dos elementos afetivos da alma e a inteligência seria a parte fundamental para a tomada de decisões (VIRGOLIM, 2014).

Descartes acreditava que a razão era o único método confiável de se obter o conhecimento. Locke concebia a mente como um estado “em branco” (VIRGOLIM, 2014, p. 24), uma tábula rasa, preenchida pela experiência posterior do indivíduo. Já Kant, estabeleceu que tanto a razão quanto o sentido eram da mesma forma importantes quando falado em concepção do mundo. (VIRGOLIM, 2014).

A partir das ideias de Pérez (2004), a observação, estudos e o trabalho com pessoas com talentos especiais e inteligência acima da média tiveram seu possível início em Esparta, no século IV a.C. Ainda segundo a autora (2004), todos os meninos “recebiam instrução e treinamento em habilidades militares e, aqueles que apresentavam superdotação neste campo, eram incentivados a desenvolver as artes da luta e liderança militar” (PÉREZ, 2004, p. 25).

Na Roma Antiga, segundo descreve Gama (2006), a educação enfatizava a arquitetura, o direito, a engenharia e a administração. Mesmo que meninos e meninas frequentassem a escola nos primeiros anos da educação, a educação superior era direito apenas dos homens, considerados mais capazes.

No século VII, os chineses prezavam por talentos de crianças e jovens prodígios, que eram enviados para a corte, na dinastia Tang, onde teriam esses talentos reconhecidos e cultivados, especialmente em relação às artes, até o século XIV (GAMA, 2016, p. 13). Após esse período, com a dinastia Ming no poder, foi priorizado o apoio às necessidades econômicas e, em vez de incentivar a inovação, o novo regime pregou a imitação do passado (GAMA, 2006).

É importante ressaltar que, durante a idade média, no ocidente, os conventos e os mosteiros comandavam a educação e, com o Renascimento, áreas como as artes, a arquitetura e a literatura tiveram grande impulso e valorização. Segundo Gama (2006, p. 15), “ao valorizar as pessoas brilhantes e esteticamente talentosas, permitiram o desenvolvimento de talentos como Michaelangelo, da Vinci, Bernini, Dante, entre outros”.

Já no Japão, no século XVII ao século XIX, a atenção era dada aos jovens samurais, onde recebiam ensinamentos de Confúcio, artes marciais, história, composição, caligrafia, moral e etiqueta (GAMA, 2006). Apesar de a educação do Japão ser de acesso a todos os jovens e crianças, o sistema ainda privilegiava os estudantes mais capazes, que eram conduzidos às melhores escolas, com vistas a prepará-los para o ingresso nas melhores universidades.

Nos Estados Unidos, as primeiras ideias e intenções de atendimento para pessoas com AH/SD iniciaram no século XIX, baseadas na capacidade intelectual e financeira dos estudantes que cursavam o ensino superior (PÉREZ, 2014). Segundo a autora, “em meados de 1866, algumas escolas começaram a acompanhar esses alunos nas escolas públicas de Saint Louis e, depois do ano de 1871, já se iniciou um sistema de promoção para a conclusão do ensino superior em menor tempo” (PÉREZ, 2004, p. 27).

Nessas circunstâncias, surge a primeira escola especial para superdotados, que foi criada em 1901, em Worcester, nos Estados Unidos (PÉREZ, 2004). Já no ano de 1905 os psicólogos franceses Alfred Binet e Théodore Simon iniciaram os estudos nesta área e buscaram identificar a causa do fracasso escolar de crianças francesas (BRANCHER, FREITAS, 2011). Para isso, foram elaboradas escalas, que seriam utilizadas e reajustadas posteriormente por Henry Goddard (Estados Unidos) o que levou, em 1911, ao surgimento dos primeiros testes de inteligência (BRANCHER, FREITAS, 2011).

De acordo com Virgolim (2014, p. 26), “o fenômeno das diferenças individuais foi pela primeira vez considerado um objeto de estudo na psicologia por Francis Galton (1822-1911)”. Segundo a autora (2014), Galton procurou demonstrar empiricamente que as habilidades mentais, as quais chamava de genialidade eram transmitidas hereditariamente. Os testes de Galton colocavam à prova as habilidades motoras e capacidades sensoriais para medir a habilidade mental (VIRGOLIM, 2019).

Em vista disso, Galton criou instrumentos para serem utilizados em seus testes que, sem dúvida, foram de grande importância para a época, sendo examinados por outros pesquisadores que se inspiraram em suas pesquisas e iniciaram novos estudos. É o caso de Alfred Binet (1857-1911), que, discordando dos testes sensoriais de Galton, realizou uma nova experiência.

Virgolim (2019, p. 36), destaca que “Binet reconheceu que os processos intelectuais mais complexos como imaginação, memória, compreensão, atenção, julgamento, não poderiam ser acessados por meio de testes sensoriais”. Nesse sentido, se viu na necessidade de testar empiricamente essa hipótese e, junto de Theodore Simon, seu aluno, desenvolveu um teste para assegurar que crianças mentalmente deficientes não fossem colocadas nas mesmas classes que crianças normais (VIRGOLIM, 2019). Várias outras teorias e estudos relacionados à temática desta pesquisa foram criados, a citar outros psicólogos como Lewis Terman (1877-1956), Charles Spearman (1863-1945) e Louis L. Thurstone (1887-1955).

Durante esses anos, em que diversas teorias e testes foram produzidos, houve evoluções guiadas por teorias mais consistentes e amplas. De acordo com Farias e Wechsler (2014), existem vários deles que podem avaliar a inteligência, como a Escala Wechsler de Inteligência para crianças (Wisc), Bateria de Provas de raciocínio (BPR-5), Desenho da Figura humana (DFH-III), Teste Não-verbal de inteligência para crianças (R-2) e Teste Não-verbal de Inteligência (TNVRI).

Para Virgolim (2019, p. 52), “aos poucos, a antiga concepção de inteligência deu lugar a outras concepções, teorias e modelos, e a visão unicista do século XX foi substituída por visões pluralísticas e mais dinâmicas”. Partindo desse pressuposto, no século XX, na Europa, em meados das décadas de 20 e 30, foram apresentadas as primeiras publicações sobre a natureza da superdotação e a educação especial para o desenvolvimento desses estudantes (GAMA, 2006). Em países como a Polônia, Holanda e Alemanha houve a criação de escolas particulares para estudantes com AH/SD, estudos, contribuições de pesquisadores para testes de inteligência e bolsas de estudos para este público (GAMA, 2006).

Em localidades como Los Angeles, Cincinnati, Urbana, Illinois, Manhattan, New York, Cleveland e Ohio também foram criadas escolas especiais para atender a estes estudantes (PÈREZ, 2004). Podemos entender que essas classes especiais tinham como objetivo atender os estudantes em suas habilidades e oferecer as devidas instruções para ampliação de suas habilidades.

No Canadá em 1936, na província de Saskatchewan, foi ofertado o primeiro programa para estudantes com AH/SD em uma universidade do país (GAMA, 2006, p. 19). Nessa perspectiva, a ideia era oferecer um atendimento adequado às necessidades desses estudantes, com estratégias diferentes das realizadas em classe comum, com recursos e ações apropriadas. Nesse sentido, as principais ações se baseavam no enriquecimento para a garantia da inclusão, parcerias entre educação regular e educação especial, educação individualizada e aprendizagem cooperativa.

Desde o ano de 1969, algumas leis e regulamentações foram implantadas dentro dessa área. Nos Estados Unidos, já no final da década de 60, um dos pesquisadores mais influentes na área de AH/SD, Joseph Renzulli, renomado estudioso da Universidade de Connecticut, inicia seus estudos e, em meados da década de 1970, apresenta o seu trabalho pioneiro: *'The Schoolwide Enrichment Model (SEM)'*, conhecido no Brasil como 'O Modelo de Enriquecimento Curricular'.

Em 1972, outro fato importante ocorreu nos Estados Unidos: a criação do Relatório Marland. Neste momento, ocorreram discussões intensas sobre AH/SD, a fim de conhecer e estudar as crianças com tais características. Este Relatório foi encomendado pelo Congresso deste país, além de estabelecer a primeira definição nacional de AH/SD (PÈREZ; FREITAS 2014).

Marland definiu as crianças com AH/SD como aquelas com evidente capacidade ou potencial nas áreas de aptidão intelectual ou geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; liderança; artes visuais ou cênicas e habilidade psicomotora (GAMA, 2006). Essa definição, de alguma maneira, teve impacto em outras especificações e, também nos programas desenvolvidos para estudantes com AH/SD, nos anos subsequentes, nos Estados Unidos (GAMA, 2006). Podemos destacar alguns exemplos como, programas de enriquecimento e aceleração, salas de recursos nas escolas, programas ligados a universidades, escolas para estudantes superdotados em diferentes áreas, programas de fim de semana, programas de férias, entre outros.

Em 1978, Joseph Renzulli publica a *Concepção da Superdotação dos Três Anéis* (VIRGOLIM, 2014). Em sua Teoria, Renzulli (1986) considera comportamentos relacionados

a um grupo de três traços, desde que haja ligação entre si: capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, podendo sofrer influências de fatores de personalidade e ambientais (VIRGOLIM, 2014).

De acordo com Virgolim (2014), Renzulli apresenta uma das teorias mais contemporâneas e geradoras de influência na identificação de estudantes com AH/SD, por apresentar as múltiplas manifestações que estas podem revelar. O pesquisador defende a ideia de que não podemos rotular o estudante como superdotado ou não, mas sim, como alguém que apresenta ou não tais comportamentos, a serem desenvolvidos num continuum de habilidades presentes em todos os seres humanos, mas que cada um vai desenvolver dentro de um nível, intensidade ou grau (VIRGOLIM, 2014). Essa nova forma de olhar a inteligência cedeu espaço para novas propostas de abordagens e avaliação, resultando em um olhar mais amplo e transformador sobre a concepção da superdotação.

1.1.1 Início da atenção às Altas Habilidades/Superdotação no Brasil

No Brasil, a preocupação com estudantes com AH/SD existe desde 1929, quando a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff apontava para a necessidade de se levar em conta essa parcela da população, buscando alternativas para favorecer o desenvolvimento pleno desses sujeitos (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). Nesse mesmo ano, foi criada uma lei estadual que previa o atendimento educacional a esses estudantes, estabelecida na Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro. Porém, esta medida abou não repercutindo no âmbito federal (DELOU, 2012).

Com seus estudos, no ano de 1938, Antipoff chamou a atenção para o estudante que se destacava por apresentar habilidades superiores, os quais chamava de bem-dotados (ALENCAR, 2007). Em 1939, fez uso do termo ‘supranormais’, contrapondo ao termo ‘infranormais/deficientes’. Neste mesmo ano, no Rio de Janeiro, a educadora implantou no Instituto Pestalozzi o primeiro atendimento a estudantes com AH/SD com foco nos estudos de literatura, teatro e música. Também em 1939, foi introduzido no Brasil a Escala Wechler de Inteligência para crianças, conhecido como teste de QI. (DELOU, 2007; GAMA, 2006).

De acordo com Gama (2006), foi na Sociedade Pestalozzi que, em 1966, foram criados os primeiros seminários sobre Educação dos Superdotados. Dessa época até o início da década de 1970, a menção aos estudantes com AH/SD é pouco enfatizada. Somente em 1971, acontece o I Seminário sobre Superdotação do país, em Brasília. Neste mesmo ano aparece, a menção ao ‘superdotado’ na Lei 5.692/71, enfatizando a necessidade de essa parcela da população receber

um atendimento diferenciado (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). A identificação desses estudantes, conforme a lei, deveria ser realizada com objetivo de encaminhamento ao atendimento educacional, fazendo uso de uma avaliação escolar. A recomendação era que todos devessem frequentar as classes comuns desde que o professor contemplasse as necessidades desses estudantes por meio de atividades diversificadas e materiais adequados, ofertando um tratamento especial (DELOU, 2012).

Ainda neste mesmo período, o atendimento para os estudantes com AH/SD foi definido, de forma a contemplar o Enriquecimento Curricular e a aceleração.

Helena Antipoff, sensibilizada ainda com a realização do I Seminário sobre a temática, teve a motivação necessária para colocar em prática um projeto voltado para a educação de talentosos em Minas Gerais. Em 1973, funda a Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem-Dotados (ADAV), instituição que buscava oferecer aos jovens talentosos ambiente físico, educativo, cultural e social que estimulasse e propiciasse o desenvolvimento de suas personalidades, mediante encontros semanais nos fins de semana, ou colônias de férias (ANTIPOFF, 1992). Os estudos de Antipoff foram de fundamental importância para que esses estudantes fossem vistos com outras perspectivas e possibilidades de acompanhamento.

Depois desse período até a década de 90 o Brasil não avançou muito na oferta de atendimento educacional para estudantes com AH/SD, apesar de manter esse público dentro da clientela do AEE. Muitos talentos foram desperdiçados devido aos poucos atendimentos realizados (Delou 2012).

Em 1990, houve um período de silenciamento, devidos a problemas políticos, quando surgiu um novo paradigma da inclusão (Delou, 2012), onde as pessoas com AH/SD não foram colocadas no rol dos excluídos no sistema educacional. O Brasil passava por um momento de transição política e extinção de secretarias, como a da Educação Especial do MEC, sendo recriada posteriormente. Com o evento de Salamanca, realizado pela Unesco em 1994, assegurou-se que todo o público da Educação Especial tinha o mesmo direito a educação como qualquer cidadão. De fato, houve uma reestruturação de toda a política de Educação Especial, com ênfase na Educação Inclusiva, construída com base em instrumentos legais, como por exemplo, a Lei 9.394/96, pareceres, resoluções entre outros, gerando assim, uma nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

1.2 A ATENÇÃO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Um talento desperdiçado, além de gerar perdas para a sociedade, pode refletir em questões de ordem subjetiva, implicando em uma série de situações-problema na vida escolar e social do estudante com AH/SD. As desmotivações constantes e a evasão escolar podem ser umas das possíveis consequências da falta de um olhar para estes talentos. Sob este aspecto, Moreira e Lima (2012, p. 145) acreditam que:

Para a efetivação do mito de que o aluno com AH/SD não necessita de políticas e encaminhamentos educacionais diferenciados, muitos fatores são imprescindíveis, dentre eles sua própria visibilidade e identificação no espaço educacional; a constituição de uma formação inicial e continuada de professores que receba subsídios não só acerca da importância da diversidade, mas conhecimentos sólidos sobre o alunado com necessidades educacionais especiais; a organização mais efetiva da sociedade civil organizada, por meio da existência de órgãos e associações que defendam uma educação de qualidade para todos os alunos e, portanto, para os alunos com AH/SD.

Portanto, todo o investimento empregue na educação dos estudantes com AH/SD poderá trazer benefícios próprios, bem como para a escola, família e sociedade. A partir do momento em que é assistido, o estudante poderá ter conhecimento de sua potencialidade, de suas limitações e habilidades, visto que nem todos, muitas vezes, têm a plena noção do quanto e como são capazes. Assim, uma identificação adequada e abrangente é fundamental para que estes sujeitos possam receber uma educação voltada às suas necessidades.

Atualmente, a atenção que se dispõe para estudantes com AH/SD se baseia em ações que vem desde o processo de identificação até o atendimento nas SRM, estabelecido pela Portaria MEC, nº 13/2007, no âmbito do PDE (BRASIL, 2007). Porém, as ações podem ir muito além disso, se houver envolvimento da escola e construção de parceiras com instituições interessadas no desenvolvimento desses potenciais.

A identificação do estudante com AH/SD não é tarefa fácil, mas existem alguns instrumentos criados e publicados no Brasil indicados para uso do professor nesta investigação. Estes instrumentos auxiliam na busca por informações e observações a respeito dos estudantes e baseiam-se em procedimentos pedagógicos de identificação, por meio de questionários de indicadores de AH/SD, sugeridos por Freitas e Perez (2016).

Os instrumentos são baseados na literatura e pesquisas sobre AH/SD, inspirados na teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) e na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986) que, segundo Freitas e Perez (2016), compatibilizam um conceito de inteligência e um

conceito de AH/SD. Aos estudantes identificados com AH/SD, cabe à escola ofertar o AEE. Para tais estudantes, este se caracteriza da seguinte forma, conforme a Nota Técnica nº40:

[...] realização de um conjunto de atividades, visando atender as especificidades educacionais dos estudantes, por meio do enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. A intervenção pedagógica deve oportunizar a manifestação da criatividade e originalidade; técnicas que cooperam com a elaboração de trabalho (s) na (s) área (s) de interesse; e atividades usadas para transformar os ambientes tornando-os mais adequados ao aprendizado (BRASIL, 2015, s.p.).

Para tanto, o processo de identificação destes estudantes deve ter início em sala de aula, com o apoio do AEE, no intuito de localizar estes sujeitos e oportunizar a realização de atividades que venham ao encontro com suas potencialidades, por meio de propostas de enriquecimento em articulação com as ações da escola. Contudo, há ainda muitas lacunas nos aspectos que envolvem estes estudantes. Não obstante, no cenário da escola, a dificuldade se fixa desde o processo de identificação até o reconhecimento destes sujeitos como parte da Educação Especial. Nessa perspectiva, são objetivos do AEE:

Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual; Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; Promover a participação do aluno em atividades voltadas a prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras (BRASIL, 2010, p. 23).

No sentido da oferta educacional para o aluno com AH/SD, ela se situa em um conjunto de ações de complementação pedagógica ou suplementação de atividades, realizadas por meio de Programas de Enriquecimento Curricular, Programas de Aceleração e Grupos de habilidades. O que se espera de um Programa de atendimento para AH/SD é que ele possa atender às necessidades educacionais dos estudantes, por meio de atividades complementares às ações da escola, na busca do desenvolvimento e uso do seu potencial, abrindo caminhos para novos desafios, exploração do conhecimento, pesquisa científica e trocas entre grupos.

Desta forma, essas intervenções podem oferecer uma educação mais qualificada promovendo oportunidades para o processo de construção do conhecimento e valorização da diversidade de pensamentos e saberes (BRASIL, 2015). Essas práticas também podem propiciar o desenvolvimento cognitivo do aluno na exploração do seu conhecimento e ampliação das

condições de aprendizagem, oferecendo recursos que possam vir ao encontro de suas necessidades de aprendizagem. O AEE, com função suplementar ou complementar à escolarização, possibilita aos estudantes com AH/SD a realização de atividades de Enriquecimento Curricular na sala de aula comum e na SRM.

Já os programas de aceleração, conforme Virgolim (2019, p. 153), “permitem cumprir o programa escolar em menor tempo, o que pode ocorrer por admissão precoce na escola ou por permitir que o estudante realize seus estudos em tempo inferior ao previsto”. Da mesma forma, quando o estudante já domina facilmente os conteúdos da série em que se encontra, também pode ter a possibilidade de ser adiantado para uma série posterior.

No caso da aceleração, Virgolim (2019) indica que deve haver um processo de avaliação do estudante, levando em conta aspectos acadêmicos, intelectuais, físicos, emocionais e maturidade. Nessa perspectiva, é de fundamental importância a participação de uma equipe multidisciplinar que ajude na observação destes aspectos, focando no desenvolvimento global da criança.

Os sistemas de agrupamento podem acontecer em locais variados, podendo ser em centros específicos, escolas, classes especiais ou pequenos grupos na própria sala de aula regular (VIRGOLIM, 2019). Nesses grupos, há a possibilidade de aprofundamento de temas e discussão com um grupo que apresenta interesses semelhantes. Quanto aos sistemas de agrupamento, Renzulli (2014, p. 551) estabelece que:

[...] são grupos não seriados de alunos que compartilham interesses comuns e que se reúnem durante espaços de tempo especialmente projetados durante o período letivo para trabalhar com um adulto que compartilha dos mesmos interesses que possui algum grau de conhecimento avançado e experiência na área. Os agrupamentos de enriquecimento normalmente se reúnem durante um período semanal durante um semestre. Todos os alunos preenchem um inventário de interesses desenvolvido para avaliar seus interesses e uma equipe de enriquecimento de pais e professores registra todas as principais famílias de interesses.

Em síntese, os atendimentos em grupos proporcionam o contato com pares na mesma situação, tornando-se espaços de trocas, experiências, relacionamentos, percepções de problemas e situações em comum. A estratégia de agrupamento gera maior possibilidade de aprofundamento dos temas de acordo com o que é interessante e apropriado para cada sujeito, além da colaboração com o conjunto de seus pares.

No entanto, é necessário que os professores estejam atentos e possibilitem aos alunos uma convivência escolar com estudantes de diferentes habilidades e que reconheçam as amplas diferenças individuais do grupo, incluindo, sempre, alguma instrução individualizada. Nesse

sentido, as ações da SRM podem proporcionar o desenvolvimento das capacidades, habilidades e potencialidades do aluno; favorecer o enriquecimento e aprofundamento curricular; fortalecer o autoconceito positivo; ampliar a diversificação de experiências do estudante; possibilitar maior criatividade; oportunizar o desenvolvimento de valores e propor atividades que atendem ao ritmo individual de crescimento e de aprendizagem (BRASIL, 2005).

Para que o aluno possa frequentar os atendimentos na SRM, ele deve passar por um processo de identificação de sua(s) habilidade(s) e potencialidade(s), levando em conta os critérios estabelecidos legalmente. Segundo a Nota Técnica nº 40 (BRASIL, 2015), o processo de identificação de estudantes com AH/SD, realizado na sala de aula comum e apoiado pelo atendimento educacional especializado, fundamentado na concepção e nas práticas inclusivas, contribui para o planejamento e execução de propostas de enriquecimento curricular.

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. As atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, tendo como função “complementar ou suplementar a formação do estudante por meio de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 2).

Com a finalidade de subsidiar os sistemas de ensino na institucionalização e oferta do AEE, o MEC apoiou a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (BRASIL, 2015). Esses núcleos são criados pelas secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e tem como função coordenar a política de atendimento aos estudantes com AH/SD do sistema regular de ensino, oferecendo capacitação de professores, propostas de parcerias com outras instituições governamentais e não governamentais e realizar um trabalho de assessoria, atendimento, identificação e orientação às famílias, escolas e estudantes. No estado de Santa Catarina, o NAAH/S foi implantado na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e, desde 2005, desenvolve ações para que as pessoas com AH/SD sejam identificadas e atendidas (SANTA CATARINA, 2016b). O objetivo é o de proporcionar orientação ao AEE de todo estado, desenvolver metodologias para identificação e atendimento por meio de pesquisas científicas e atuar na identificação de estudantes com indicadores de AH/SD, além de fornecer diferentes tipos de encaminhamentos.

1.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM AH/SD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Atualmente, os estudos na área de AH/SD vêm ganhando espaço no campo da pesquisa educacional, evidenciando a sua importância no meio escolar e social. Porém, quando se trata de pesquisa científica, não basta haver somente crescimento quantitativo, é necessário que se tenha uma atenção para a qualidade das análises e investigações, com um olhar para os novos desafios e inquietações que vão surgindo ao longo do tempo. Nessa perspectiva, Omote (2014, p. 21) traz a seguinte contribuição:

[...] há hoje um farto volume de publicações em periódicos e anais de eventos tratando de uma ampla diversidade de problemas que vêm a propósito na compreensão e equacionamento de questões implicadas na Educação Inclusiva e de seus correlatos. Para um avanço qualitativo expressivo pode estar faltando uma ampla revisão e sistematização dos resultados encontrados, e principalmente um vigoroso esforço para uma análise crítica e incorporação desses achados no corpo de conhecimentos já existente para a construção de referenciais teóricos sólidos [...]

A partir das palavras do autor (2014), podemos enfatizar a importância da elaboração de pesquisas na área de AH/SD, visto que, conforme Virgolim (2012), há uma carência de informação sobre esta população, dando visibilidade à falta de conhecimento e formação por parte dos profissionais da educação. Para aprofundar o conhecimento a respeito dos estudos existentes na área, realizamos um levantamento das pesquisas correlatas, com o objetivo de verificar o que vem sendo pesquisado no Brasil sobre a temática, com foco nas propostas de atenção e atendimento a esses estudantes, principalmente no que diz respeito a propostas de Enriquecimento Curricular em espaços de Educação Superior.

Para isto, realizamos uma busca junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O intervalo temporal utilizado compreendeu um período de 10 anos, especificamente de 2008 a 2018.

A pesquisa correlata foi realizada em dois períodos. O primeiro abrangendo o início do ano de 2018, com um total de 5 (cinco) pesquisas encontradas dentro dos descritores “Altas Habilidades/Superdotação”, “Políticas Públicas de atendimento”, “Programas e Projetos”, e “Educação Superior”. Destas 5 (cinco), 3 (três) foram selecionadas de acordo com o título, palavras-chave e resumo. O segundo período de pesquisa foi realizado ao final do ano de 2019, e foram utilizados alguns descritores combinados, sendo eles “Enriquecimento Curricular e

AH/SD”, que gerou 7 pesquisas; “Enriquecimento Curricular, AH/SD e Projetos”, que gerou 5 pesquisas já repetidas no descritor anterior; “Enriquecimento Curricular, AH/SD e Universidade”, que gerou 7 pesquisas da mesma forma repetidas nos descritores anteriores. Dessas 7 (sete) pesquisas encontradas, 2 (duas) foram selecionadas, através dos mesmos critérios do primeiro período. Esta segunda etapa da pesquisa foi realizada em decorrência dos ajustes efetuados na configuração do trabalho. Ressaltamos, nesse sentido, a dificuldade em encontrar produções na área de AH/SD, e mais especificamente, dentro dos descritores utilizados. Fica evidente que as produções referentes às práticas educativas para AH/SD, envolvendo propostas de enriquecimento no âmbito da Educação Superior, não aparecem em pesquisas acadêmicas desta natureza. Para melhor visualização das pesquisas encontradas, organizamos, no Quadro 1, a seguir, a seleção das pesquisas correlatas.

Quadro 1 – Seleção das Pesquisas correlatas.

Título	Ano	Autor/universidade	Tipo
Contribuições do PIT – Programa de incentivo ao talento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades.	2008	Caroline Corrêa Fortes Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Dissertação
Diferentes olhares e o mesmo foco: concepções dos professores e as Altas Habilidades/Superdotação.	2015	Amanda Oliveira dos Santos. Universidade Federal da Bahia	Dissertação
Problematizações e Perspectivas curriculares na educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.	2015	Tatiane Negrini Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Tese
Alunos matematicamente habilidosos: uma proposta de atividade para a sala de recursos multifuncional para altas habilidades/superdotação.	2016	Mariane Monteiro Universidade Estadual Do Centro-Oeste Unicentro/Pr.	Dissertação
Enriquecimento Curricular na Classe comum a partir da necessidade de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.	2018	Aletéia Cristina Bergamin Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.	Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018, 2019).

A partir da leitura das pesquisas, podemos destacar alguns pontos da obra de Fortes (2008), que teve como palavras-chave ‘Altas Habilidades’, ‘Programa de Enriquecimento’, ‘Aprendizagem’ e ‘Desenvolvimento’. Seu objetivo buscou investigar se as estratégias educacionais realizadas no Programa de Iniciação ao Talento (PIT) contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com AH/SD no contexto escolar.

As aproximações desta pesquisa existem no que diz respeito ao estudo de programas de enriquecimento para alunos com AH/SD, analisando aspectos e fazendo relação com as políticas educacionais. O que as distancia é o fato de a pesquisa estar mais relacionada aos resultados referentes ao contexto escolar.

Já as ideias de Negrini (2015), nos trazem as palavras-chave ‘Educação Especial’, ‘Currículo’ e ‘Altas Habilidades/Superdotação’. O objetivo dessa pesquisa foi investigar como tem se constituído o currículo escolar para atender às necessidades educacionais desses alunos, propondo, com base nisso, estratégias educacionais para estes. Nesta pesquisa, temos como aspectos de aproximação, novamente, os estudos relacionados a programas de atendimento para AH/SD. Porém, há aspectos que as distanciam, por focar nas pesquisas e resultados voltados para estratégias educacionais na escola pública, sendo sujeitos de estudo os alunos e professores da Educação Básica.

Na pesquisa de Monteiro (2016), as palavras-chave são ‘Altas Habilidades/Superdotação’, ‘Educação Especial’ e ‘Probabilidade’. O objetivo foi oferecer subsídios para auxiliar o professor no Enriquecimento da atividade matemática para alunos matematicamente habilidosos na Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação. Esse estudo se aproxima desta pesquisa por ter como foco alunos matematicamente habilidosos e apresentar estratégias de Enriquecimento para este público. Porém, o que distancia as pesquisas é o fato de a mesma acontecer sob aspectos ligados ao atendimento direcionado à SRM, ofertado na educação básica.

Santos (2015), traz em sua pesquisa as palavras-chave ‘Altas Habilidades/Superdotação’, ‘Identificação’, ‘Educação Inclusiva’, ‘Formação Docente’. O objetivo foi analisar as concepções dos professores dentro do processo de identificação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, as aproximações desta pesquisa referem-se aos processos de compreender as AH/SD na visão dos professores, porém, seu distanciamento se deve ao fato de estes professores já conhecerem os conceitos e processos, por serem profissionais da área.

A pesquisa de Bergamin (2018) apresenta como palavras-chave ‘Altas Habilidades/Superdotação’, ‘Identificação’, ‘Enriquecimento Curricular’, ‘Educação Especial’, ‘Formação Docente’. Teve como objetivo compreender o fenômeno Altas Habilidades/Superdotação, identificar alunos com estes indicadores e desenvolver uma proposta de Enriquecimento Curricular que os atenda, bem como todos os alunos de uma classe comum.

A proposta de identificação de estudantes com AH/SD e a indicação de projetos de Enriquecimento Curricular foram as principais aproximações desta pesquisa. Porém, novamente, a pesquisa remete à Educação Básica, tendo a aplicação a campo ocorrido no ambiente escolar, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fato que a distancia dos objetivos desta pesquisa.

É importante apontar que, além de a produção acadêmica ser incipiente na área das AH/SD, ainda é pouca, ou quase nula, quando procuramos por pesquisas que expressem alternativas diferenciadas e extracurriculares de Enriquecimento Curricular. No sentido dessa procura por ações, principalmente com apoio e envolvimento das universidades, verificamos que pouco se tem feito para que ações fossem realizadas dentro dessas instituições. Num sistema tão rico em informações, conhecimentos e profissionais qualificados muito podem contribuir com o estímulo de potenciais de estudantes com AH/SD, oferecendo formas de aumentar os interesses e abrir portas para futuros pesquisadores.

Tais carências fazem com que os estudantes AH/SD não sejam devidamente atendidos em suas especificidades, visto que as ações do AEE, muitas vezes, necessitam de parcerias para que possam propiciar a esses sujeitos maiores subsídios de aprendizagem e desenvolvimento do potencial. Diante do exposto, percebemos a necessidade de aprofundar os estudos nessa área e realizar pesquisas que possam trazer novos apontamentos e instrumentos para a implementação de ações de Enriquecimento Curricular também em espaços externos à escola, no campo universitário.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANALÍTICA

Considerando que o objetivo geral desta investigação foi ‘compreender os sentidos das Altas Habilidades/Superdotação pelos atores sociais de projetos da UFSC e como as práticas educativas realizadas podem se constituir como estratégias de Enriquecimento Curricular’, este capítulo apresenta o percurso deste estudo, evidenciando, do mesmo modo, a abordagem da pesquisa.

Convém apresentar, uma definição a respeito de ‘sentidos’, quando tratamos das percepções dos atores sociais no olhar para as AH/SD. A busca de sentidos sobre esta temática gera alguns significados a partir de interpretações, estabelecendo uma leitura própria desse sujeito, de acordo com suas vivências e história.

Vygotsky (1996) nos traz uma definição de sentido onde indica que ele é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que apresenta várias zonas de estabilidade desigual. Logo, a partir de Vygotsky, podemos entender que representa uma concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo até a discussão sobre um assunto, determinando um sentido para aquilo que é falado ou pensado.

O sentido é, portanto, algo que se produz em um determinado momento, não apresentando a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas (COSTAS; FERREIRA, 2011). Ainda, segundo as autoras (2011, p. 216), “assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações e as evoluções no grupo social. Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se”. Nessa projeção, simboliza a interpretação que um sujeito tem de si, do outro e das situações que experimenta nas relações sociais, podendo assumir, ou não, papéis sociais diversos nas interações.

Nesta pesquisa, evidenciamos cada etapa de geração de dados a partir dos objetivos específicos, tendo como base teórico-analítica as contribuições de Stephen Ball (2016) e seus colaboradores. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), “A política é feita para os professores; eles são atores e sujeitos da própria prática”. Assim, como forma de caracterizar os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, adotamos a nomenclatura de “atores sociais” tratada pelos autores em sua abordagem.

Os professores, visto como atores sociais, é que dão sentido à política, havendo, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), uma complexa teia de interpretações, leituras e trabalho em seu meio. Ou seja, elas são um campo de possibilidades.

Stephen J. Ball propôs a abordagem do ciclo de políticas que pode ser considerada um método de pesquisa de políticas. “O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas”. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Sua abordagem defende um envolvimento ativo de atores educativos nas decisões sobre a produção de conhecimento para a elaboração de políticas educacionais e suas atuações na prática, o que produz, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), determinados tipos de sujeitos professores.

Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), uma política é apenas parte do que os professores fazem, pois há muito mais a descobrir e realizar no cotidiano escolar do que unicamente consta em documentos políticos. Professores estão sempre dispostos a apresentar boas práticas e ideias sem estar necessariamente vinculados a uma política.

Trataremos sobre aspectos das políticas educacionais para AH/SD fazendo ligação com as práticas de enriquecimento nos projetos da universidade pesquisada, no intuito de analisar essas ações no cotidiano dos estudantes. Assim, no contexto desta pesquisa, é fundamental estabelecer uma relação entre as políticas educacionais e as ações da universidade, constituindo critérios para as análises e permitindo obter respostas a essa questão.

Deste modo, delimitamos como primeiro objetivo específico, “caracterizar o cenário das Altas Habilidades/Superdotação no contexto nacional, abordando políticas, conceitos, práticas e teorias”, tendo como suporte as legislações para AH/SD, seu histórico e evoluções dentro de um sistema político-educacional.

No exame desses documentos foram consideradas as dimensões da análise documental expostas por Cellard (2008, p. 295), o qual enfatiza que “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Ou seja, por meio do documento temos acesso a informações distintas que possibilitam reflexões acerca dos procedimentos e ações demandados por uma política abrangente que tem o sujeito como base de suas práticas.

A análise documental, vista nesta etapa como um procedimento metodológico, contribuiu para as escolhas dos documentos legais e substanciais a respeito da inclusão do estudante com AH/SD no sistema educacional.

Cellard (2008) também nos orienta sobre os cuidados que devemos observar referente à localização de textos pertinentes, avaliando sua credibilidade e sua representatividade. Por

isso, tivemos a responsabilidade e o cuidado na procura por documentos legais reforçando a seriedade na busca por dados concretos e reconhecidos, de forma histórica, política e cultural.

Como segundo objetivo específico, procuramos “Identificar os princípios e ações dos projetos da UFSC”. Entendemos que, ao analisarmos os projetos, se torna possível identificar e compreender possíveis práticas de Enriquecimento Curricular nas atuações dos atores sociais, estabelecendo aproximações sobre o que relata a política nacional com as ações dos projetos.

Nesse âmbito, o intuito foi analisar as políticas da universidade, as quais dizem respeito aos projetos que acolhem estudantes com e sem AH/SD, identificando possíveis semelhanças com as ações previstas nas políticas nacionais e nos referenciais teóricos. Nesse sentido, utilizamos o pensamento de Ball e Mainardes (2011, p.14), os quais enfatizam que “a política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções, compreendidas como respostas a problemas da prática”. Esse argumento auxilia na compreensão do segundo objetivo, tendo em vista que a análise das ações dos projetos por meio dos documentos internos poderá trazer as interpretações necessárias para a busca de subsídios que podem auxiliar na investigação deste estudo.

Partimos, portanto, para o nosso terceiro objetivo específico, tendo como finalidade “Depreender os sentidos dos atores sociais a respeito de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e das práticas dos projetos da UFSC”. Nessa etapa, a geração de dados decorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos nos projetos. Com as entrevistas, buscamos aproximar a comunicação entre os envolvidos, procurando criar uma interação, favorecendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Essa influência acontece especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões e o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 34).

Corroborando essa ideia, a entrevista semiestruturada se desencadeou a partir de um roteiro, conforme Apêndices A, B e C, com o propósito de conduzir os principais aspectos a serem abordados. Neste caso, o roteiro nos permitiu preparar uma entrevista mais centrada e ao mesmo tempo flexível e cuidadosa.

Para um melhor aproveitamento das respostas e captação dos dados de forma fiel ao enunciado pelo entrevistado, as entrevistas foram gravadas e posteriormente, transcritas. Segundo Lüdke e André (2012, p. 37), “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. Esses comportamentos percebidos auxiliaram no sentido e na compreensão de algumas respostas, enriquecendo os dados e análises posteriores.

Para dar início à pesquisa, dentro do cenário escolhido, foi adotado o procedimento de entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visando a proteção dos atores sociais entrevistados na preservação de seus dados conforme orientações do Comitê de Ética, aprovado sob parecer número 2.940.839.

2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

O problema de pesquisa “como os atores sociais de projetos da UFSC compreendem as Altas Habilidades/Superdotação e de que forma as práticas educativas realizadas se constituem como estratégias de Enriquecimento Curricular?” sugere um caráter qualitativo, por se apresentar dentro de características relevantes destacadas nesse tipo de abordagem. Bogdan e Biklen (1994, p. 84) relatam que “os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos de seus conhecimentos e da sua experiência [...]” e fazem menção a algumas características que configuram esse tipo de estudo. Dentre elas, sugerem que a pesquisa qualitativa apresenta um ambiente natural com fonte direta de dados, tendo o pesquisador como principal instrumento (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Nesse aspecto, os dados coletados são descritivos, apresentando uma preocupação com o processo maior do que com o produto, enfocando o significado que as pessoas dão às coisas.

Essa pesquisa, dentro de suas características, se apresenta como um Estudo de Caso único, por se tratar de ações realizadas em um local singular, com projetos específicos daquele campo. O estudo de caso, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LÜDKE e ANDRÈ, 2012, p. 17). De acordo com Yin (2001, p. 42), para os estudos de caso são especialmente importantes cinco componentes de um projeto de pesquisa: “as questões de um estudo; suas proposições, se houver; sua(s) unidade(s) de análise; a lógica que une os dados as proposições; e os critérios para se interpretar as descobertas”.

Em relação às questões de um estudo, é mais provável que a estratégia seja apropriada a questões do tipo ‘como’ e ‘por quê’; assim, sua tarefa inicial é precisar, com clareza, a natureza das suas questões de estudo nesse sentido (YIN, 2001). No contexto desta pesquisa, entendemos que a questão de estudo são os Projetos ‘Olimpíada Mirim de Matemática’ e ‘Treinamentos para as Olimpíadas de Matemática’.

As proposições destinam atenção a alguma coisa que deveria ser examinada dentro do escopo do estudo, buscando evidências relevantes e encaminhando para a direção certa do estudo (YIN, 2001). Neste caso, nesta pesquisa apresentamos como evidências as possíveis práticas de Enriquecimento Curricular.

A definição da unidade de análise (caso) está relacionada a maneira como as questões iniciais da pesquisa foram definidas, tecendo ligação com o problema fundamental de se definir o que é um caso (YIN, 2001). Na perspectiva desta pesquisa, podemos inferir que o estudo acontece de forma única, sendo os projetos da UFSC o exemplo de caso a ser estudado.

Os componentes ‘a lógica que une os dados as proposições’; e ‘os critérios para se interpretar as descobertas’, segundo Yin (2001, p. 47), “representam as etapas da análise de dados na pesquisa do estudo de caso, e deve haver um projeto de pesquisa dando base a essa análise”. Yin (2001) ainda sugere que diferentes padrões estejam contrastando, para interpretar as descobertas de forma clara e suficiente. Porém, como o estudo do caso em questão se torna único em sua totalidade, as análises foram realizadas cuidadosamente e criteriosamente em cada etapa estabelecida.

2.2 O CASO EM ESTUDO: CENÁRIO, CARACTERÍSTICAS DAS AÇÕES E ATORES SOCIAIS

Nesta pesquisa apresentamos como estudo de caso investigativo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Campus Blumenau). A escolha por este cenário ocorreu pelo fato de a universidade oferecer aos estudantes da Educação Básica projetos educativos na área de matemática, estimulando talentos e reconhecendo potenciais.

É importante mensurar que não houve escolha específica por projetos dentro da área da matemática, sendo que o foco desta pesquisa não se concentra em tal temática. Este projeto é apenas um exemplo de ação encontrada em uma instituição de Educação Superior voltada a estudantes da Educação Básica, com ou sem AH/SD, que podem usufruir de um ambiente educativo que venha a suprir com as suas necessidades de aprendizagem.

De acordo com a UFSC (2019), os projetos visam propiciar aos estudantes meios de preparação para participação em olimpíadas da matemática, realizadas em grande parte do país. Apesar de não se tratar de atendimentos específicos para estudantes com AH/SD, a universidade acolhe esse público nas ações destes projetos que, usualmente, são encaminhados pela escola ou família quando verificado um grande interesse e habilidade na área. Desta forma, estas ações vem sendo um meio diferenciado de atender, também, estes estudantes, que até então, tinham como única referência de atendimento o AEE no espaço da escola.

No que se refere às estratégias e ações para estudantes com AH/SD, Virgolim (2019, p. 202), enfatiza que “é importante fornecer outras opções de estratégias ou programas ao sistema educacional tradicional”. Desta forma, tendo em vista que a escola apresenta, muitas vezes, impasses em suprir as necessidades dos estudantes com AH/SD, encaminhar para opções apropriadas dentro das áreas de habilidades é uma possibilidade de novas experiências e aprendizados.

2.2.1 O Cenário da pesquisa

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) teve a instalação de seu campus na cidade de Blumenau no ano de 2013, com aula inaugural em 17 de março de 2014, no Teatro Carlos Gomes. As atividades letivas iniciaram no Instituto Federal Catarinense (IFC) Blumenau e, no ano de 2015, passaram à atual sede na rua João Pessoa, bairro Velha.

O Campus está estruturado sob um perfil de formação científica, tecnológica e educacional. Atualmente comporta uma unidade de ensino, oferecendo os cursos de Engenharia Têxtil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Materiais, Matemática (licenciatura) e Química (Licenciatura e bacharelado). Também são disponibilizados dois mestrados profissionais - Ensino de Física e Matemática; e dois mestrados acadêmicos - Engenharia Têxtil e Nanociência e Processos e Materiais Avançados.

Graduação e pós-graduação trabalham de forma articulada com o objetivo de formar profissionais com perfil adequado ao atendimento das exigências sociotécnicas da mesorregião do Vale do Itajaí. Além disso, o projeto concebido pela UFSC prioriza a proposição e organização de atividades de interação social, incentivando as relações de cooperação entre grupos e setores econômicos produtivos e a comunidade em geral (UFSC, 2019).

O Campus compreende três blocos: um administrativo (C), dedicado às atividades de gerenciamento do Campus e do Centro de Blumenau; e dois acadêmicos (A e B), onde são

ministradas as aulas e desenvolvidas as demais atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sua gestão compreende uma Diretoria de Campus e uma Diretoria Administrativa.

Em 2019, a UFSC Blumenau soma mais de 1000 estudantes matriculados, 106 professores e 53 técnicos-administrativos em educação, índice que demanda uma estrutura de acompanhamento e assistência a esses alunos e servidores. Para isso, o Campus Blumenau possui núcleos e comitês em sua estrutura funcional que proporcionam o acolhimento, acompanhamento pedagógico e a formação continuada dos setores que integram a comunidade acadêmica.

Figura 1- Foto do Campus da UFSC em Blumenau



Fonte: UFSC (2019)

2.2.1.1 O Departamento de Matemática

Este departamento está intimamente ligado aos projetos pesquisados. Segundo informações contidas no site da Universidade (UFSC, 2019), o Departamento de Matemática (MAT) da UFSC Blumenau foi criado pela Resolução nº7/2017/CUn de 30 de maio de 2017, que foi publicada em 14/06/2017 no Boletim Oficial da UFSC, como resposta ao Processo nº 23080.077716/2016-23.

Esse departamento oferece disciplinas para os 6 cursos de graduação aqui existentes. Além disso, o MAT comporta o PROFMAT, Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Atualmente, o MAT conta com 18 professores, todos doutores, que obtiveram seus títulos em renomadas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e do exterior; dentre esses, 6 professores têm formação em Análise, 5 em Geometria e Topologia e 7 em Matemática Aplicada. A maioria desenvolve atividades de pesquisa relacionadas às suas respectivas áreas

e áreas afins; em particular, semanalmente acontecem no departamento seminários de pesquisa voltados à Análise e suas aplicações, à Teoria dos Números e às Álgebras de Operadores.

O MAT se mostra engajado, também, na realização de projetos de extensão. Majoritariamente, seus professores auxiliam na organização das Feiras de Matemática que acontecem em nossa região e participam de projetos associados às diversas Olimpíadas de Matemática que nossos jovens realizam.

2.2.1.2 Os Projetos

Pela dificuldade de encontrarmos propostas ou projetos na região que contemplem e/ou acolhem estudantes com AH/SD, independente da área de habilidade, as ações da UFSC são as que, de certa forma, chegam mais perto do propósito do AEE, apesar de não se constituírem como política específica para tal. Assim, apresentamos, no Quadro 2, os projetos selecionados para a pesquisa, abrangendo estudantes do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Projetos selecionados para pesquisa.

Projeto	Público atendido		Carga horária e período
Olimpíada Mirim de Matemática	Estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, podendo ser aberto ao 3º ano.		1h40min. por grupo de atendimento. Período vespertino.
Treinamentos para as Olimpíadas de Matemática	Nível 1 Estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.	Nível 2 Estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.	1h40min. por grupo de atendimento. Período matutino e vespertino.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Os professores do Departamento de matemática são os atores responsáveis pelo andamento dos projetos. Estes atores perfazem um total de sete sujeitos, dentre eles coordenadores, professores e bolsistas de graduação. A escolha pelos sujeitos se deu ao fato de serem os principais atuantes no contexto dos projetos e poderiam contribuir de forma específica com informações sobre os processos de construção, elaboração de metas e objetivos. Além disso, poderiam apresentar mais subsídios para o relato e apresentação das políticas internas da universidade sobre a proposta.

Para a escolha dos profissionais que participaram desta pesquisa, foi realizada uma busca junto a universidade, no intuito de verificar quais eram os sujeitos envolvidos nos programas e seus perfis junto ao atendimento aos estudantes. No Quadro 3, a seguir, apresentamos algumas informações sobre os atores sociais que fazem parte desta pesquisa.

Quadro 3: Atores Sociais da Pesquisa.

Atores	Tempo de atuação na instituição/semestre	Formação	Relação de trabalho na instituição
Coordenador 1	5 anos	Licenciatura em matemática. Mestrado em Engenharia mecânica e Doutorado em Ciências Naturais.	Efetivo
Coordenador 2	5 anos	Graduação em matemática – bacharelado. Mestrado em matemática. Doutorado em matemática pura.	Efetivo
Professor 1	3 anos e 5 meses	Licenciatura em matemática. Mestrado em matemática. Doutorado em matemática.	Efetivo
Professor 2	1 ano e 6 meses	Licenciatura em matemática. Especialização em Educação matemática. Mestrado em matemática. Doutorado em matemática.	Temporário
Estudante 1	8º semestre	Cursando Licenciatura em matemática.	Bolsista
Estudante 2	6º semestre	Cursando licenciatura em matemática.	Bolsista
Estudante 3	2º semestre	Cursando Licenciatura em matemática.	Bolsista

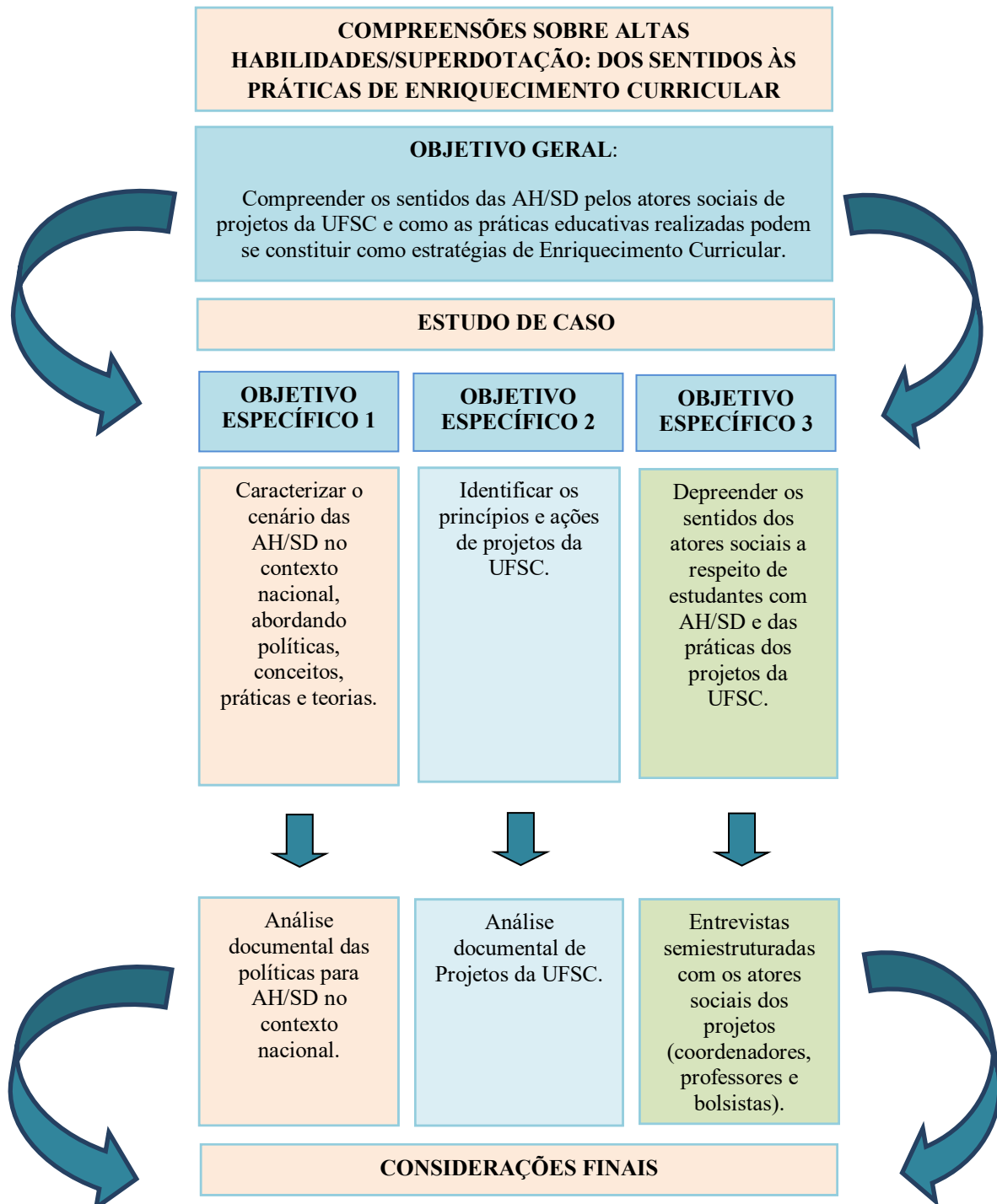
Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Estes atores desempenham papéis fundamentais dentro dos projetos, que são colocados em prática por meio de suas ações e interpretações construídas.

2.3 DESENHO DA PESQUISA

Na figura 2, a seguir, apresentamos uma síntese do processo metodológico e de análise, evidenciando os objetivos e os instrumentos utilizados em cada etapa do processo. Podemos observar que os critérios de geração de dados apontam para a compreensão das indagações e buscam encontrar respostas ao problema da pesquisa.

Figura 2 – Desenho da Pesquisa



Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

3 AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SEUS CONTEXTOS: CENÁRIOS, SENTIDOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Este capítulo apresenta as considerações que emergiram a partir da análise das políticas para AH/SD, dos projetos da UFSC e das práticas educativas, em consonância com os excertos dos atores sociais que participam das ações. Concomitantemente, apresentamos um diálogo entre os autores que fundamentam este estudo e os atores sociais envolvidos, tecendo uma explanação teórica e, posteriormente, relacionada com a prática.

Dentro desses aspectos, tecemos um diálogo com Ball, Maguire e Braun (2016) para enfatizar aspectos ligados a política educacional e demais autores que abordam a temática das AH/SD, para enriquecer as análises da pesquisa.

Segundo Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial metodológico e analítico crítico da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Sendo assim, o processo de formulação das políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas, criadas e reinventadas.

3.1 A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Apresentamos, nesta seção, a análise dos dados referente ao primeiro objetivo específico, que teve como propósito “caracterizar o cenário das Altas Habilidades/Superdotação no contexto nacional, abordando políticas, conceitos, práticas e teorias”.

Foram utilizadas as dimensões da análise documental trazidas por Cellard (2008), as quais enfatizam o contexto dos documentos, o autor ou seus autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e por fim, a análise do processo.

Na primeira dimensão que diz respeito ao *contexto dos documentos*, é importante contextualizarmos o cenário político dos quais as legislações para estudantes com AH/SD emergem. Trazemos inicialmente, um marco histórico quanto às discussões e organizações nacionais e suas especificações nas políticas vigentes.

Ao analisarmos os principais documentos oficiais da legislação brasileira, destacamos as influências de atores em sua produção, onde discursos das políticas educacionais se

movimentam pela ação dos protagonistas (pesquisadores, colaboradores – instituições não governamentais e localidades internacionais).

Selecionamos os documentos seguindo um rigor no processo de escolha, de acordo com o objeto deste estudo, sendo examinados minuciosamente. Esse percurso nos direcionou a uma pré-interpretação e formulação de pressupostos iniciais, como a identificação de possíveis influências na constituição desse corpus.

Nos pautamos, também, nos estudos de Cellard (2008, p. 296), em relação a identificação e definição de documento.

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte” como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de na iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação etc.

Para essa seção, analisamos arquivos de documentos públicos, incluindo acessos à legislação de forma virtual e por meio de leituras em documentos impressos da esfera federal, além de produções de autores e pesquisadores da área. Nesse contexto, Cellard (2008, p. 297) reforça o conceito desse tipo de documento, enfatizando que “os arquivos públicos são uma documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que ela seja dita pública, ela nem sempre é acessível”.

Em relação ao contexto das políticas abordadas, Cellard (2008) defende que tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais ou fatos aos quais se faz alusão. Nesse sentido, é por meio da análise do contexto que o pesquisador se dispõe para compreender as particularidades da forma, da organização e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos.

No que se refere a segunda dimensão de análise, *o autor ou seus autores*, Cellard (2008) enfatiza que para interpretar um texto, precisamos ter conhecimento do que está por trás desses escritos, saber de seus interesses e motivações na elaboração dos documentos. A credibilidade aos documentos, sem dúvida, se dá ao fato de entendermos que há autores empenhados na construção das políticas nacionais.

O conhecimento prévio dos autores que participaram na construção das políticas favorece a melhor compreensão de como as ações previstas podem ser pensadas e executadas na prática, pelo envolvimento destes nos processos anteriores de estudo e pesquisas na área.

Como descrito por Cellard (2008, p. 301), “é preciso poder ler nas entrelinhas, para poder compreender o que os outros viviam, se não nossas interpretações correm o risco de ser, grosseiramente, falseadas”.

Em virtude disso, apresentamos, no Quadro 4, alguns autores de referência que contribuíram com suas pesquisas, teorias e estudos, sendo possivelmente sujeitos de influências na construção das políticas educacionais para AH/SD no Brasil.

Quadro 4 – Autores de referência

Autores	Localidade
Howard Gardner	Estados Unidos
Joseph Renzulli	Estados Unidos
Angela Magda Rodrigues Virgolim	Brasil
Cristina Maria Carvalho Delou	Brasil
Soraia Napoleão Freitas	Brasil
Susana Graciela Pérez Barrera Pérez	Brasil
Zenita Cunha Guenther	Brasil

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Os primeiros autores de referência apresentados no Quadro 5 se referem a pesquisadores americanos que, por meio de suas teorias e estudos, geraram influências na construção das políticas brasileiras para AH/SD.

No que diz respeito a terceira dimensão de análise, *a autenticidade e a confiabilidade do texto*, enfatizamos que as políticas nacionais para AH/SD asseguram-se da qualidade da informação transmitida e demonstram-se autênticas e reconhecidas pela entidade governamental de nosso país. Nesse sentido, Cellard (2008) nos alerta para que consideremos possíveis interpretações devido à procedência dos documentos. Entretanto, ressalta a importância de estarmos atentos na relação entre os autores e o que eles descrevem, de onde falam, a veracidade dos fatos e a propriedade com que falam desse campo.

Por fim, antes de apresentarmos as análises referentes aos documentos públicos oficiais, apresentamos como quarta dimensão de análise, especificando a natureza do texto. A respeito das políticas nacionais sobre AH/SD, grande parte delas podem ser encontradas em documentos de acesso público, geralmente disponibilizadas em sistemas online, de fácil acesso à população. Os documentos acessados pela página virtual do MEC apresentam suas ações detalhadas e completas, oferecendo ao leitor as informações necessárias para a pesquisa. Na

página, há uma série de legislações que podemos selecionar e ter acesso tanto de forma preliminar quanto ao documento por completo. Por ser um sistema ligado ao governo federal, nos possibilita o livre acesso a essas documentações e oferece conteúdo confiável.

As informações coletadas por meio de autores, nesse contexto, também nos levam a crer que as informações contidas em seus discursos se tornam confiáveis por haver, previamente, uma seleção de pesquisados renomados e participantes das implantações das políticas por meio de seus estudos e contribuições.

3.1.1 Análise da produção das políticas para Altas Habilidades/Superdotação: conceitos, teorias e práticas

Quando se trata da elaboração das políticas para AH/SD, podemos observar no Brasil atuações de grupos como os governos (por meio das leis, decretos, pareceres, políticas, notas técnicas e resoluções), conselhos, associações, redes de comunicação (publicações), núcleos e representações de diversos segmentos educacionais. A interação e articulação entre esses grupos possibilita que sejam produzidos os discursos e firmada a legitimidade destes, como elementos essenciais à base das políticas a serem formuladas.

Em vista desta circunstância, a análise de documentos de políticas, nas palavras de Mainardes, Ferreira e Tello (2011 p. 157), “não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes”. Esta será a nossa finalidade e desafio no decorrer deste processo de análise.

Os documentos nos mostram um caminho cheio de informações, mas ao mesmo tempo, um campo de incertezas sobre a realidade educacional vivenciada. É necessário conhecer a fundo os processos políticos, sociais e educacionais para que novas reflexões sejam materializadas. Mediante leituras e reflexões sobre o tema, iniciamos o processo de geração de dados por meio dos estudos da legislação nacional vigente para AH/SD e partimos em busca por informações que nos levassem a descobertas sobre os processos históricos de construção e criação das políticas que temos hoje consagradas no país. De fato, essa descoberta nos auxiliou na busca por elementos que apontassem para a questão de estudo proposta.

Investigando o contexto histórico, partimos da premissa de que as mais variadas formas de olhar o estudante com AH/SD e oferecer-lhe uma educação de qualidade baseiam-se em métodos e programas que vem desde o século passado, com diferentes olhares e percepções.

No Brasil, a garantia de direitos aos estudantes com AH/SD estão fundamentadas no princípio da Inclusão e diversidade humana, com um olhar para as políticas que objetivem o respeito pela singularidade e ao desenvolvimento desse público. É por meio do que recomendam as políticas que essa população começa a ganhar visibilidade e destaque nas ações a serem contempladas junto a esse campo da diversidade.

A atual Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), vive um momento de transição em que o governo se prepara para publicar um decreto para reorganização de seu texto. Até o momento da elaboração das análises desta pesquisa, o documento que se mantém é referente à política de 2008 e seus adendos, sendo desta forma, consultados como fonte mais recente. Para chegarmos até este momento, houve muitas definições, implementações e reformulações, legitimando práticas que nem sempre foram levadas a efetivação.

Em se tratando da política nacional, Mantoan (2003) estabelece que é no contexto da educação geral que precisam estar presentes os princípios e propostas que definem a Educação Especial, de forma que sejam coerentes com sua implementação. Nesse sentido, uma legislação resulta de ações mobilizadas pela ação das pessoas, associações, instituições, pesquisadores e da esfera governamental, para que suas ações sejam validadas e executadas.

Conforme dados oficiais (BRASIL, 1994), a primeira versão da Política Nacional de Educação Especial foi elaborada no ano de 1994. Seus termos, porém, passaram por revisão ao longo dos anos. A edição de 2008 pretendia torná-lo um instrumento de coibição de práticas discriminatórias contra pessoas com condições como deficiências intelectual, mental, física e Transtorno do Espectro do Autismo (BRASIL, 2008^a).

O Quadro 5, a seguir, demonstra uma linha do tempo do primeiro ciclo de discussão acerca de algumas das principais políticas existentes para AH/SD no Brasil e suas repercussões no cenário nacional. Nele elencamos não apenas os documentos políticos, mas as organizações que foram criadas com intuito de contribuir para novas ações voltadas a estudantes com AH/SD, pois entendemos que estas organizações também fizeram parte da construção das políticas que temos hoje no país.

Quando falamos em organizações, nos referimos a forma como se dispõe um sistema para atingir os resultados pretendidos, com a missão de atingir um objetivo em comum. A forma como as pessoas envolvidas nessas organizações se inter-relacionam gera um resultado baseado em ações com vistas para uma mesma finalidade.

Quadro 5 – Políticas e organizações para AH/SD no Brasil – 1º ciclo

Ano/Década	Descrição
1967	Comissão do MEC para estabelecer critérios, identificar e atender os superdotados.
1971	Lei nº 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1975	Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado – NAS
1979	Associação Brasileira de Superdotação – ABSD
1986	SEESP, Secretaria de Educação Especial

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Neste primeiro ciclo de discussões acerca das AH/SD destacamos as primeiras intenções de ações políticas, mediante atuações que visavam beneficiar o desenvolvimento dos estudantes. Já na década de 60, foram criados os primeiros seminários sobre Educação dos Superdotados (GAMA, 2006). Essas ações posteriormente serviram de base para pensar em políticas mais efetivas para esse alunado.

Em 1971, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) trazia, pela primeira, vez o termo ‘Superdotado’ e estabeleceu que os estudantes deveriam receber tratamento especial de acordo com suas especificidades, sendo essas considerações um marco na história das AH/SD. Foi a partir dessa lei que os estudantes com AH/SD conquistaram a nomenclatura própria. Nessa perspectiva, ela foi um ponto de partida para novas discussões e considerações acerca da recente propagação.

O Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS), chegou em 1975 para atuar e contribuir com os atendimentos específicos para os estudantes com AH/SD, porém, apenas para os estudantes do 1º grau. Seguindo os passos dessa nova rede de apoio, surgiu, em 1979, a Associação Brasileira de Superdotação (ABSD), que tinha como objetivo colaborar com as instituições públicas e particulares, realizar trocas de conhecimento e experiência entre sujeitos e instituições e promover encontros e seminários de pesquisa (GAMA, 2006).

Nesta fase, enfatizamos a atuação das entidades não governamentais que tiveram influências na elaboração de uma política mais coesa e fundamentada, por meio dos estudos e contribuições importantes que, segundo Gama (2006), trabalharam voluntariamente para desenvolver capacidades e talentos. Fechando a década de 80 temos, no ano de 1986, a criação da Secretaria de Educação Especial (SEESP), que oferecia subsídios para a organização e funcionamento dos serviços de educação especial e lança um volume dedicado a área de AH/SD, com Diretrizes Gerais para o atendimento a essa demanda, publicando os subsídios para a organização e funcionamento de serviços de Educação Especial, os quais foram reeditados no ano de 1995.

No Quadro 6, a seguir, apresentamos o segundo ciclo das políticas realizadas até o principal marco teórico da Educação Especial, que foi a instauração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008.

Quadro 6 – Políticas e organizações para AH/SD no Brasil – 2º ciclo

Ano	Descrição
1994	Política Nacional da SEESP/MEC
2001	Parecer nº 17 de 2001 do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2003	Criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD)
2005	Criação do NAAH/S
2008	Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Nesse segundo momento de implementação das políticas, podemos contar com uma visão um pouco mais centrada e voltada para as ações relacionadas ao processo de identificação e atendimento de estudantes com AH/SD, saindo de um sistema mais fechado de ensino, para um sistema um pouco mais flexível e, aos poucos, introduzindo uma estrutura mais eficaz de ensino para essa demanda. A primeira Política Nacional de Educação Especial foi criada no ano de 1994, trazendo como definição de superdotado:

Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1994, p. 13).

Esta lei foi criada para oferecer suporte legal e teórico para a Educação Especial, direcionando os trabalhos, definindo ações e clientela. No ano de 2001, o Parecer CNE/CEB 17/2001, juntamente com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituíram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica. No que diz respeito à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu Art. 8º, estabelece que:

As escolas da rede regular de ensino devem 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, nos termos do Art. 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001^a, p.3).

As resoluções e pareceres nacionais, criados no ano de 2001, vieram para contribuir na qualidade de ensino e atendimento de estudantes com AH/SD, visando assegurar a aceleração de série, em caso de superdotação, como forma de atendimento educacional (Parecer nº.17/2001).

O ano de 2003 foi marcado pela criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD), em Brasília. O CONBRASD se trata de uma organização não governamental sem fins lucrativos que visa contribuir com a defesa dos direitos de pessoas com AH/SD, além de promover congressos, palestras e outros cursos e atividades na área para professores e interessados. O Conselho busca estimular e incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com AH/SD e seus familiares (GAMA, 2006).

Este conselho, além de outras ações, colabora com as entidades públicas e privadas incumbidas de formular e promover políticas públicas para as pessoas com AH/SD. Ou seja, há uma contribuição que, conseqüentemente, gera influências na implantação de novas ações geradas pela política, atualizando conceitos, formas de atendimento e inclusão.

Assim como o CONBRASD e a ABSD, existem, em diversas localidades do Brasil, outras instituições não governamentais que também realizam trabalhos nesse âmbito, como é o caso da Associação Paulista de Superdotados (APAHSD), deixando suas influências na promoção de políticas de atendimento, orientação, formação e sensibilização da sociedade sobre os direitos e necessidades de atores com AH/SD.

Desta forma, a partir da concretização das ações para AH/SD ocorreu a abertura de espaços à tomada de decisões e, conseqüentemente, ampliaram as influências de órgãos não governamentais e de pessoas que se articulavam nas diversas instâncias da sociedade. Partindo disso, podemos fazer correlação com as palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 98), quando estabelecem que a “identificação com a política e a experiência em uma área de grande visibilidade da política e postos relacionados de responsabilidade podem ser uma rota de promoção e mais avanço”.

Um dos grandes destaques, também mencionado nas políticas para AH/SD, são os Núcleos de Atividades de AH/SD (NAAH/S), que foram criados em alguns estados brasileiros e no Distrito Federal, a partir do ano de 2005, e contribuíram para que novas ações fossem pensadas para este público, como propostas de atendimentos em grupos específicos, dentre outras ações. O objetivo do programa se baseia em:

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas da educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimento sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e Distrito Federal (BRASIL, 2006, p. 16).

Nesse sentido, as ações do NAAH/S buscam coordenar a política de atendimento aos estudantes com AH/SD do sistema regular de ensino e propiciar a capacitação dos professores, propor parcerias com outras instituições governamentais e não-governamentais à fim de atender necessidades dos alunos e profissionais envolvidos, realizando um trabalho de assessoria, atendimento, identificação e orientação às famílias, escolas e estudantes.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reformulada em 2008, fechamos este ciclo com a formação de uma Política mais voltada para a Inclusão e atendimento de estudantes público da Educação Especial. As legislações para AH/SD começam a ter um pouco mais de abertura para desenvolver suas ações e realizar um trabalho mais voltado para a prática, estabelecendo e proporcionando a criação de alguns outros documentos norteadores do trabalho.

No Quadro 7, a seguir, elencamos alguns desses documentos, expressos nas políticas nacionais, amparando e complementando as ações estabelecidas, enfatizando questões relacionadas ao processo de identificação, atendimento e qualificação dos profissionais.

Quadro 7 – Políticas para AH/SD no Brasil – 3ºciclo

Ano/Década	Descrição
2009	Parecer CNE/CEB/2009 e Resolução nº4/2009
2010	Nota Técnica n.º 11/2010/MEC/SEESP/GAB
2011	Decreto nº 7.611, Lei nº 10.172, Parecer CNE/CEB 17/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2011
2014	Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE
2015	Nota Técnica nº40/2015/MEC/SECADI/DPEE

Fonte: Dados das autoras (2018).

Nesta fase, as políticas começaram a se concentrar em ações mais concretas e procuraram trazer informações importantes, principalmente relacionadas ao AEE. O Parecer CNB/CEB de 13 de setembro de 2009 e a Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, instituíram Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Já a Nota Técnica nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB, de 07 de maio de 2010, orientou quanto a institucionalização na Escola, da oferta do AEE em SEM.

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, dispôs sobre a Educação Especial, o AEE e outras providências. Dentre as ações, sugeriu em seu artigo 2º, inciso 1º, [...] II –

suplementar a formação de estudantes com AH/SD. (BRASIL, 2011). A Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2011, aprovou o PNE e apresentou outras providências, entre elas, em seu artigo 26, a implantação gradativa de programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 2011).

A Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, orientou quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD no Censo Escolar. Nestes documentos, ficou claro que o sistema de avaliação é centrado em ações pedagógicas, evidenciado a função educacional do atendimento.

A Nota Técnica nº40/2015/MEC/SECADI/DPEE, de 22 de abril de 2015, reforçou aspectos ligados a AH/SD, como atendimento, articulação do Projeto Político Pedagógico entre a escola e as instituições de ensino superior, parcerias com o NAA/S e formação continuada dos professores. Em suas ações, reforçou o papel das Secretarias de Educação a apresentarem a demanda de formação continuada, de acordo com o plano de formação elaborado pelas escolas públicas de cada rede de ensino (BRASIL, 2015). Em se tratando de Santa Catarina, destacamos, no Quadro 8, algumas das principais legislações existentes para AH/SD, na linha histórica do tempo.

Quadro 8 – Políticas Públicas Educacionais para AH/SD do Estado de Santa Catarina.

Ano/Década	Descrição
1998	Proposta Curricular de Santa Catarina. Lei complementar nº 170.
2006	A Resolução 112/2006/CEE/SC.
2008	A Resolução 158/08/SC.
2016	A Resolução CEE/SC Nº 100.
2018	Política de educação Especial.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

O documento da Proposta Curricular (1998) demonstrou, em seus eixos norteadores, uma concepção de homem histórico e de conhecimento como patrimônio coletivo que, por assim ser, deveria ser garantido a todos. “Isso tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão” (SANTA CATARINA, 1998, p. 12). Nessa mesma época, a Lei Complementar nº 170, dispunha sobre o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, onde em seu Capítulo IX, Art.64, Inc. VI, assegurava [...] para os portadores de altas habilidades, aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar (SANTA CATARINA, 1998).

No estado de Santa Catarina, a Política de Educação Especial, aprovada em 2006, foi referendada pela Resolução nº 112, de 12 de dezembro de 2006, do Conselho Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2006). A partir desse ato regulatório, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) implantou programas de atendimento às pessoas com deficiência, condutas típicas e AH/SD, em articulação com as diferentes Secretarias Setoriais de Estado, entre eles o Programa de Proteção Social, de Reabilitação, Profissionalizante e Pedagógico.

A Resolução 112/2006/CEE/SC, fixou normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Em seu Art. 6º, § 2º, Inc. IV, prevendo a aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar para os educandos com altas habilidades. Já em Art. 10º, Inc. I, disponibilizou o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), de caráter pedagógico, voltado ao atendimento das especificidades dos educandos com deficiência, com condutas típicas e com AH/SD, matriculados na rede regular de ensino. Este serviço, conforme o documento, deve ser disponibilizado preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (SANTA CATARINA, 2006).

De acordo com a Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016 (SANTA CATARINA, 2016a), o público da Educação Especial é formado pelos estudantes com deficiência sensorial, intelectual e física, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e altas AH/SD. Conforme esta Resolução, a Rede Pública Estadual deve oferecer os Serviços Especializados de Segundo Professor de Turma, Professor Bilíngue, Intérprete da Libras, bem como, o AEE e o Instrutor da Libras.

Recentemente, no ano de 2018, a nova Política de Educação Especial de Santa Catarina foi redigida reforçando os marcos normativos estabelecidos no âmbito nacional e estadual, sendo que, notadamente, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014), são base e referência para a política estadual e contribuem significativamente para que o estado universalize o acesso e a permanência, com qualidade, dos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino (SANTA CATARINA, 2018).

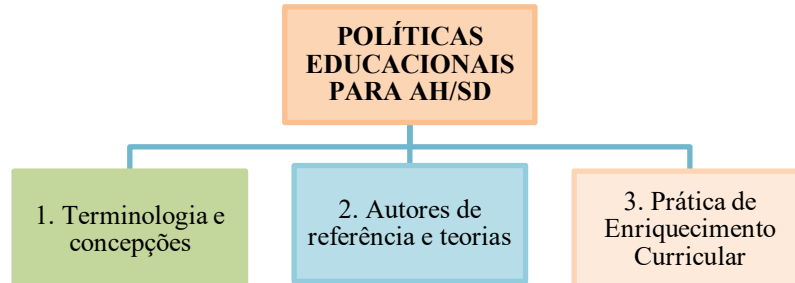
Para concluir o ciclo de políticas nacionais, podemos ter como base, por meio das tabelas, que o avanço das políticas públicas para AH/SD apresentaram um crescimento mediante ações que visam beneficiar, através de práticas pedagógicas inclusivas, o desenvolvimento do potencial do estudante. As resoluções e as notas técnicas mais recentes objetivam qualificar o atendimento e instituir um sistema de avaliação e acompanhamento mais

significativo, dentro do que se é esperado de acordo com a legislação vigente. Porém, as políticas ainda são pouco comentadas, estudadas e difundidas, sendo que o crescimento das ações estabelecidas pelo governo e instituições responsáveis pelo acompanhamento e aprimoramento dessas atividades apresentam uma grande importância para a área de pesquisa e atendimento a essa demanda.

A política, nesse sentido, conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), “é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Segundo os autores, ela é complexamente codificada em textos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Portanto, para que as políticas sejam realmente significativas na educação, deve-se ter o entendimento de que as diferentes culturas das comunidades, as histórias, realidades e costumes sejam levados em consideração para o recontexto das práticas e ações que formam essas políticas.

Ao analisarmos os documentos, emergiram alguns cenários, os quais consideramos importantes quando pensamos em uma caracterização da atual política, que agrupamos em três categorias de análise, apresentadas na Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Representação das categorias de análise



Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

A partir das categorias elencadas para este primeiro objetivo e tomando como base os dados coletados junto aos sujeitos formuladores das políticas (poder legislativo e executivo), torna-se possível observar os elementos geradores e motivadores da construção de ações educacionais nas políticas para AH/SD e ainda, sob a ótica destes mesmos sujeitos, são ressaltadas as intenções, os discursos e as implicações advindos no conjunto de influências que se processam nos distintos âmbitos do sistema educacional brasileiro e internacional.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) argumentam que a análise das políticas envolve, além da preocupação com os textos das políticas, a ligação com os antecedentes e o contexto das políticas, de forma histórica, relacionando-se com outros textos e políticas, com efeitos de curto e longo prazo. Essas categorias, em destaque, nos remetem a estes argumentos definidos

pelos autores citados acima, de forma que trazem, em suas especificações, aspectos referentes ao contexto histórico e de formação de uma política que foi se constituindo por meio de relações, estudos e implementações no decorrer de sua trajetória.

3.1.1.1 Terminologia e Concepções

As reflexões desta seção trouxeram os achados sobre as variadas terminologias e concepções sobre AH/SD, os nomes que foram ou ainda são adotados por algumas pessoas e o que essas expressões significam. Procuramos destacar alguns desses conceitos oriundos de pesquisadores da área, com base nos textos da legislação em vigência.

No decorrer dos anos, várias nomenclaturas foram utilizadas por diversos autores e estudiosos para conceituar AH/SD. Porém, em conformidade com Pérez (2016), a variedade de termos e expressões tem gerado muitas confusões, tornando mais difícil a identificação e o registro desses estudantes no Censo Escolar e, conseqüentemente, dificultando a elaboração de políticas públicas eficientes e a construção de uma identidade sadia.

[...] as confusões populares entre AH/SD e precocidade, genialidade, crianças prodígio e hiperatividade, que já têm sido bastante discutidas na literatura [...] a expressão AH/SD tem sido agraciada com diversas nomenclaturas, como altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de altas habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso, superdotado [...] além dos tradicionais discriminatórios e preconceituosos Nerd e Geek, sabichão, CDF, entre outros (PÉREZ, 2016, p. 46).

Sabatella (2008), elucida que o termo Altas Habilidades foi adotado por influência do Conselho Europeu para Altas Habilidades – ECHA (*European Council for High Ability*); Superdotado ou Talentoso, adotado pelo conselho Mundial das crianças Superdotadas e Talentosas (WCGTC) (*World Council for Gifted and Talent Children*) e Superdotação, utilizado pela Federação Ibero-Americana Ficomundyt (*Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talent Children*).

A mesma autora (2008) relata que a palavra ‘Superdotado’ foi usada inicialmente para “identificar indivíduos que se colocavam na faixa de 5% em relação à população, após um teste de inteligência geral” (SABATELLA 2008, p. 66). Porém, hoje, sabemos que apenas esse percentual não atinge mais toda a demanda, pois outras formas de pensar esses sujeitos foram

e continuam sendo estudadas, levando em conta outros aspectos observáveis em inteligências específicas.

Adentrando mais no quesito das nomenclaturas, verificamos que grande parte das que foram ou ainda são utilizadas para nomear as pessoas com AH/SD são herdadas da literatura estrangeira, principalmente em língua inglesa (*gifted, talented e high ability*), francesa (*precoce, doué, surdoué*) e espanhola (*superdotado, sobredotado, talentoso, altas capacidades*), como sugere Pérez (2012).

A nomenclatura ‘Bem Dotado’, que segundo Pérez (2012) vem do francês, espanhol e português (ambas de origem latina) oriundo da palavra ‘*dotare*’ (que teve ou obteve dote, recebeu algum dom, dádiva) foi usada, inicialmente, por Helena Antipoff, quando chegou ao Brasil para trabalhar com estudantes com AH/SD. Em nossa primeira versão da LDB (BRASIL, 1961), os estudantes com AH/SD eram colocados no rol dos excepcionais, porém, com ressalvas para a dotação e o talento. Já a segunda versão da LDB (BRASIL, 1971), faz referência aos estudantes como ‘Dotados’ ou ‘Superdotados’.

Nessa perspectiva, podemos compreender que as nomenclaturas que fizeram, e ainda fazem parte da história das AH/SD no Brasil, foram traduzidas para a língua portuguesa e ajustadas no decorrer dos anos. Nas legislações brasileiras, por exemplo, as expressões foram sendo alteradas na medida em que novos olhares e pesquisas foram se efetivando na área.

Desta forma, já na terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estes estudantes foram reconhecidos como ‘portadores de altas habilidades’, definido pelo CNE. Segundo Farias e Wechsler (2014, p. 339), “essa definição no Brasil vai ao encontro da definição adotada pela maioria dos estados estadunidenses, abordando os aspectos intelectual, criativo, artístico e de liderança acadêmica”.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001c) trouxe, pela primeira vez, o termo ‘Altas Habilidades’, porém, no ano seguinte, o Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD), passa a reconhecer o termo ‘Altas Habilidades/Superdotação’ como a nomenclatura mais apropriada a essa população, haja vista que trazia em sua essência um conceito mais abrangente. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008, já apresenta em seu texto a seguinte conceituação:

Estudantes com “Altas Habilidades/Superdotação” são aqueles que 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 em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, s.p.).

Apesar dessas especificações, é importante destacar que uma pessoa com AH/SD não precisa manifestar seu comportamento apenas em uma área específica (linguística, lógico-matemática ou espacial), sendo estas facilmente medidas em testes padronizados. Mas pode se estender para outras áreas do conhecimento humano, nas quais apenas a identificação por testes não supre os subsídios necessários para verificação das habilidades, por avaliar apenas o potencial intelectual por meio de provas de desempenho funcional.

Desta forma, conforme descrito por Virgolim (2014), é importante a utilização de métodos que possam identificar uma habilidade superior também em outras áreas como, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas.

Como podemos verificar com os achados da pesquisa, variadas podem ser as definições e termos para definir AH/SD. De fato, conforme Sabatella (2008), as crianças com AH/SD sempre receberam outros títulos na tentativa de encontrar uma terminologia que seja mais aceitável para a família e a sociedade. Mas, de certa forma, não podemos deixar de esclarecer alguns aspectos que são importantes quanto a forma de nomear estes estudantes, a ponto de distorcer ou se equivocar com expressões que, muitas vezes, não são o que as pessoas acreditam ser.

Um exemplo são as confusões com as nomenclaturas Gênio, Precoce e Prodígio que, apesar de parecerem fazer parte de um mesmo sinônimo, apresentam características bem distintas, que podem interferir na hora de identificar um estudante com AH/SD. Segundo Virgolim (2019), o Gênio só é reconhecido por uma produção ou contribuição que causa uma transformação em um campo do conhecimento que pode mudar conceitos, permanecendo por gerações. Também ressalta, que o termo Precoce, normalmente, se refere a uma criança que apresenta uma habilidade específica prematuramente desenvolvida. Já o termo Prodígio refere-se a uma criança que demonstra um nível avançado de habilidade, semelhante a de um adulto especialista na área.

Além das confusões com as formas de nomear as AH/SD, outra questão que muitas vezes não é conhecida pelos professores e familiares são os tipos de habilidades que podem se manifestar, podendo ser divididas em modalidades e áreas, conforme estudos de Renzulli e Reis (1997). De acordo com os autores (1997), a habilidade geral consiste na capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas em situações novas e de envolver-se no pensamento abstrato. Como exemplo desta modalidade de habilidade podemos destacar a facilidade no raciocínio verbal e numérico, as relações espaciais, a memória e a fluência verbal. Este tipo de habilidade geralmente pode ser mensurado em testes de QI.

Já a habilidade específica compreende a aquisição de conhecimentos e habilidades ou a capacidade de desempenho em uma ou mais atividades especializadas, dentre uma gama limitada delas (RENZULLI; REIS, 1997). Essa modalidade de habilidade se expressa em situações da vida real dos sujeitos e, dessa forma, não podem ser identificadas em situação de testes. No Quadro 9, a seguir, apresentamos a classificação das AH/SD, de acordo com a fundamentação analisada.

Quadro 9 - Áreas de habilidades

Área/Capacidades	Características
Intelectual	Rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação.
Acadêmica específica	Atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola.
Pensamento Criativo ou Produtivo	Originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma inovadora, diferentes olhares para uma situação.
Liderança	Sensibilidade interpessoal, atitude de cooperação, capacidade de resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão, capacidade de influência no grupo, interação produtiva com os colegas.
Talento Especial para Artes	Alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas, capacidade de expressar ideias visualmente, sensibilidade e ritmo musical, facilidade em usar expressões faciais para exprimir sentimentos.
Psicomotora	Desempenho superior em atividades físicas, velocidade, força, agilidade de movimentos, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Virgolim (2019).

Na visão de Virgolim (2019, p. 224), “a inteligência não é um conceito unitário. Ao contrário, existem muitos tipos de inteligência e, portanto, definições únicas não podem ser usadas para explicar esse complicado conceito”. Isso se deve ao fato de que variados autores possuem a sua teoria e, a partir disso, novos conceitos são estudados e originados.

Para melhor compreensão das características dos estudantes com AH/SD, Renzulli e Reis (1997) descrevem dois tipos que distinguem as características de habilidades superiores, a Superdotação do Tipo Escolar e a Superdotação do Tipo Criativo-produtiva.

A Superdotação Escolar é também chamada de habilidade do teste ou da aprendizagem da lição, pois é o tipo mais facilmente identificada nos testes de QI para a entrada nos programas especiais (VIRGOLIM, 2019, p. 136). Neste tipo de superdotação, Virgolim (2019) ressalta que as habilidades medidas nos testes são as mesmas exigidas na aprendizagem escolar e, desta forma, provavelmente o estudante que tira bons índices nos testes também consegue tirar boas notas na escola.

Renzulli e Reis (1997) destacam algumas características encontradas em estudantes com Superdotação escolar, sendo elas, boas notas, boa memória, amplo vocabulário, são

questionadores, apresentam bom raciocínio lógico e verbal, necessitam de pouca repetição, aprendem rápido, aprendem precocemente, são capazes de operar simultaneamente várias tarefas ao mesmo tempo e apresentam grande sede de conhecimento. O autor (2019) ainda aponta que o estudante que apresenta este tipo de superdotação tende a se sair bem nas tarefas propostas em escolas do tipo tradicional, onde o ensino é mais voltado para conhecimento por meio de metodologias que envolvem a memorização e reprodução.

A Superdotação do Tipo Criativo-produtiva já se configuram em um outro patamar de identificação. Renzulli e Reis (1986) destacam que, neste tipo de superdotação, o que distingue esse estudante não é a quantidade da produção, mas a qualidade da produção, que é criativa. Desta forma, a produção precisa ser criativa, indutiva e orientada para os problemas reais. Segundo Virgolim (2019, p. 137), “[...] o próprio aluno é o responsável por escolher e decidir quais os problemas com que prefere trabalhar, o que permite a ele direcionar os estudos a sua área de interesse, ao seu estilo próprio de aprender e à forma que ele considera mais interessante”.

Como características desse tipo de superdotação, Renzulli e Reis (1997) discutem que não necessariamente tiram notas boas; são criativos e originais; brincam com as ideias; são inventivos; são sensíveis a detalhes; não gostam de rotina; encontram ordem no caos; pensam por analogias; tem senso de humor; procuram novas formas de fazer as coisas e são produtores de conhecimento. A Superdotação Criativo-produtiva pode se manifestar em qualquer área do conhecimento, como artes, tecnologia, ciências, literatura.

Pelo fato desse tipo de superdotação não ser medido por testes e seus comportamentos se manifestarem de forma diferenciada da superdotação escolar (pois nem sempre são estudantes que se destacam nas disciplinas acadêmicas), alguns possíveis problemas podem ser relatados no que se refere à identificação. Em muitas situações estes estudantes podem ser vistos como os ‘alunos problemas’ ou ‘bagunceiros da sala de aula’, pelo fato de não pensar de forma linear e buscar fazer as coisas ao seu modo, conforme enfatiza Virgolim (2019).

Esses estudantes, na maioria das vezes, mostram bastante energia no dia a dia escolar, não gostam de rotina e muitas vezes não se motivam com as tarefas escolares, principalmente quando não são atrativas. Geralmente, gostam de buscar novas formas de colocar seu conhecimento em prática, sendo que, se é podado em sua criatividade, pode se desmotivar facilmente em participar das atividades escolar e, até mesmo, comprometer sua frequência na escola.

3.1.1.2 As Teorias Sobre AH/SD e os Autores de Referência

Na virada do século XX, o britânico Francis Galton e o francês Alfred Binet marcaram os estudos sobre a inteligência depois que suas teorias repercutiram em diversos países do mundo. Podemos dizer que os testes de inteligência foram muito utilizados nos mais variados países e seus autores foram base para pesquisas e implantação de novas teorias e aprimoramento dos testes. Esse enfoque é para exemplificar que pesquisadores e autores de teorias iniciais sobre a inteligência também forneceram, de certa forma, base para a estruturação das políticas para AH/SD, visto que, até pouco tempo, os modelos de teste ainda eram previstos na avaliação e identificação de estudantes com talentos especiais na área educacional.

Na contemporaneidade, no Brasil, esses testes não são mais enfatizados nas políticas educacionais. Hoje, a identificação representa um processo a ser feito como componente ou etapa de um sistema de planejamento de programa educacional especial, ou seja, deve ter ligação com os objetivos dos programas de atendimento. Corroborando com tal constatação, Virgolim (2019, p. 51) explicita que “as perguntas nos testes de QI, além de serem apresentadas fora do contexto natural de vida de uma pessoa, enfatizam mais a memória e a lembrança de fatos”. Assim, as crianças que apresentam uma grande criatividade em uma outra área que não seja apenas a intelectual, acabam sendo descartadas de uma avaliação de potencialidade.

No campo dos pesquisadores de referência, a ação de especialistas na área de AH/SD adquire uma importante contribuição e influência na formulação das políticas específicas, auxiliando na construção de novas diretrizes e ações na educação dos superdotados. Nessa perspectiva, Ball, Maguire e Braun (2016) trazem a ideia de que “a identificação com a política e a experiência em uma área de grande visibilidade da política e postos relacionados de responsabilidade podem ser uma rota para promoção e mais avanço”. Aqui se remete ao caso dos entusiastas e tradutores dessa política, especificados por Ball, Maguire e Braun (2016), no caso, os pesquisadores de referência.

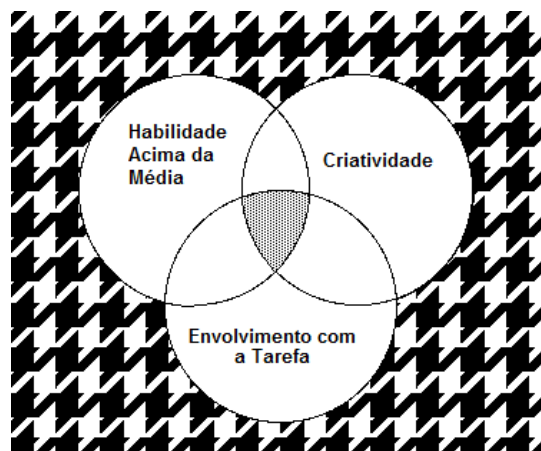
Em escala internacional, podemos citar o pesquisador Joseph Renzulli, do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso, da Universidade de Connecticut, Estados Unidos. Seus estudos e teorias (1986; 1997; 2004) contribuem para a formulação da política educacional brasileira para AH/SD no sentido de que suas ideias e teoria enriquecem e servem de base para a elaboração de conceitos, definições e formas de avaliação do estudante com indicativos de AH/SD. Em seu modelo de identificação de AH/SD por meio do modelo dos Três Anéis (RENZULLI; REIS, 1997), apresenta a superdotação como condição ou comportamento que pode ser desenvolvido em algumas pessoas, em certas ocasiões e sob certas

circunstâncias por meio de um conjunto de três traços, a habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esses conjuntos de traços são citados atualmente na legislação vigente (BRASIL, 2008), por meio de diretrizes educacionais para AH/SD.

Ainda, nesse sentido, Araújo, Fratari e Santos (2014), enfatizam que um referencial teórico que contempla o atendimento da pessoa com AH/SD no contexto da educação inclusiva é o ‘Modelo dos três anéis’, proposto por Renzulli (2004), que oferece condições para identificação e estímulo dos potenciais, por ser um processo flexível e dinâmico. Segundo Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), o Modelo de Enriquecimento Escolar foi proposto pelo educador norte-americano Joseph Renzulli, com o objetivo de tornar a escola um lugar onde os talentos fossem identificados e desenvolvidos. De fato, essa estratégia valoriza a prática docente e as propostas pedagógicas em andamento na escola, integrando e expandindo os serviços educacionais. Pela alta adesão de variados países nesse contexto, há fortes indícios de que o programa vem trazendo resultados para os estudantes com AH/SD e se faz importante no processo de atenção a estes sujeitos.

Renzulli (2014), afirma que os indivíduos capazes de desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem esse conjunto de traços em qualquer área do desempenho humano. As pessoas que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três agrupamentos de traços exigem uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais que, normalmente, não são oferecidos nos programas regulares de ensino. Na Figura 4, a seguir, podemos visualizar a Concepção dos Três Anéis da Superdotação, enfatizando as áreas a serem observadas em um processo de identificação de AH/SD.

Figura 4 - Concepção dos Três Anéis de Superdotação.



Fonte: Renzulli (1986)

Ressaltamos que nesta concepção, os três anéis estão graficamente representados sobre um padrão em forma de malha xadrez (em inglês esse padrão é chamado de Houndstooth), que representa uma interação entre personalidade e fatores ambientais, enfatizando a superdotação (REZULLI, 2014). Aqui, a capacidade acima da média em alguma área do conhecimento humano representa o domínio superior do potencial, podendo ser geral ou específica. Geral quando representam a grande capacidade de processamento de informação e específicas quando manifestam capacidade de adquirir conceitos, técnicas, práticas ou habilidades em uma área específica (VIRGOLIM, 2014). No Quadro 10, a seguir, são apresentados os expemplos de áreas citadas por Renzulli e Reis (1986).

Quadro 10 - Representação Gráfica das áreas da Superdotação

Áreas Gerais de desempenho		
Matemática	Artes visuais	Direito
Filosofia	Ciências Sociais	Música
Religião	Linguagem	Artes performáticas
Ciências da vida	Ciências físicas	
Áreas específicas de desempenho		
Desenho de história em quadrinhos	Escultura	Proteção ao consumidor
Microfotografia	Cuidar de plantas	Cozinhar
Planejamento urbano	Animais selvagens	Ornitologia
Controle de poluição	Decoração	Design de móveis
Poesia	Agricultura	Navegação
Design de moda	Pesquisa	Genealogia
Tecelagem	Estudar animais	Composição musical
Escrever peças de teatro	Crítica de filmes	Cenário
Publicidade	Astronomia	Arquitetura
Design de fantasias	Pesquisa de opinião pública	Química
Meteorologia	Design de jóias	Cuidar de crianças
Fantoches	Desenho de mapas	Coreografia
Marketing	Biografia	Produção de filmes
Design de jogos	Estatística	Eletrônica, etc.

Fonte: Elaboração das autoras. Extraído e adaptado de Renzulli e Reis (1986).

A respeito da habilidade acima da média, Virgolim (2019, p. 119), esclarece que “esta expressão se refere a ambos os tipos de habilidades, sejam gerais ou específicas, e deve ser interpretada como o domínio superior do potencial em alguma área específica”. Assim, esta característica pode ser relacionada a pessoas que apresentam essa capacidade desenvolvida ou potencial para desenvolver habilidades em determinada área.

O envolvimento com a tarefa enfatiza a parte motivacional e a energia direcionada na resolução dos problemas ou tarefas, de forma perseverante, com dedicação, esforço e

autoconfiança (VIRGOLIM, 2007). Neste caso, esse tipo de comportamento pode ser encontrado em pessoas criativo-produtivas, que dispõem energia para solucionar problemas ou se entreter em um amárea específica de desempenho.

Já a criatividade diz respeito à originalidade e à utilidade, envolvendo aspectos relacionados a fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, curiosidade, sensibilidade e coragem de arriscar (VIRGOLIM, 2014). A criatividade tem sido apontada como aspecto importante verificado na personalidade de sujeitos com AH/SD, na forma de olhar a aprendizagem de maneira diferente, pensando em situações diferenciadas de resolver um problema, desenvolvendo ações e produtos próprios com senso estético desenvolvido. Vale ressaltar que essas três características não necessitam se manifestar com a mesma intensidade ou estar presente ao mesmo tempo em todas as situações. Porém, a interação dos três traços proporcionam a habilidade superior.

O segundo autor de referência no rol internacional é Howard Gardner (1994), psicólogo cognitivo e educacional americano, ligado à Universidade de Harvard e conhecido, em especial, pela sua teoria das inteligências múltiplas. O autor (1994), também atua como referência nas entrelinhas das políticas educacionais brasileiras. Seus conceitos são citados nas diretrizes de atendimento e identificação de estudantes com AH/SD. Conforme relatam Araújo, Fratari e Santos (2014), houve ampliação dos estudos sobre desenvolvimento humano e inteligências, por meio de Gardner, ocasionando também modificações nos documentos legais para AH/SD.

A Teoria das Inteligências Múltiplas enfoca os potenciais humanos e não as habilidades fixas. Além disso, percebe as AH/SD como capacidade de domínio específico, ao invés de geral. Em sua teoria, Gardner (1994), estabelece oito conjuntos de habilidades, talentos ou capacidades mentais universais, sendo elas: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Desta forma, compreendemos que Gardner (1994) também ressalta as habilidades e capacidades de cada tipo de inteligência, enfatizando possíveis destaques em áreas diversas do potencial humano, não se preocupando em apresentar padrões psicométricos. De acordo com o autor (1994), a autonomia de cada inteligência significa que o sujeito pode ter alta capacidade em algum tipo de inteligência, mas baixa em outra. Ainda, um sujeito que não é tão habilidoso em qualquer das inteligências pode alcançar posição de destaque na sociedade.

Sendo assim, enfatizamos que o desempenho dos estudantes em áreas específicas de inteligência corrobora para o sucesso da aprendizagem, de acordo com seus interesses e de sua forma e estilo próprio de adquirir o conhecimento. Ou seja, a valorização das áreas de

inteligência pode contribuir para uma aprendizagem rica e significativa. Nesse sentido, para proceder à identificação, dois construtos teóricos são fundamentais: Gardner (1994) e Renzulli (2004). Esses autores são referências atuais para construção de instrumentos e processos de identificação das características e indicadores de AH/SD em educação, pois ambos trazem o conceito multidimensional, dinâmico e produtivo criativo do potencial de inteligências superiores.

Essas teorias são amplamente discutidas no cenário educacional brasileiro, na formação de profissionais. De fato, estes estudiosos também serviram de influência para nossos pesquisadores, os quais destacamos a seguir.

Zenita Cunha Guenther (2006), elaborou e apresentou sugestões de como detectar sinais diferenciados de talento por meio de indicadores para observação. Cristina Maria Carvalho Delou (1987), construiu alguns parâmetros para observar alunos com características de AH/SD em sala de aula e sugeriu uma Lista Base de Indicadores de AH/SD - parâmetros para observação de alunos em sala de aula, a qual é utilizada em muitos processos de observação e avaliação no país.

Angela Magda Rodrigues Virgolim (2007), descreveu sobre variadas alternativas que tornam possível a identificação e contribuiu com a pesquisa e a escrita de documentos oficiais. A fala a seguir é contemplada em um dos referenciais pedagógicos do Ministério da Educação, disponíveis no Portal do MEC.

O professor deve diferenciar o currículo para que estes alunos não percam o gosto pela escola; pode utilizar recursos como aceleração de série, projetos independentes, cursos avançados, oportunidades de enriquecimento escolar, compactação de currículo e outras formas de acompanhamento para manter a criança estimulada e desafiada em sala de aula (VIRGOLIM, 2007, p. 47).

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2009), desenvolveu uma pesquisa envolvendo a sistematização de uma proposta de identificação das AH/SD, apresentado cinco instrumentos como indicadores de AH/SD. Esses instrumentos podem ser utilizados no ensino básico e superior, por meio de questionários de identificação dos indicativos de AH/SD. Freitas e Pérez (2012, p. 72) afirmam que:

A identificação é parte do atendimento educacional especializado (AEE), conforme o Art.10, inciso IV e Art.13, inciso I da Resolução Nº 4 do CNE/CEB (BRASIL,2009), porque ela requer um período de 4 a 12 meses e somente pode ser realizada por um profissional capacitado. Ela deve ter como objetivo a devida promoção desse atendimento, seja em estratégias de enriquecimento extra ou intracurriculares.

Todos os pesquisadores mencionados acima contribuíram de alguma forma na escrita de documentos oficiais e são geradores de influências nas políticas previstas para esta finalidade. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 102), afirmam que “atuações são sempre mais do que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas”. Portanto, a ação destes pesquisadores resulta em uma atuação efetiva e participativa, na busca e regulamentação de práticas contemporâneas e inovadoras, de crescimento e aprimoramento da legislação.

3.1.1.3 As Práticas Educativas para Altas Habilidades/Superdotação: O modelo de Enriquecimento Curricular

Quando falamos em práticas educativas para estudantes com AH/SD, o Enriquecimento Curricular é apontado como principal suporte na educação destes sujeitos. A palavra Enriquecimento, na visão de Virgolim (2012), indica o fornecimento de aprendizagens enriquecedoras que possam vir a estimular o potencial dos estudantes e normalmente não são contempladas no currículo da classe regular.

Hoje, em muitas localidades do mundo, o Enriquecimento Curricular é utilizado como proposta educacional para estudantes com AH/SD. No Brasil, o MEC sugere algumas possibilidades de enriquecimento para estes estudantes, que podem ser realizadas em sala de aula comum, por meio de programas curriculares enriquecidos, em grupos e com conteúdo paralelos ao currículo comum; em grupos especiais, com atividades diferenciadas da programação normal; e em sala de recursos, no contra turno da classe regular e com professor especializado (BRASIL, 1995).

O Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*), foi proposto por Joseph Renzulli, na década de 1970, e se estende até os dias atuais como forma de qualificar e enriquecer a educação de estudantes com AH/SD. Este modelo, conforme Virgolim (2012, p. 107), “é provavelmente o mais amplo e extensivo modelo apresentado na literatura atual, abarcando a identificação, a administração, o treinamento de pessoal e os serviços oferecidos ao aluno”.

De acordo com Renzulli (2014, p. 541), o principal objetivo do modelo de enriquecimento para toda a escola é de “introduzir no currículo regular um círculo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola”. Nessa

perspectiva, as atividades de enriquecimento visam contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes de forma a propiciar a todos, independentemente de apresentar ou não AH/SD, meios de aprendizagens diferenciadas, inovadoras e significativas.

Na Universidade de Connecticut, nos estados Unidos, Renzulli lidera a equipe do *Center for Creativity, Gifted Educacion, and Talent Development* (Centro Renzulli para Criatividade, Educação de Superdotados e Desenvolvimento do Talento) onde, juntamente com a pesquisadora e psicóloga Sally Reis (também sua esposa), lidera uma grande equipe de pesquisa (VIRGOLIM, 2019). A primeira versão do Modelo de Enriquecimento Escolar foi apresentada no ano de 1985. A segunda aconteceu no ano de 1997 e a terceira versão foi apresentada no ano de 2004, pela *Prufrock Press*⁶ (VIRGOLIM, 2019).

Em conformidade com Virgolim (2019), o primeiro propósito do modelo é oferecer às crianças e jovens de toda a escola o máximo de oportunidades para a autorrealização, podendo expressar suas áreas fortes. O segundo, busca aumentar o reservatório de pessoas produtoras de conhecimento e o terceiro visa a junção dos dois primeiros propósitos. Virgolim (2019, p. 113), reforça:

Se nossos programas deveriam produzir a próxima geração de líderes, solucionadores de problemas e pessoas que farão contribuições importantes em todas as áreas da produção humana, é necessário um foco na produtividade criativa, que modele programas e serviços especiais de acordo com o *modus operandi* dessas pessoas – ou seja, nos dias atuais, na era da expansão exponencial do conhecimento, seria mais sábio considerar um modelo que focalize como os alunos mais hbeis acessam e fazem uso da informação do que atentar-se meramente para como eles acumulam, armazenam e recuperam informações.

Recentemente, no ano de 2014, por meio de novas pesquisas, Renzulli (2014) revisou o Modelo de Enriquecimento Curricular, apresentando uma nova dimensão que chama a atenção para fatores cocognitivos. Hoje, este modelo é, basicamente, sustentado por quatro pilares: a) Teoria dos Três Anéis, visto anteriormente, que apresenta os fundamentos filosóficos do modelo, trazendo os conceitos de inteligência e superdotação. Essa teoria atua em conjunto com a abordagem do *Pool* de Talentos que oferece os princípios para a identificação; b) Modelo Triádico de Enriquecimento, que apresenta formas de complementar, diferenciar e enriquecer o currículo, complementando atividades de enriquecimento a todos os alunos no contexto escolar ; c) Operação *Houndstooth*, que corresponde à educação dos superdotados e à produção

⁶A *Prufrock Press* é a principal editora do Texas - EUA, apoiando a educação de alunos talentosos e avançados. Com mais de 500 títulos oferece aos professores e aos pais ideias interessantes, baseadas em pesquisas, para ajudar alunos com necessidades especiais e avançadas. (https://www.prufrock.com/about_us.aspx).

do capital social; d) Funções executivas, pautadas em comportamentos ligados a valores morais e sociais (VIRGOLIM, 2019).

Nessa primeira parte do modelo, que foca na identificação, Renzulli (2014) nos faz refletir sobre quem são os superdotados, indicando características e encaminhando para a abordagem do *Pool* de talentos, objetivando identificar os estudantes que devem participar de um programa especial de atendimento (VIRGOLIM, 2019). Deste modo, quando percebido um comportamento de AH/SD no estudante, envolvendo os três pilares (habilidade superior em alguma área; envolvimento com a tarefa; e criatividade) em relação a alguma área específica de habilidade, ele poderá, por algum tempo, desenvolver este interesse com maior profundidade em uma sala de recursos (VIRGOLIM, 2014). Para a participação no Pool de talentos, apresentamos seis passos principais, descritos por Renzulli e Reis (1997), apresentados no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 - Passos para participação no *Pool* de Talentos

Passos	Características
Indicação por meio de testes	A inclusão de alunos no Pool de Talentos deve ser garantida a qualquer aluno que obtiver um resultado acima da média em testes de inteligência, como por exemplo, no Teste Matrizes Progressivas de Ravenou na Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC, que são os testes mais amplamente utilizados no contexto brasileiro.
Indicação de professores	Por sua proximidade com os alunos, os professores podem recomendar para o programa aqueles alunos que demonstram outras características que não aquelas tradicionalmente acessadas por testes de inteligência – por exemplo, criatividade, liderança, aptidão para esportes, para artes cênicas, visuais, dança e música.
Caminhos alternativos	Indicações feitas pelos pais, colegas ou, em casos dos mais velhos, pelo próprio aluno. Nestes casos, pais ou alunos devem preencher o formulário de nomeação mais adequado, fornecido pela escola, e encaminhá-lo à equipe de diagnóstico; esta se encarregará de fazer entrevistas com o aluno e seus pais, e administrar os instrumentos que julgarem necessários para complementar a avaliação diagnóstica.
Indicações especiais	Dada a flexibilidade do Modelo das Portas Giratórias, o Pool de Talentos foi organizado de forma a permitir, também, a entrada de alunos que tenham se destacado em anos anteriores, mas que, por problemas emocionais, pessoais, ou motivacionais, possam estar, no momento, desenvolvendo um padrão de baixo rendimento escolar.
Indicação por meio da informação pela ação	Destaca o papel preponderante da motivação no processo de aprendizagem. No Modelo dos Três Anéis, a habilidade superior se manifesta quando há uma confluência da habilidade em uma área específica com a criatividade e com o envolvimento com a tarefa. Sendo assim, e como a formação do Pool de Talentos é um processo dinâmico que pode ocorrer a qualquer momento do ano escolar, o professor pode também designar para o atendimento algum aluno que tenha demonstrado um interesse incomum por alguma matéria, disciplina ou tópico que esteja sendo estudado naquele momento.
Notificação e orientação aos pais	Ao final da formação do Pool de Talentos, os pais são notificados e convidados a comparecerem à primeira reunião com o coordenador da área de superdotação, em que o programa é apresentado e discutido. Os pais são informados das sessões de orientação (para pais e para os alunos, quando houver) e da possibilidade de marcarem reuniões individuais por solicitação deles ou dos professores.

Fonte: Virgolim (2014)

Destacamos que, para cada passo existe uma forma de identificação diferenciada que proporciona uma visão distinta das habilidades dos estudantes, podendo ser caracterizada por variadas formas que contribuem com um processo mais exclusivo de identificação.

Apenas a indicação por testes, por exemplo, não seria suficientemente eficaz em casos de habilidades não acadêmicas, como habilidades artísticas, de liderança, criativa e psicomotora, onde nesses casos, o teste poderia não apontar um alto QI, dificultando o ingresso do estudante em um atendimento.

Virgolim (2014, p. 588), também especifica que “alunos que apresentam juntamente às AH/SD o Transtorno de Déficit de Atenção, Síndrome de Asperger, Dislexia ou outros problemas de aprendizagem, podem ter problemas no diagnóstico devido às baixas notas que podem vir a apresentar”. Nesses casos, ter o olhar de uma equipe multiprofissional poderá auxiliar no processo de identificação e nas orientações aos professores.

Como forma de continuação do processo de identificação, o estudante deverá frequentar a sala de recursos até a fase final de seu projeto. Depois deste tempo, segundo Virgolim (2014), ele pode, ou não, continuar no atendimento, caso continue demonstrando alto nível de envolvimento e criatividade no desenvolvimento das pesquisas mais avançadas na área de interesse e da avaliação da equipe diagnóstica e dos professores envolvidos, que deve apontar para a continuidade dos ganhos para o aluno por sua permanência na sala de recursos.

Quanto ao Modelo Triádico de Enriquecimento, este é a base curricular do SEM. Ele oferece serviços tanto aos estudantes da escola quanto aos selecionados por meio do Pool de Talentos. Foi originalmente elaborado como um modelo para um programa de superdotados que incentivasse a produtividade criativa nos jovens, expondo-os a vários temas, áreas de interesse e campos de estudo. Abaixo, podemos observar a Figura 5, que ilustra os tipos de atividades de Enriquecimento do modelo.

Figura 5 - Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Renzulli (1977).

Basicamente, este modelo apresenta três tipos de Enriquecimento, utilizados tanto no ensino regular (cabendo a escola fazer esta escolha) quanto no AEE, e procura responder à indagação: como diferenciar o currículo desses estudantes? (VIRGOLIM, 2019). De acordo com Renzulli (2014, p. 545), no Modelo Triádico, o Enriquecimento do tipo I apresenta as seguintes especificações:

O Tipo I foi elaborado para expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular. Nas escolas que utilizam essa abordagem, frequentemente, uma equipe de enriquecimento de pais, professores e alunos organiza e planeja as experiências do tipo I conseguindo recursos humanos e meios para oferecer esses tipos de exposição.

Este tipo de enriquecimento apresenta seu início na sala de aula regular e implica em atividades destinadas a todos os estudantes da escola. Permite a participação de pais, professores, professores itinerantes, diretores e estudantes de outras séries nestas atividades. A escola se torna, nesse contexto, um lugar mais inclusivo e estimulante para todos. Estas atividades proporcionarão ao estudante o estímulo de novos interesses que poderão ser aprofundados no Enriquecimento tipo III.

Essas experiências, sob o olhar de Virgolim (2012), oportunizam a todos a participação em experiências de Enriquecimento Curricular de seu interesse, com ampla variedade de procedimentos, como palestrantes convidados, excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de diferentes materiais audiovisuais. Isso, de fato, tende a enriquecer o currículo e estimular novos interesses.

O Enriquecimento do Tipo II é apontado por Renzulli (2014, p. 546) como “um conjunto de materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento”. Ele pode ser desenvolvido de duas formas, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos.

Uma parte do enriquecimento do tipo II é geral e normalmente é oferecido a grupos de alunos em suas salas de aula ou em programas de enriquecimento. Esse enriquecimento geral do tipo II inclui o desenvolvimento de (a) pensamento criativo e solução de problemas e processos afetivos; (b) uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender; (c) habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência e (d) habilidades de comunicação escrita, oral e visual. O outro enriquecimento do tipo II é específico, já que não pode ser planejado com antecedência e normalmente envolve instrução avançada em uma área de interesse selecionada pelo aluno. Por exemplo, os alunos que ficaram interessados em botânica depois de uma atividade do tipo I, procurariam um treinamento maior numa área lendo conteúdos avançados de botânica, aprendendo alguns dos métodos que os botânicos realmente utilizam, à medida que iniciam a experimentação, a coleta de dados e executam seu trabalho (Enriquecimento do tipo

II) e projetam, planejam e executam seus próprios experimentos em plantas (Enriquecimento do tipo III) (RENZULLI, 2014, p. 546).

Este tipo de enriquecimento pode ser aplicado em sala de aula regular e nas salas de recursos, apresentando técnicas e materiais instrucionais. O estudante é encorajado a dominar as ferramentas de que vai precisar para desenvolver as atividades de Enriquecimento tipo III, dependendo do tipo de projeto de seu interesse. De acordo com Virgolim (2012), o objetivo é desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; desenvolver fatores afetivos, sociais e morais; desenvolver habilidades de aprendizagens específicas como tirar conclusões, analisar dados, classificar; desenvolver habilidades de comunicação escrita, elaboração de resumos, materiais explicativos; desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita.

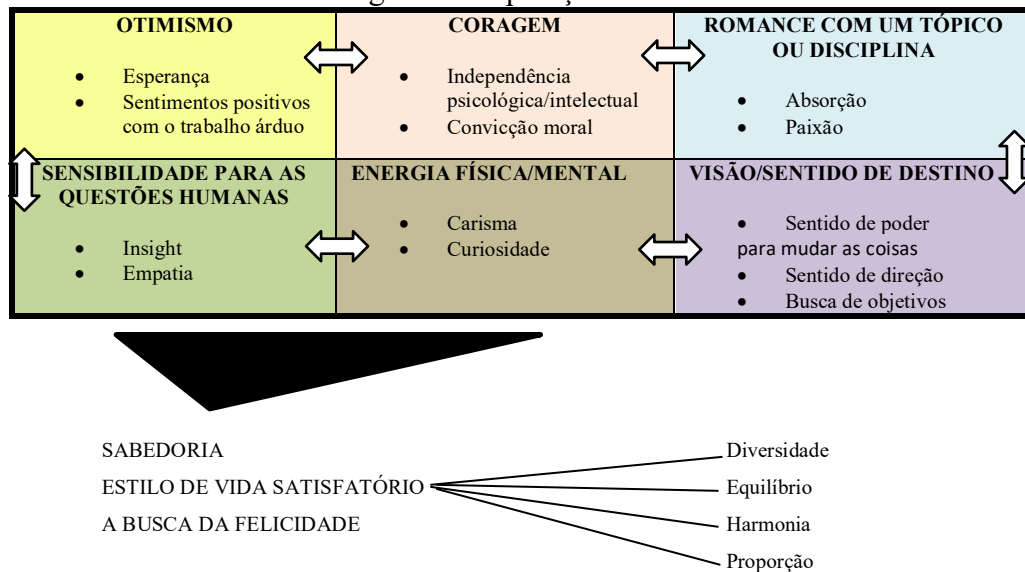
O Enriquecimento do Tipo III é apontado por Renzulli (2014, p. 546) como uma oportunidade para alunos que “ficaram interessados em procurar uma área de interesse determinada e querem comprometer o tempo e os esforços necessários para a aquisição de conteúdo avançado e o treinamento de processos nos quais eles assumem um papel de pesquisador de primeira categoria”. Os objetivos deste tipo de Enriquecimento se baseiam em ações como:

Aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha; adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular, desenvolver produtos autênticos, com objetivo de produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada; desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento do tempo, tomada de decisões, autoavaliação; desenvolver motivação/envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, habilidade de interagir efetivamente com outros estudantes, professores com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de desenvolvimento (VIRGOLIM, 2012).

No que diz respeito a organização do atendimento, essas atividades podem ser realizadas de forma individual ou em pequenos grupos, sobre alguma área temática de interesse, inclusive oriundas de estudos já realizados no Tipo I.

Quanto a Operação *Houndstooth*, Renzulli (2014, p. 248) aponta que “essa nova dimensão do modelo traz seis fatores cocognitivos que trazem treze subcomponentes que interagem e realçam os traços cognitivos que habitualmente associamos ao desenvolvimento das habilidades humanas”. As setas bidirecionais, mostradas na Figura 6, têm a intenção de apontar para as muitas interações que ocorrem entre os componentes do padrão *Houndstooth*.

Figura 6 – Operação Houndstooth



Fonte: Extraído e adaptado de Renzulli (2014).

Renzulli (2014, p. 249) chama a atenção a essa nova iniciativa, “motivada por uma preocupação antiga sobre o papel que a educação do superdotado deveria desempenhar no preparo das pessoas com alto potencial para a liderança responsável e ética em todos os caminhos da vida”. Ou seja, nessa nova dimensão, o conceito de bem geral (visto como capital social) foi, também, incorporado à concepção de superdotação e ao seu modelo de Enriquecimento escolar (VIRGOLIM, 2019, p. 81).

Quanto às atribuições, Renzulli (2014, p. 259) indica que “esse tipo de capital geralmente melhora a vida da comunidade e a rede de obrigações que temos uns com os outros. [...] Beneficiam a sociedade toda, pois ajudam a criar os valores, as normas, as redes e a confiança social que facilitam a coordenação e a cooperação rumo a um bem público maior”.

Ou seja, trabalhar as habilidades, juntamente com a capacidade de liderança, a fim de usar o dom de maneira socialmente construtiva gera condições para que os jovens com AH/SD possam desenvolver os seus talentos de forma a se comprometer com o crescimento e desenvolvimento social e não apenas focar em questões meramente econômicas ou práticas. Como enfoca Renzulli (2014, p. 251), “será que podemos influenciar a ética e a moralidade de futuros líderes industriais e políticos, de forma que possam colocar a felicidade nacional bruta em uma escala de valor maior que um produto interno bruto?”. Esse é o grande propósito do pesquisador com essa nova dimensão: “estabelecer uma relação entre as características pessoais não cognitivas e o papel que essas características desempenham no desenvolvimento da superdotação” (RENZULLI, 2014, p. 251).

Quanto às Funções executivas, Renzulli (2014) e Virgolim (2019), ressaltam que estas incorporam fatores não cognitivos no currículo dos estudantes, que exercem a liderança e a inteligência emocional, enfatizando a orientação para ação, interações sociais, liderança altruísta, autoavaliação realista e a consciência das necessidades dos outros.

Renzulli (2014) salienta que a dificuldade de identificação dos estudantes com AH/SD, por parte da escola e da sociedade, e o interesse em ofertar serviços para atender as necessidades educacionais desses jovens, têm motivado o desenvolvimento de novas pesquisas científicas, objetivando divulgar conhecimentos sobre AH/SD tanto no que se refere à identificação desses indivíduos quanto para a construção de programas de atendimento.

3.2 OS PROJETOS DA UFSC: PRINCÍPIOS E AÇÕES

Analisamos, neste capítulo, as propostas de projetos da UFSC, por meio dos documentos norteadores e seus contextos. Apresentamos, aqui, as considerações referentes à análise do segundo objetivo específico, que teve como propósito “Identificar os Princípios e Ações de Projetos da UFSC”. Para que pudéssemos compreender tais movimentos, voltamos a fazer uso das abordagens de Cellard (2008) e suas respectivas dimensões de investigação.

No que diz respeito ao *contexto dos documentos*, foram selecionados documentos públicos da instituição (arquivados e não arquivados), conforme classificação de Cellard (2008). Os documentos públicos arquivados constituíram-se de uma seleção de políticas internas, planos de trabalho, regras e os projetos apresentados na íntegra. Já os documentos públicos não arquivados incluíram amostras de folders, anúncios online, publicidade no site da universidade e informativos. A maioria das informações foram encontradas nos espaços destinados ao Departamento de Matemática da UFSC. A partir dessa perspectiva, Cellard (2008, p. 298) considera:

Existe de fato uma multiplicidade de fontes documentais, cuja variedade não se compara à informação que elas contêm [...] a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento.

Em análise preliminar, pudemos observar que a grande maioria dos textos se constituía de documentos secundários, disponibilizados para a comunidade em geral, obtendo textos explicativos sobre os projetos e suas ações, bem como calendários de atendimentos e

especificações relacionadas à metodologia e quadro de professores envolvidos. O número de documentos relacionados aos projetos não se resume em demasiada quantidade, porém, apresenta informações e descrições concisas. Cellard (2008, p. 299), enfatiza em suas considerações que “[...] devemos aceitar o documento tal como ele se apresenta. As fontes documentais são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada”.

Nessa percepção, reforçamos que o conteúdo dos documentos oportunizou informações necessárias para as próximas etapas desta pesquisa, bem como proporcionou o conhecimento das ações das propostas e de suas organizações, estrutura e funcionamento. No Quadro 12, a seguir, destacamos os principais documentos utilizados para a análise dos projetos.

Quadro 12 - Documentos utilizados para análise dos projetos.

Ano	Documento	Tipo
2018	Catálogo de Extensão - UFSC	Público não arquivado
2018	Projeto Olimpíada Mirim.	Público arquivado
2018	Projeto Treinamentos para Olimpíadas de matemática.	Público não arquivado
2018	Boletins informativos.	Público não arquivado
2018	Comissão organizadora.	Público não arquivado
2019	Agenda dos treinamentos.	Público não arquivado

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Evidenciamos que os projetos analisados nesta pesquisa fazem parte do Projeto de Extensão da Universidade, portanto, são cadastrados como ações dessa magnitude. Delou (2012) discute que as atividades de ensino, pesquisa e extensão estão no âmbito da missão da universidade no meio social em que se insere. A autora (2012) aponta para a responsabilidade social da universidade, que se constitui na busca para a solução de problemas cotidianos. A participação no processo de interação entre universidade e sociedade favorece o processo de ensino e aprendizagem por meio da interação entre instituição, professores e estudantes, em situações concretas de ensino que são possíveis pelas atividades de extensão.

Destacamos, dessa forma, o Catálogo de Extensão UFSC/PROEX (UFSC, 2018), que apresenta os projetos contemplados no edital Probolsas 2018. O Programa de Bolsas de Extensão (Probolsas) é gerenciado pela Pró-Reitoria de Extensão e tem por objetivo estimular a participação dos estudantes de graduação nos projetos de extensão desenvolvidos pela UFSC, por meio de auxílio financeiro na forma de bolsas (UFSC, 2018). Nesse sentido, os projetos de extensão se constituem de ações realizadas por intermédio deste programa, recebendo recursos e apoio institucional nas ações previstas pela equipe executora.

Selecionamos para análise os projetos intitulados: “*Olimpíada Mirim de Matemática*”, executado a partir de atividades realizadas com estudantes do quarto e quinto ano do ensino fundamental e “*Treinamentos para Olimpíadas de Matemática*”, nível 1 (6º e 7º ano) e nível 2 (8º e 9º ano), abrangendo os anos iniciais e finais do Ensino fundamental.

Os projetos tiveram início nos anos de 2014 (Treinamentos para Olimpíadas de Matemática) e 2015 (Olimpíada Mirim de Matemática), na própria universidade, com intuito inicial de preparar os estudantes da rede escolar a apresentarem um melhor desempenho nessas olimpíadas. Os atendimentos são gratuitos e acontecem na unidade da UFSC, campus Blumenau, com datas e horários pré-estabelecidos pela equipe que coordena os projetos.

Quanto ao *autor e seus autores*, Cellard (2008, p. 300) enfatiza que “não se pode interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever”. Desta forma, destacamos os *autores* dos projetos, os quais deram vida às propostas por meio de suas ideias e atuações.

Os autores perfazem um total de 2 sujeitos, os quais fazem parte do corpo docente da UFSC/Campus Blumenau e exercem suas atividades como professores do Departamento de Matemática. Se enquadram como coordenadores dos projetos e possuem uma carga horária de 8h semanais destinadas a essas ações.

Os autores dos projetos, no contexto de Cellard (2008), podem falar tanto em seu nome, em nome de um grupo social ou de uma instituição. No caso destes autores, falam em nome de uma instituição com suas ações representadas por meio de dois projetos onde novos ‘atores sociais’, conforme Ball, Maguire e Braun (2016) especificam, contracenam e dão visibilidade a essas práticas. Desse modo, tecemos um parâmetro com as ideias desses autores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que enfatizam podermos proferir informações a respeito não só dos autores das políticas, como também dos atores que dela fazem parte.

Ball, Maguire e Braun (2016) reforçam, também, que as atuações são coletivas e colaborativas e as interações e inter-relações entre os atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) constituem respostas à política. Apesar de os projetos não se constituírem com uma política educacional específica da Educação Inclusiva, em esfera nacional, eles fazem parte de uma política específica da universidade, com ações próprias e voltadas para o objetivo a eles designados. Os atores, desta forma, no sentido destes projetos, podem ser considerados todos os sujeitos que fazem parte das atuações na prática e se mostram importantes na colaboração e atuação das ações, como os próprios coordenadores que são autores e participam das práticas, os professores e bolsistas.

Em todos os níveis há a participação de professores e bolsistas da universidade. No projeto “Olimpíada Mirim de Matemática” há a atuação de um professor com carga horária de 2 horas semanais e dois bolsistas com carga horária de 20 horas semanais. Já no projeto “Treinamentos para as Olimpíadas de Matemática” nível 1 e 2, há a participação de dois professores e um bolsista (UFSC, 2018).

Cada projeto apresenta uma coordenação específica, composta por professores especialistas na área de matemática. Os bolsistas selecionados são estudantes das licenciaturas do curso de matemática, podendo se estender para outros cursos, sob a avaliação dos coordenadores.

Para a seleção dos atores no processo da pesquisa, buscamos, por meio da coordenação dos projetos, informações que nos levassem aos envolvidos nas ações dos níveis selecionados para a pesquisa. Desta forma, tivemos a oportunidade de coletar informações específicas sobre cada projeto em questão, na visão dos atuantes.

No que se refere a *autenticidade e a confiabilidade do texto*, a maioria dos documentos apresentados na análise desta pesquisa emerge de locais de acesso público, por meio de informações fidedignas disponibilizadas no site da instituição. São documentos exclusivos dos projetos referentes à sua organização, estruturação, metodologias e objetivos, além de tabelas de horários e identificação dos projetos em aberto.

Esses documentos são elaborados pelos coordenadores e professores responsáveis pelos projetos. Cellard (2008, p. 301), afirma que “é importante estar sempre atento à relação existente entre o autor ou os autores e o que eles descrevem”. Nesse sentido, podemos observar que esses autores que descrevem são sujeitos que participaram diretamente do processo de construção dos projetos e que suas falas, tanto nos documentos quanto nas entrevistas posteriores, caminham para uma mesma direção, com consistência teórica e integridade nos dados disponibilizados.

Fazem-se autênticos por serem descritos pelos sujeitos que são os próprios autores das ações, demonstrando credibilidade e autenticidade nas informações contidas. Os projetos passam por uma avaliação e seleção, para assim, serem contemplados com bolsas para estudantes dos cursos de graduação. Dessa forma, podemos inferir que os projetos realizados precisam ser aprovados e passam por avaliação para que as ações possam ser realizadas.

Analisar a *natureza do texto* e de sua estrutura nos remete a pensar sobre quais as formas efetivas que os contextos dos projetos foram redigidos. Nas palavras de Cellard (2008, p. 302), “deve-se levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões”. Lembramos que os textos oficiais que compõem os projetos representam

documentos de teor mais informal, com informações básicas a respeito de suas ações. Anexo ao Catálogo de Extensão estão descritos os projetos contemplados, que incluem dados específicos.

O documento referente aos projetos de extensão, compreende um total de 256 páginas, com informações distintas sobre cada um dos projetos contemplados. Ainda, nessa perspectiva, existe um documento interno que norteia as ações dos projetos, fechado à comunidade. Nele consta o título dos projetos, resumo, data, participantes, número de alunos, inscrição, objetivos, escolas participantes, exercícios e cronogramas (UFSC, 2018). Como referência para a escrita dos projetos, houve embasamento nas especificações que normalmente são utilizadas nos programas para as Olimpíadas de matemática em nível nacional, referente a formas de organização e conteúdo.

3.2.1 A análise dos projetos

Propomo-nos a analisar os dois projetos com foco na identificação de seus princípios e ações e, concomitantemente, direcionamos o olhar para as aproximações com as políticas de atendimento para estudantes com AH/SD em nossa legislação nacional, no que diz respeito às ações de Enriquecimento Curricular, com vistas a identificar práticas que possam se configurar como uma intervenção rica em estímulos e aprofundamento de interesses.

Quando falamos em práticas de enriquecimento, geralmente podemos encontrá-las nas propostas do AEE ou em sala de aula comum, no âmbito das escolas públicas, podendo apresentar intercâmbios com as instituições de Educação Superior, conforme preconiza a nossa legislação nacional (BRASIL, 2015). Essa forma de interação pode contribuir para o processo de desenvolvimento de habilidades dos estudantes.

A proposta realizada pela UFSC nos possibilitou analisar formas de Enriquecimento Curricular fora do ambiente escolar. Virgolim (2019) contribui com essa prerrogativa destacando que um dos propósitos do Modelo de Enriquecimento Curricular é oferecer aos estudantes, num todo e não apenas o grupo identificado com AH/SD, o máximo de oportunidades para a autorrealização, para que tenham a possibilidade de desenvolver e expressar suas áreas fortes.

É nessa perspectiva que iniciamos a análise dos projetos, com um panorama de sua organização e estrutura, para depois adentrarmos nos propósitos de suas ações. A começar pelo critério de participação dos estudantes da Educação Básica nos projetos, a universidade ressalta que, para participar, basta as escolas ou famílias avisarem com antecedência quantos estudantes

participarão em cada nível e em cada horário, pelo e-mail referente aos Treinamentos para as Olimpíadas (UFSC, 2018). Esses projetos são gratuitos e acontecem dentro do polo da universidade, podendo se estender também para as escolas, caso seja solicitado.

Desde a nomenclatura até a execução de suas ações, os projetos da UFSC são específicos na área da matemática, oferecendo ações que envolvem estudos voltados a esse campo. Porém, de certa forma, acabam por despertar interesses no âmbito das ciências, favorecendo um desenvolvimento científico e investigador.

Esses projetos são destacados nesta pesquisa apenas como um exemplo de proposta encontrada na região, que pode ser campo de acolhimento na atenção ao estudante que apresenta potencial elevado, proporcionando novos caminhos para a exploração de suas habilidades e envolvendo-o em propostas de incentivo à pesquisa e o contato com sua área de destaque e interesse.

Em suma, destacamos que as propostas apresentadas se efetivam por meio da ação dos professores, atores das políticas, onde são colocadas em prática. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69) afirmam que

a interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre a política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhada da aprendizagem”, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local.

Nessa perspectiva, podemos enfatizar que alguns aspectos nos levam a interpretações de um atendimento pensado para suprir as necessidades de estudantes com habilidades ou interesses dentro de uma determinada área. Ou seja, apesar de não encontrarmos políticas específicas para o atendimento de estudantes com AH/SD na região, salvo as ações do AEE, podemos diferir que as propostas da universidade assumem esse papel também, quando proporcionam esse tipo de ação, acolhendo esse público.

Adentramos nos documentos relacionados à estrutura e organização dos projetos e, a partir das leituras, obtivemos algumas compreensões a respeito da criação, propósitos e objetivos das ações estabelecidas. O documento referente ao projeto ‘Olimpíada Mirim de Matemática’ explicita e justifica a sua criação e implementação, fundamentado nessas questões:

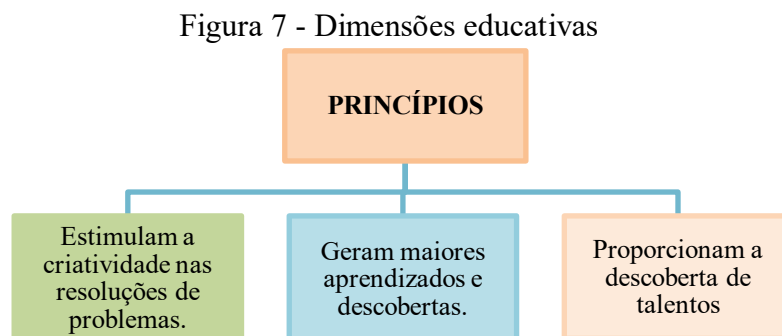
Tendo em vista e considerando o fato de que as competições olímpicas são reconhecidas no cenário nacional, vista a ampla aceitação de olimpíadas consolidadas como, por exemplo, a Olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas, pensou-se na criação de um projeto que ofertasse treinamentos para as crianças já no quarto ano do Ensino Fundamental, trabalhando, assim, a alfabetização matemática em conjunto com as escolas (UFSC, 2018, p. 105).

Em síntese, este projeto surge para oportunizar estudantes mais jovens, com interesse e motivação em estudar a matemática, não participantes de olimpíadas (pela tenra idade), não contemplados nos programas existentes do governo federal para este propósito.

Quanto ao projeto ‘Treinamentos para as olimpíadas de Matemática’, os documentos especificam que seu objetivo é o de trabalhar com estudantes da rede escolar do vale do Itajaí, para terem um melhor desempenho nas diversas olimpíadas de matemática (UFSC, 2018). Os alunos vêm até o campus e são treinados por professores e estudantes do curso de licenciatura em matemática. O objetivo dos treinamentos é fomentar uma participação ainda maior do vale do Itajaí em tais olimpíadas, assim como oferecer treinamentos na região para obter maior sucesso nas premiações. Com isso, espera-se contribuir para o aumento do interesse dos jovens pela matemática (UFSC, 2018).

No site da universidade, são disponibilizadas listas de exercícios onde os estudantes podem acessar antecipadamente e resolver as questões. Nos dias de encontro do grupo, essas questões são discutidas e há uma interação na troca de conhecimentos, na realização das atividades e no compartilhamento de ideias diferenciadas.

Com vistas a estabelecer um vínculo com as ações dos projetos e os propósitos da prática de Enriquecimento Curricular, destacamos na Figura 7, a seguir, algumas dimensões a respeito dos princípios dos projetos, estabelecendo eixos norteadores com base no referencial teórico de análise.



Fonte: Dados das autoras (2019).

A partir dessas dimensões, destacamos nas seções abaixo, as ações realizadas com base nos princípios dos projetos, tecendo uma relação com as ações de Enriquecimento Curricular propostos para estudantes com AH/SD.

3.2.2 Estímulo e criatividade

Os dois projetos pesquisados apresentam como forte propósito, além de outras questões, a preparação dos estudantes para participação nas Olimpíadas de Matemática. Esse foi o principal objetivo de sua origem e criação.

Não obstante, o projeto ‘Olimpíada Mirim de Matemática’, destaca em seu adendo a preparação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental para futuras competições olímpicas, aplicadas em séries posteriores (UFSC, 2018). Isso se deve ao fato de a participação em olimpíadas desse gênero acontecer a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo que, nesse sentido, o projeto vem para apresentar ao estudante, ainda na fase inicial de aprendizagem, possibilidades de descoberta precoce de talentos e aquisição de conhecimentos relevantes para a boa atuação na participação de futuras olimpíadas.

Para dispormos de um parâmetro referente a este quesito, elencamos alguns tipos de olimpíadas realizadas no Brasil, pesquisadas e analisadas a critério de compreensão e conhecimento.

As Olimpíadas da Matemática acontecem desde 1979, com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática e do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). Para participar dessas olimpíadas, os estudantes devem estar frequentando, no mínimo, o 6º ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio. Por este motivo, as ações do projeto ‘Olimpíada Mirim de Matemática’ trabalham no intuito de preparar o estudante que se encontra em anos anteriores a essa fase, podendo ter a oportunidade de adquirir conhecimento e informação para que, nos anos seguintes, possam ter bons desempenhos e grande motivação. Esse tipo de apoio ao estudante que procura se qualificar para a participação em olimpíadas já é frequentemente oferecido por programas ligados à Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), contudo são, em sua maioria, ofertados para estudantes já medalhistas, sendo estabelecidos critérios de entrada, dentre eles a idade de participação, tendo em vista as inscrições nas Olimpíadas.

De fato, estes programas serviram como referência para a criação dos projetos analisados, baseando-se nos treinamentos para as Olimpíadas, os quais se assemelham às ações da universidade com o público especificado. Partindo do princípio de que os projetos visam,

entre outros objetivos, estabelecer uma ligação com o interesse na área da matemática e proporcionam subsídios para a uma boa participação nas olimpíadas, destacamos que as ações destas propostas também contribuem, de certa forma, para o enriquecimento do conteúdo escolar e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades e criatividade na resolução das atividades (problemas matemáticos).

Dentre as atividades destacadas nos documentos do projeto ‘Olimpíada Mirim de Matemática’, a preparação dos alunos para futuras competições olímpicas é realizada por meio de exercícios para a resolução e troca de ideias em grupo. Isso favorece o estímulo ao estudo da matemática por meio das atividades em grupo (UFSC, 2019). Desse modo, o estímulo recebido durante as atividades pela interação com os grupos e professores, sem dúvida, se constitui como incentivo à prática da matemática e, conseqüentemente, as práticas executadas proporcionam um currículo diferenciado da classe comum escolar. Isso se deve ao fato de que estes estudantes, por já apresentarem, na maioria dos casos, habilidades e talentos na área, de forma à frente dos conteúdos propostos para sua faixa etária, têm condições de avançar em maior profundidade e rapidez as disciplinas convencionais.

De acordo com Virgolim (2019), diversas pesquisas têm apontado para o fato de que estudantes com AH/SD são beneficiados com os programas especiais de atendimento, os quais podem leva-los a ter melhores oportunidades em sua vida, a satisfazer suas próprias necessidades intelectuais e a desenvolver um potencial que pode ser utilizado no futuro. Esses programas especiais, por sua vez, tendem a estimular o potencial dos estudantes, de forma a trazer benefícios para eles e para a sociedade, se trabalhado no intuito de desenvolvimento de talentos na criação de produtos. Na perspectiva dos projetos analisados, podemos enfatizar que a ‘especialidade’ se concentra, não no atendimento específico para demanda de AH/SD, mas na ênfase à área da matemática, que além da preparação para participação em possíveis Olimpíadas, pode gerar oportunidades de grandes aprendizados e descobertas na área.

Nossa política educacional brasileira faz uma colocação nesse sentido, enfatizando que “as práticas pedagógicas diversificadas refletem o conhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem, interesses, habilidades e necessidades, valorizando as potencialidades de cada sujeito” (BRASIL, 2015, s.p.).

Esta colocação nos remeteu ao fato de que um atendimento que estimule potenciais em áreas de habilidades pode ser muito significativo para o estudante que, por muitas vezes, não é reconhecido e compreendido no espaço escolar. Isso ocorre, pois, por vezes, os professores não sabem como agir com esses estudantes, os quais acabam não recebendo desafios apropriados e a atenção que poderia vir ao encontro com sua expectativa. Como afirma

Sodré (2019, p. 40), “alunos academicamente superdotados aprendem mais conteúdo em menor tempo que seus pares em idade, o que torna as aulas regulares desinteressantes ou monótonas”. Nesse caso, a falta de estímulos e o desânimo podem ser em muitos casos, uma prerrogativa para o desinteresse pelas aulas e pela própria escola.

A universidade enfatiza, nos dois projetos, que a criatividade é constantemente estimulada no decorrer das atividades (UFSC, 2019), com vistas a favorecer o desenvolvimento do pensar em situações diferenciadas de aprendizagem. Ou seja, por meio do pensamento criativo, os estudantes podem encontrar formas diferenciadas de chegar a um determinado resultado por meio de estratégias criativas.

Portanto, a capacidade de criar diferentes alternativas e soluções diferenciadas ante problemáticas diversas, leva os estudantes a fazer sínteses de extraordinário valor.

3.2.3 Aprendizados e descobertas

Os documentos oficiais da UFSC (2018) indicaram que os princípios que fundamentam os projetos se propõem a oferecer, além dos treinamentos para olimpíadas, o desenvolvimento e o estímulo do potencial de jovens estudantes, por meio de um ambiente educacional diferenciado, onde são oferecidas experiências educacionais diversificadas que vêm ao encontro de suas áreas de interesse e reconhecimento das habilidades, favorecendo incentivos e motivação no estudo da matemática. No que se refere ao projeto ‘Olimpíada Mirim de Matemática’, destacamos alguns pontos dos objetivos:

[...] estabelecer um veículo para a melhoria do ensino da matemática nas escolas, criando um *ambiente estimulante* para o estudo dessa disciplina entre alunos e professores, mostrando a importância da matemática para o futuro dos jovens e do desenvolvimento do Brasil e contribuindo para a descoberta precoce de talentos para a Matemática e para as Ciências, em geral [...]. (PROJETO OLIMPÍADA MIRIM DE MATEMÁTICA DA UFSC, 2018, arquivo interno, grifo nosso).

Nessa faixa etária, como ainda não há a participação em competições, o que se pretende é incentivar os estudos e o gosto pela área, proporcionando conhecimentos, estímulo do raciocínio lógico e enriquecimento de possíveis habilidades.

Tendo em vista esta constatação, tecemos uma aproximação com as propostas de Enriquecimento Curricular, pois as ações do projeto consistem, também, em grupos de alunos de diversas séries que compartilham interesses semelhantes e têm encontros regulares para desenvolver atividades envolvendo suas habilidades.

Muitas são as formas que um programa de enriquecimento pode tomar. Para alguns, ele implica completar em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros, ele implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 133).

Sendo assim, no projeto ‘Olimpíada Mirim de Matemática’ destacamos que as ações realizadas podem ser entendidas como extraescolares, pois trabalham com grande fonte de novas e significativas informações para a área específica de interesse, criando estratégias para novas possibilidades de aprendizado e promovendo a antecipação de conteúdos de ensino.

Nos grupos, os estudantes têm a possibilidade de realizar trocas de experiências, curiosidades e novas formas de resolução das atividades. São nessas situações que a equipe de professores tem a oportunidade de interagir com as crianças, com a finalidade de promover, também, as relações interpessoais, a troca de conhecimentos/habilidades com os colegas, bem como observar novos interesses que os estudantes venham a apresentar.

O projeto ‘Treinamentos para as Olimpíadas de Matemática’ destaca, nesse sentido, o incentivo ao estudo da matemática e, concomitantemente, espera contribuir para o aumento do interesse dos jovens pelo estudo na área (UFSC, 2018).

A Nota Técnica nº 40 (BRASIL, 2015) estabelece que os estudantes com AH/SD devem usufruir de um ambiente educacional enriquecedor, estimulante e criativo, que favoreça o seu desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, enfatizamos que a prática de atividades diversificadas reflete no maior interesse e motivação dos estudantes, valorizando as potencialidades de cada um. Delou (2014, p. 414), salienta que,

[...] uma vez matriculados na escola, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação somente serão alvo de inclusão quando encaminhados para a realização de atividades de enriquecimento curricular fora do ambiente de sua sala de aula regular. Seja em interface com os Núcleos de Atividades de AH/SD, com as instituições de Ensino Superior ou com os institutos que desenvolvam e promovam a pesquisa, as artes e os esportes, como universidades, o Instituto de matemática Pura e Aplicada (IMPA), a Fundação Osvaldo Cruz, entre outras. Os alunos com AH/SD precisam sair de suas salas de aulas regulares e se dirigir para ambientes diferenciados de ensino e pesquisa.

Nesse contexto, no que se refere ao estímulo e motivação ao aprendizado, tanto as ações dos projetos quanto as práticas do AEE refletem em suas atuações o interesse em oferecer

um ambiente inovador, rico em experiências e oportunidades na busca por novos aprendizados de forma prazerosa e significativa.

Por meio da análise dos documentos, estes nos comprovaram que, de acordo com a UFSC (2018), o objetivo destes projetos, em um âmbito geral, é de criar condições de estudo e gerar motivação aos jovens estudantes que apreciam e se envolvem na área da matemática, favorecendo maior sucesso aos estudantes que participam das olimpíadas e proporcionando um ambiente rico em estímulos matemáticos para aqueles estudantes mais jovens, contribuindo para a descoberta de talentos.

3.2.4 Descoberta de talentos

Os projetos, com suas devidas ações propostas, contemplam estudantes que apresentam interesse ou demonstram gosto e vontade em participar nas atividades matemáticas. Mas, de certa forma, acabam recebendo alguns estudantes que, pelo olhar dos professores e coordenadores, apresentam habilidades diferenciadas e, muitas vezes, acima da média, destacadas e percebidas durante as interações.

O documento referente ao projeto ‘Olimpíada Mirim de Matemática’ (UFSC, 2018), especificou em seu texto que, além de estabelecer um veículo para a melhoria do ensino da matemática nas escolas, contribui para a descoberta precoce de talentos na área de matemática e outras ciências.

Verificamos que as ações dos projetos também visam o reconhecimento de potenciais e a abertura de novos caminhos e desafios para o estudante que se destaca em suas habilidades. As ações desenvolvidas buscam, ainda, ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular, bem como estimular a aquisição de conhecimento e maior envolvimento na área de interesse.

Essa constatação nos remete ao trabalho do professor no cotidiano escolar que, com o amparo do AEE, tem a notável tarefa de reconhecer e identificar as especificidades educacionais dos estudantes com AH/SD. Consideramos importante relatar que a identificação é uma das temáticas mais debatidas no campo da educação de estudantes com AH/SD, envolvendo áreas diferentes de observação e avaliação, que podem ser percebidas na interação entre professor e aluno, no ambiente escolar.

Segundo Anunciação (2016, p. 188), “o maior desafio da escola é conseguir sair do olhar normalizado e enxergar as potencialidades de seus alunos, valorizá-las e incentivá-las a aprender cada vez mais”. Assim, identificar talentos precocemente se faz importante para que

novas estratégias educacionais possam ser pensadas para atender a capacidade manifestada com desempenho elevado.

Descobrir talentos no cotidiano da sala de aula pode não ser tarefa fácil. De acordo com Freitas, Romanowski e Costa, (2012, p. 239), “o professor precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como levar em conta diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem”. Ainda nesse sentido, Moreira e Lima (2012, p. 144), enriquecem esse argumento especificando que: “no cotidiano escolar a preocupação mais evidente é com os alunos que possuem pouco rendimento e que estão com notas abaixo da média. De praxe, as estratégias diferenciadas e a complementação de atendimento ou estudos são pensadas para esse alunado”.

Em vista desses argumentos, podemos fazer uma interface com os projetos quando colaboram no sentido de identificar talentos por meio de suas ações, estabelecendo uma interação durante a realização das atividades, proporcionando momentos de descobertas que podem auxiliar na busca por talentos. Essa descoberta pode contribuir para interações entre AEE e a universidade, proporcionando o encaminhamento do estudante para programas específicos de AH/SD.

Os professores atuantes nos projetos acabam por participar de um processo rico de identificação, embora sem ter essa percepção, tornando-se tradutores de uma política reformulada por meio de suas ações. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 72) corroboram a ideia afirmando que “interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a política”.

Isso significa que há uma produção de novos textos e histórias, há novos papéis, relacionamentos, e novas formas de olhar o contexto, e que são produzidas por diferentes estratégias e sentidos.

3.3 DAS PERCEPÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: AS AÇÕES E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ATORES SOCIAIS DOS PROJETOS

Como terceiro objetivo específico traçado para esta fase da pesquisa, tivemos como foco ‘depreender os sentidos dos atores sociais a respeito de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e das práticas dos projetos da UFSC’, a fim de compreender como

as ações de enriquecimento estavam sendo exercidas na prática e quais os sentidos a elas atribuídos.

Nessa parte da análise reforçamos as concepções de Ball, Maguire e Braun (2016), tecendo um diálogo em relação às políticas educacionais. As etapas do estudo de caso também foram utilizadas, tendo em vista a organização de ideias e descobertas a respeito dos projetos específicos da universidade. Realizamos entrevistas semiestruturadas, conforme Apêndices A, B e C, com os atores sociais participantes dos projetos nos níveis pesquisados.

3.3.1 Os atores sociais e seus papéis

É de importante relevância conhecermos os atores sociais destes projetos, que fazem deles seu campo de novas práticas e significados. Esses atores, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), podem ter diversos papéis, ações e compromissos incorporados nos processos de tradução e de interpretação. As pessoas podem se mover dentro desses papéis em diferentes aspectos do seu trabalho, ou podem combinar diferentes elementos nas interações com seus colegas.

Alguns desses papéis podem ser mais proeminentes ou mais significativos em determinada função. Ball, Maguire e Braun (2016), identificam os sujeitos que constituem o contexto como atores, categorizados de forma não linear. Os autores apontam que,

[...] essas categorias de “atores” ou posições não são necessariamente ligadas a indivíduos específicos. Nem são fixas, unificadas e mutuamente “tipos” exclusivos de professor/adulto em cada caso. Algumas pessoas podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do seu trabalho ou podem combinar diferentes aspectos do trabalho de política em suas interações com os colegas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 75, grifos do autor).

Buscamos, no Quadro 13, a seguir, identificar os atores sociais participantes, de acordo com seus papéis exercidos. As cores especificam as respostas dos sujeitos nas entrevistas, conforme o seu trabalho enquanto atores dos projetos.

Quadro 13 - Papéis exercidos pelos atores sociais dos projetos.

Atores sociais dos projetos	Cor	Função	Atores de política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)	Trabalho com a política
C1 e C2		Coordenação e atuação na prática.	Narradores Empreendedores	Interpretação, seleção e execução. Defesa, criatividade e integração.
P1 e P2		Professores com atuação na prática.	Entusiastas Tradutores	Investimento, criatividade, satisfação e carreira. Produção de textos, artefatos e eventos.
B1, B2 e B3		Bolsistas com atuação na prática.	Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Ball, Maguire e Braun (2016).

Na identificação dos diferentes tipos de papéis dentro de uma prática educacional, as ações destacadas nos mostraram as diferentes posições que estes sujeitos tomam na construção efetiva das atuações educativas. No quadro 14, apresentamos as ações que C1 e C2 exercem dentro dos projetos criados por eles na instituição.

Quadro 14 - Ações dos coordenadores

C1 e C2	
Projetos	Olimpíada Mirim da Matemática. Treinamentos para as Olimpíadas da Matemática.
Ações	Escrever e enviar o projeto ao PROEX, elaborar de relatórios dos projetos, verificar as questões a serem trabalhadas com os estudantes, realizar a organização das salas, fazer contato com as escolas, prestar orientação aos bolsistas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Na atuação da coordenação, o trabalho mostrou abranger aspectos referentes a itens agrupados de papéis. Consideramos que essas ações vão ao encontro do que Ball, Maguire e Braun (2016) especificam como narradores e empreendedores.

Os narradores apresentam como função “explicar a política aos colegas, decidir e, em seguida, anunciar o que pode ser feito e o que não pode” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 76). Sob essa perspectiva, os coordenadores dos projetos desempenham um papel fundamental na interpretação das ações e no que elas querem dizer, aonde se pretende chegar e de que forma os responsáveis por esta tarefa devem articular com os demais atores. Na concepção de Ball, Maguire e Braun (2016), os narradores agem em parceria com outra categoria de atores que seriam os empreendedores.

Diretores e empreendedores de políticas institucionais desempenham um papel fundamental na interpretação e na elaboração de significados e são eles próprios locais-chave na articulação discursiva da política. Ou seja, parte do papel de diretores e o trabalho de empreendedores é juntar políticas díspares em uma narrativa

institucional, uma história sobre como a escola funciona, como ela faz [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 77).

Dentro dessa ótica, esses atores se originam e representam políticas particulares ou princípios de integração. Eles procuram recrutar pessoas para a sua causa para construir uma massa crítica para a mudança e levar a cabo atuações de políticas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 80). Evidenciamos essa afirmação na fala do C2 quando perguntado sobre um dos papéis que exerce no projeto:

(Excerto 1): Fazemos reuniões regularmente com os bolsistas. Eles vão para as escolas fazer contato e a gente acompanha para ver se está tudo ok. O papel da coordenação também é conferir as questões das atividades, atuar na organização das salas, realizar o primeiro contato com a escola e os bolsistas vão ajudando (C2, 2019).

O posicionamento de C2, no excerto 1, sugeriu que uma das funções exercidas por ele consiste em realizar orientações para os demais atores dos projetos e acompanhamento das ações que, em função de sua instrução, exercem na prática os diferentes papéis a eles estabelecidos.

A esse respeito, é importante salientarmos que empreendedores procuram produzir algo original, por meio de ideias distintas e práticas adequadas, com o intuito de informar suposições consolidadas de pensamento e de desafios sobre a prática. Nessa vertente, o papel do empreendedor é o trabalho de defesa de políticas dentro das escolas e, no sentido dos projetos da UFSC, esse trabalho é realizado com maestria pelos atores atuantes, como indica a fala de C2, no excerto 2:

(Excerto 2): A gente divulga em todas as escolas, conversa [...] às vezes a escola divulga o projeto para os pais pelos professores já envolvidos nos projetos. Também, com esse número de bolsistas a gente consegue alcançar mais escolas, mais alunos (C2, 2019).

Desta forma, esse contexto expressa que o trabalho vem sendo realizado com o intuito de disseminar as ações dos projetos dentro das escolas, tendo-as como aliadas nesse processo de implementação e prática. A escola e os bolsistas realizam um trabalho que é traduzido por meio de seu envolvimento e as suas mais variadas formas de divulgar e colocar em prática essas ações.

No próximo campo do trabalho com a política, compreendendo os entusiastas e tradutores, conforme Ball, Maguire e Braun (2016) especificam em seus documentos, temos

dois professores participantes dos projetos, ambos vinculados ao departamento de matemática da Universidade. Suas ações são demonstradas no Quadro 15, apresentado abaixo.

Quadro 15 - Ações dos professores.

P1 e P2	
Projetos	Olimpíada Mirim de Matemática. Treinamentos para as Olimpíadas da Matemática.
Ações	Receber os estudantes que vem para o treinamento específico e atuar diretamente em sala. Auxiliar na resolução das questões, debatendo e interagindo. Revisar as listas de exercícios para cada turma. Auxiliar os bolsistas quando necessário, com informações e dicas de como ajudar os estudantes.

Fonte: Dados das autoras (2019).

Dentre as ações destacadas no Quadro 15 (P1 e P2), enfatizamos as seguintes contribuições:

(Excerto 3): A minha contribuição para o projeto é atender os alunos das séries iniciais que vem para a Universidade (Projeto). Eu dou uma olhada nos exercícios e ajusto para o nível mirim, conforme a turma. Como são alunos pequenos, eles vêm de um formato de sala de aula diferente do que a gente encontra nos anos finais e no ensino médio, então entendo que a gente tem que ser um pouco mais ativo, no sentido de entrar nesse mundo infantil. Eu me divido com os bolsistas para realizar as atividades com os estudantes (P2, 2019).

Esse tipo de ação, vai ao encontro com o que Ball, Maguire e Braun (2016) interpretam como entusiastas e tradutores, onde são representados nesses papéis por esses atores e se tornam significativos e factíveis, em duplo processo. Os entusiastas são modelos a serem seguidos, são os que apresentam influência por desempenharem a política na prática, fazendo de suas ações exemplos para os outros. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 88, grifo dos autores):

Entusiastas são, também, muitas vezes, tradutores, que planejam e produzem os eventos, os processos e os textos institucionais da política para os outros que estão, então, ativamente empossados dos “padrões discursivos” da política. Eles constituem um núcleo de “ativistas de política” em qualquer escola.

Os entusiastas, no contexto dos projetos, são os professores envolvidos nas ações, que colocam em prática a proposta por meio de exemplo aos outros, como os bolsistas, que auxiliam e executam as funções e fazem os projetos acontecer.

(Excerto 4): Eu auxilio os bolsistas quando necessário, com informações e dicas de como ajudar os estudantes (P1, 2019).

(Excerto 5): O bolsista ajuda nas mesas, como uma espécie de monitor, e quando eu participo, costumo sugerir que o bolsista vá para o quadro apresentar a resolução das atividades, fazer o fechamento daquela questão. Então, é nesse sentido que o bolsista ajuda (P2, 2019).

Para Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas são traduzidas concomitantemente e atuadas por meio da sua prática. Profissionais entusiastas escalam outras pessoas para as possibilidades da política. Eles falam da política pela sua prática e transitam entre papéis de especialistas e responsabilidades para tornar a atuação da política um processo coletivo.

A fala de P1, no excerto 4, nos mostrou que as relações entre os atores se fortificam nas interações, o que, de fato, revela que estes podem ser influenciadores e entusiastas das políticas na prática, oferecendo atenção direta aos estudantes e sentindo-se motivados em realizar um trabalho de disseminação de conhecimento e estímulo do potencial, trazendo à tona as traduções explícitas em seus discursos. Nesse âmbito, percebemos que as políticas são traduzidas simultaneamente e atuadas por meio de sua prática, conforme observamos nos excertos 4 e 5. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 88), “tradução é um processo de animação; professores são atraídos para uma relação positiva com a política como encenadores. É um ponto de intersecção do discurso, incentivo e ação social”.

Essas indicações sugeriram que os atores apresentam a possibilidade de interagir e se relacionar com a política de atendimento de maneira aprazível, exercendo suas funções e permitindo um envolvimento com os estudantes por meio de um trabalho produtivo, com a possibilidade de colocar em prática as ações por eles traduzidas.

Outro tipo de atores de política encontrado nos projetos são os receptores, que dizem respeito, mais especificamente, nesse contexto, aos bolsistas da universidade, participantes das ações. Para Ball, Maguire e Braun (2016), muitos professores iniciantes e recém-formados, assistentes ou professores experientes demonstram dependência da política, exibindo grande aceitação sobre como elas se manifestam. No Quadro 16, anunciamos as ações referentes ao trabalho dos bolsistas.

Quadro 16 - Ações dos bolsistas

B1, B2 e B3	
Projetos	Olimpíada Mirim de Matemática. Treinamentos para as Olimpíadas da Matemática.
Ações	Digitar listas de atividades, receber os estudantes nos treinamentos, participar dos treinamentos, aplicar os treinamentos junto ao professor, visitar as escolas para divulgação, atuar como monitor nos treinamentos, estudar as propostas de treinamento (atividades).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Sobre os bolsistas, dois relataram que iniciaram as atividades nos projetos no ano de 2019 e um deles está atuando no projeto há dois anos. Sobre suas funções, apontaram:

(Excerto 6): Eu ajudo os professores a dar os treinamentos para as crianças. Isso penso que favorece já a me colocar no meio do ensino, na sala de aula, para eu já ver como funciona e como é ter alunos. Mas como eu não fico sozinha eu estou mais para auxiliar os alunos nas dúvidas, resoluções de questões, coisas desse tipo (B2, 2019).

(Excerto 7): Como eu estou na licenciatura, a gente tem os estágios mais no final do curso e agora dá para ter uma noção de como é com os treinamentos, ter esse contato mais direto com o aluno (B3, 2019).

Conforme o excerto 6, B2, iniciante no projeto ‘Treinamentos para as olimpíadas de Matemática’, explicitou em sua fala aspectos ligados à importância da prática docente para a sua formação inicial. De acordo com o sujeito, as interações e orientações recebidas pelos professores enriquecem as ações e ao mesmo tempo proporcionam situações cotidianas que contribuirão para as experiências futuras. Já B3, em 7, revelou que, mesmo com mais tempo de formação, as ações exercidas favorecem o contato direto com o estudante e isso acarreta pontos positivos para a sua formação.

Um fator importante na condição de receptores, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), se dá ao fato de que, muitas vezes, estes tendem a procurar por orientação e suporte na tentativa de qualificar o seu trabalho e atuação em sala de aula. Reforçando esses aspectos, temos como relatos da prática as seguintes situações:

(Excerto 8): A gente desenvolve os treinamentos. Na verdade, eles já estão prontos e a gente aplica os treinamentos. Temos bastante materiais didáticos, fica um professor monitorando e apodemos utilizar este recurso, pois é importante a gente estudar o que vai apresentar para os estudantes (B3, 2019).

(Excerto 9): Nos dias de treinamento, vem sempre um professor junto acompanhando o atendimento (B1, 2019).

Assim, os professores dependem fortemente de “interpretações” da “interpretação” da política; seriam, assim, consumidores do trabalho de tradução (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, grifo dos autores). Porém, há a oportunidade de trocas e retorno nos momentos de encontro com o grupo, para estudo e discussão, não ficando somente a cargo dos bolsistas executarem as ações sem qualquer interação ou contribuição, conforme referido por C1, no excerto 10:

(Excerto 10): Reunimo-nos periodicamente. A gente também faz reunião regularmente com os bolsistas. Eles vão para as escolas fazer contato e elaboram as listas de treinamento, depois a gente dá uma olhada para ver se está tudo ok. A gente senta e conversa com eles e depois um professor participa dos treinamentos junto. Eles não vão sozinhos, sempre tem um apoio (C1, 2019).

Por meio do excerto 10, percebemos que há uma preocupação com a qualidade dos atendimentos e da atuação dos bolsistas nas ações dos projetos. Há o apoio no que se refere a orientações e encaminhamentos e, concomitantemente, há uma interação no sentido de realizar trocas entre os atores participantes. No excerto 11, a seguir, B1 contribuiu e enalteceu essa afirmação:

(Excerto 11): Geralmente no final a gente senta e faz um feedback das ações dos projetos ou pequenos feedbacks durante a semana, onde comentamos sobre alguma dúvida. Temos uma comunicação muito rápida, muito direta, então, qualquer informação ou dúvida já é tirada ou trocada. Mas geralmente no final do ano tem um momento de rever as ações (B1, 2019).

Esses argumentos nos levaram às considerações de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 95), quando ressaltam que “há tentativas de recrutar todos os professores como participantes ativos e criativos em processos de tradução, por meio de atividades em serviço, reuniões, observações e partilha”. Nessas circunstâncias, ficou evidente que as ações realizadas com os bolsistas, junto da equipe de coordenação (autores da política), favorecem o desempenho da atuação na prática dos atores dos projetos. A troca de informações, a forma de comunicação expressada e as interações e trocas de experiências enriquecem as dinâmicas de atendimento e acarretam para os professores iniciantes experiências significativas para a formação docente.

3.3.2 Os Projetos e suas preposições

Nesta parte da análise, dirigimos nossa atenção para as principais características dos projetos, exaltando sua construção, configuração e organização. Cabe ressaltar que as descobertas, nesta seção, se basearam nas respostas de C1 e C2, conforme especificado no Anexo B. As considerações surgem a partir do nosso olhar sobre essas ações.

Em suas falas, C1 e C2, atuantes como narradores e empreendedores, relataram as principais motivações de implantação dos projetos.

(Excerto 12): Como na graduação a gente já tinha o contato com as olimpíadas, a gente já sabia como deveria ser uma boa proposta. Então, já conseguimos alguns professores desde 2014 que ajudavam a dar os Treinamentos, então, sempre tivemos apoio de professores diferentes, às vezes sai um, entra outro, mas a elaboração fomos nós mesmos que fizemos (C2, 2019).

(Excerto 13): No primeiro ano na UFSC, o C2 inscreveu o primeiro projeto e no segundo ano eu inscrevi a Olimpíada Mirim e a gente foi tocando. De repente começou a chegar gente e as escolas foram pedindo e a gente foi ampliando. (C1, 2019).

Ao analisarmos as falas, entendemos que a prática e as vivências anteriores de C1 e C2 em propostas desse tipo contribuíram para o êxito na implantação dos projetos, com vistas à adequação das ações. Como ressaltam Ball, Marguire e Braun (2016), novos professores também trazem as suas experiências de formação como suporte. Isso indica que o conhecimento adquirido tem seu impacto e influência em delinear as atuações profissionais.

O envolvimento das escolas, neste sentido, também auxiliou na expansão das ações dos projetos, resultando no aumento da demanda atendida. Podemos dizer que a escola, por sua vez, ao solicitar a participação de mais estudantes nos projetos, considerou que suas ações pudessem corroborar com a educação em um sistema de parceria. A fala de C1, no excerto 14, referente à quantidade de estudantes ao longo do processo, fez com que os atendimentos inicialmente fossem realizados diretamente nas escolas.

(Excerto 14): No ano passado foi um total de 250 crianças que vieram. A gente faz o convite e pede que nos avisem a quantidade pela questão das salas, caso venha muita gente separamos as turmas. Por isso a opção por dois professores no projeto (C2, 2019).

(Excerto 15): No primeiro ano da Mirim, a gente deu treinamento direto nas escolas. Não abriu treinamento na Universidade e a gente juntou quatro escolas e chegou a fazer uma olimpíada interna. Quando as escolas abrem as portas, a gente vai. Mas é muito complicado, pois a gente tem muito trabalho por aqui, às vezes é difícil se deslocar. Atualmente estamos optando em fazer por aqui, pois na escola tem que levar o bolsista e o professor (C1, 2019).

No excerto 15, C1 indicou que hoje os atendimentos acontecem com mais frequência no contexto universitário, pela questão organizacional, estrutural e de demandas. Entendemos que o interesse das escolas também acaba contribuindo para que novas turmas sejam formadas e outros espaços sejam explorados. Ficou claro, nesse sentido, que a escola tem grande influência no aumento da quantidade de estudantes envolvidos nos projetos e que a interação universidade-escola contribui para a qualificação e implementação da proposta.

No que diz respeito à carga horária destinada a esses estudantes nos projetos, tivemos as seguintes especificações:

(Excerto 16): Tem dez semanas onde acontecem os encontros com essas crianças. Cada semana uma lista diferente. A carga horária sempre será de 1h40min” (C2, 2019).

(Excerto 17): No nível mirim acontece só a tarde. Nos outros níveis tem de manhã e à tarde. Depende a quantidade de alunos, dividimos em mais turmas. O treinamento é o mesmo, mas disponibilizado em dois ou três horários diferentes” (C1, 2019).

Dessa forma, observamos que os atendimentos dos projetos oferecem flexibilidade na escolha dos horários, proporcionando às famílias e a escola uma maior possibilidade de acompanhamento das crianças. A forma de encaminhar esses estudantes aos projetos é realizada por meio de interlocuções entre a Universidade e Educação Básica, conforme excerto 18.

(Excerto 18): Todo ano a gente manda e-mail para a secretaria de educação e para as escolas informando que estamos disponibilizando os horários. Os nossos bolsistas vão até às escolas e levam cartazes informando sobre os treinamentos, orientando a procura de informações no site (C1, 2019)

Em virtude dos fatos mencionados, destacamos o envolvimento entre essas esferas, no sentido de haver parcerias na divulgação e incentivo na participação dos estudantes nos projetos, proporcionando acesso a um ambiente diferenciado e estimulante, rico em novas informações e aprendizagens. Nesse ponto de vista, Delou (2012) ressalta a importância das instituições de Educação Superior oferecerem atividades de Enriquecimento Escolar em parceria com as escolas públicas de ensino regular e núcleos de atividades (NAAH/S), tendo a possibilidade de realizar pesquisas e estudos em diferentes áreas.

Delou (2012, p. 135) enfatiza ainda que “as universidades e os institutos de pesquisa são os lugares onde se produz o conhecimento científico, logo, seria natural que as universidades se interessassem pelas pesquisas com sujeitos com habilidades e competências extraordinárias”. Contudo, a realidade que se tem dentro dessa conjuntura é uma rara participação e envolvimento das universidades nesse âmbito. Ressaltamos que, especificamente em relação aos projetos apresentados, tivemos uma visão positiva do envolvimento e interlocução no que diz respeito ao acolhimento dos estudantes da educação básica nos projetos da universidade.

Essas ações e o envolvimento com especialistas da área podem proporcionar o conhecimento científico para estes estudantes, abrindo novos caminhos para seu talento e desenvolvendo potenciais.

Em relação aos critérios de ingresso nos projetos, pontuamos como aspecto positivo a livre participação, abrangendo um grupo heterogêneo. O excerto 19 indica as contribuições e argumentos de C1 na compreensão das informações referentes ao critério de participação e entrada:

(Excerto 19): Estes projetos, tanto o da Olimpíada Mirim quanto o dos Treinamentos, não são destinados somente aos alunos medalhistas ou com Altas Habilidades. Podemos ter diversos alunos na turma. [...] se a professora quiser vir com a turma, não tem problema. Mas se o aluno quiser vir sozinho também pode. É só agendar e comparecer (C1, 2019).

Quanto as ações dos projetos, estas são destinadas a um público que demonstra interesse, sem necessidade de serem condicionados a um sistema de avaliação ou pré-requisitos para ingresso, conforme os critérios dos projetos em questão, pode ser uma porta de entrada para talentos explorarem o seu potencial que, por vezes, nunca foram identificados, como é o caso de alguns estudantes participantes dos projetos. A fala de C2 enalteceu esta colocação:

(Excerto 20): Os alunos não precisam necessariamente ser medalhistas, essa é a diferença dos projetos do IMPA⁷, que é mais voltado para quem já é medalhista com menção honrosa⁸. O nosso projeto é para qualquer um que demonstra interesse. Já identificamos alunos muito bons e os convidamos para cursar uma disciplina no curso de graduação. Então, a gente acaba utilizando o projeto também como um caça talentos (C2, 2019).

Assim, ficou claro que, na visão de C2, no excerto 20, a liberdade na inscrição sem critérios de seleção não interfere na forma como o estudante vai se desenvolver no decorrer dos treinamentos. Ao contrário, grandes talentos podem ser descobertos por propiciarem a participação precoce nos grupos e receberem tal demanda, sem a necessidade de talentos pré-identificados.

C1, no excerto 21, mencionou os estudantes do projeto Olimpíada Mirim de Matemática – nível 1, no que concerne ao trabalho voltado para a alfabetização matemática,

⁷O Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) é uma unidade de ensino e pesquisa qualificada como organização social vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e ao Ministério da Educação (MEC). (IMPA.BR).

⁸Distinção oferecida à pessoa ou obra dentro de um concurso, que não equivale aos prêmios principais, mas cujo mérito é considerado digno de menção (citação, registro). (DICIO.COM).

que se constituem de crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e necessitam de uma base inicial para os estudos matemáticos.

(Excerto 21): A alfabetização matemática é uma iniciação aos estudos da matemática, como por exemplo, o aluno entende que aquilo é uma quantidade? Ele entende que quantidade é a mesma coisa que número? Ele entende qual é a relação sobre isso? (C1, 2019).

A partir do posicionamento de C1, entendemos que a alfabetização matemática é uma ação inicial de ler e escrever matemática, ou seja, de compreender e interpretar seus conteúdos básicos, bem como, saber expressar-se através de sua linguagem específica. Ou seja, a construção do conhecimento pelo estudante tem sentido quando é situado no contexto de sua aplicação. Um dos aspectos que nos causou certa curiosidade remete à nomenclatura do projeto ‘Treinamentos para Olimpíada de Matemática’, o qual faz uso de um termo pouco explorado e utilizado no meio educacional. Na intenção de compreender tal sentido buscamos, junto a C1, no excerto 22, a resposta a essa indagação.

(Excerto 22): A nomenclatura Treinamentos é bastante utilizada em todo o mundo para as Olimpíadas de Matemática. O fato de ser uma competição que, assim como o esporte, exige bastante disciplina e prática (um treino mesmo), tal nome dá ênfase para o fato de que não vamos resolver uma lista de exercício ensinando toda a matéria de matemática envolvida, mas vamos, sim, fazer uso de partes dos conteúdos de maneira criativa para resolver as questões (e isso envolve bastante lógica também). Dessa forma, quando um estudante vem até nós através do projeto, ele tem conhecimento de que é, de fato, um treino, apresentando a ele maneiras diferentes (daquelas muitas vezes ensinadas na escola) de pensar e abordar um problema (C1, 2019).

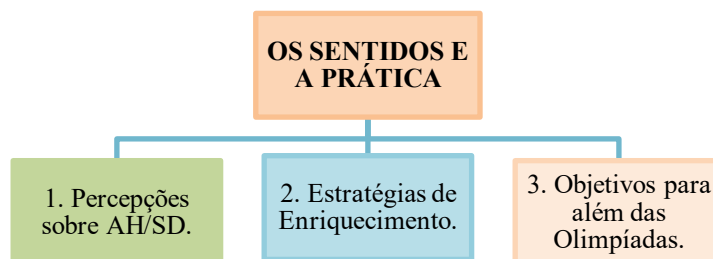
Assim, a nomenclatura vem para seguir os conceitos nacionais já trabalhados em ações desta especificidade e, tendo em vista que as ações dos projetos também trabalham neste sentido, acabam se apropriando de tal expressão.

É importante, portanto, que tenhamos uma compressão a respeito da nomenclatura para que possamos entender, também, a procedência de suas ações. Entretanto, pelas respostas dos entrevistados e por todo suporte teórico encontrado nos documentos dos projetos, entendemos que as ações deles vão muito além de simplesmente treinar esses estudantes para as olimpíadas, mas de realizar sonhos, despertar talentos e proporcionar oportunidades e motivações.

Verificamos que as proposições dos projetos discutidos acima resultaram em algumas concepções que apresentamos neste momento como unidades de análise, sendo elas fruto das

respostas dos entrevistados e das considerações a respeito destas. A Figura 8, a seguir, ilustra as unidades de análise a serem abordadas.

Figura 8 - Unidades de análise



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2020).

3.3.3 Percepções sobre AH/SD

No decorrer das entrevistas, constatamos que os atores sociais demonstraram um restrito conhecimento científico a respeito das AH/SD. No intuito destes refletirem sobre possíveis estudantes com AH/SD dentro dos projetos, perguntamos sobre o perfil dos que frequentam as propostas, de modo que pudéssemos compreender esses sujeitos. C1, no excerto 23 apresentou a primeira visão sobre o perfil destacado:

(Excerto 23): Nem todos os alunos necessariamente participam das olimpíadas de matemática, mas são alunos que se interessam em participar dos atendimentos também. No projeto Olimpíada Mirim de matemática ainda são crianças bem pequenas, então, não dá para dizer muita coisa. Mas a gente tem crianças que tem AH/SD que os pais entram em contato com a gente, que a prefeitura entrou em contato e eles estão vindo. Mas às vezes o professor traz a turma inteira, que não significa que todos têm habilidades na matemática (C1, 2019).

As informações de C2, no excerto 24, complementaram tal informação:

(Excerto 24): Quem participa é porque realmente gosta, de algum jeito. Ou ele participa da olimpíada ou é porque gosta mesmo. Então, não tem criança que vem e fica sentada olhando o celular. Não é como uma turma regular que tem interesses diferentes, então, a gente percebe que quem vem realmente tem interesse, gosta mesmo. Quando vem a escola inteira é feita uma seleção de quem tem interesse, envolvimento. Não há diferenciação de escola pública ou particular, todos ficam na mesma sala. O número de meninas e meninos é equilibrado (C2, 2019).

Em primeiro lugar, apontamos que a universidade pode ser um local de inclusão ao receber os estudantes que vem para os projetos, pois oferece um espaço aberto ao público que se interessa em aprender e, por meio de suas ações, oportuniza novas formas de estudo por meio de práticas educativas onde favorece a interação e as trocas entre os pares, além de suprir com as necessidades que estes almejam conquistar.

Como destaca Virgolim (2019, p. 10), “nutrir esses talentos é tarefa de qualquer educador que se sinta comprometido com a educação e com o futuro de nossos jovens mais promissores”. Neste caso, os atores sociais dos projetos assumem esse papel ao fazer a diferença em suas práticas e posturas enquanto agentes de transformação e conhecimento.

Pudemos perceber que, na visão de C1 e C2, em 23 e 24, o principal perfil apontado são de estudantes interessados em aprender, independente de apresentarem ou não AH/SD ou participarem das Olimpíadas. Mas, de fato, a maioria das crianças estão ali porque gostam, nos levando a pensar que a possível participação em olimpíadas seja uma consequência de seu envolvimento, dedicação e vontade de superação.

Conforme apontado por C1, no excerto 23, os projetos chegam a receber estudantes com AH/SD, em sua maioria, por meio de encaminhamentos, o que constitui uma forma de atender às necessidades educacionais na área da matemática e oferecer maiores subsídios para seu aprendizado. As importantes palavras de Renzulli (2014, p. 559) nos remeteram a tal afirmação:

A ausência de oportunidades para desenvolver a criatividade em todos os jovens e especialmente nos alunos talentosos é, inegavelmente, o maior desafio da educação de superdotados. No SEM os alunos são incentivados a tornar-se parceiros responsáveis pela sua própria educação e a desenvolver a paixão e o prazer pela aprendizagem. Quando os alunos têm oportunidades criativas de enriquecimento, aprendem a adquirir habilidades de comunicação e desfrutam dos desafios criativos.

Assim, evidenciamos as ações dos projetos no sentido de favorecer o desenvolvimento dessa paixão pela aprendizagem, ofertando formas de enriquecimento de conteúdos e atividades de forma criativa, inovadora e diferenciada.

(Excerto 25): Eu já recebi estudantes sem diagnóstico prévio, mas tínhamos a suspeita que poderia ser AH/SD. Nestes projetos tem estudantes que vem porque a escola sugeriu e apresentam um pouco de dificuldade na interpretação, mas ao mesmo tempo, tem outros na mesma turma que estão numa categoria de maior facilidade, com maior destaque, mas assim, eu acredito que o projeto não seja especificamente para alunos com AH/SD, então, eu acho que a gente tem que estar apto para receber estudantes de vários níveis (P1, 2019).

(Excerto 26): Uma escola ligou e falou que tinha um estudante com algumas características de AH/SD e ele veio para cá. Ele tinha um pensamento rápido. Ele era

da escola pública. Sabemos que ele é um aluno diferente. Alguns alunos têm suas dificuldades, mas são bons em matemática (P2, 2019).

Na visão de P1 e P2, nos excertos 25 e 26, ficou claro que os estudantes que vem para os projetos e apresentam tal habilidade acima da média são facilmente identificados durante as práticas, enaltecendo a importante função dos atores sociais na questão da identificação dos talentos na área.

Esses talentos, muitas vezes, conforme P1 e P2 enunciaram, podem ser encaminhados pela escola. Isso significa que a escola reconhece que as ações dos projetos são importantes no reconhecimento de potenciais e desenvolvimento de habilidades que, muitas vezes, no dia a dia escolar não é possível suprir.

Enfatizamos, também, que a atenção que se tem a esses estudantes dentro das ações dos projetos proporciona diferentes formas de olhar para os talentos. Ficou claro o reconhecimento de potenciais por parte desses atores, os quais também deixam evidente que os diferentes níveis de conhecimento também se fazem presentes, trabalhando com possibilidades diversas de ensino e aprendizagem numa situação de trocas e interação. Ainda em relação ao perfil, o depoimento de B3, no excerto 27, enalteceu o discurso, afirmando de que forma reconhecem os potenciais:

(Excerto 27): Tem aquele que interage mais, que consegue resolver as coisas, mas tem estudantes que tem uma habilidade bem acima da média e é bem nítido isso. Só de a gente conversar com ele sobre matemática a gente já percebe. Eu acredito que também a forma que o estudante resolve as questões, a criatividade que ele usa para responder, a rapidez, acho que o suporte da família também ajuda. A forma como olham os exercícios são diferentes e sempre querem mais, novos desafios (B3, 2019).

Essa maneira de pensar o estudante com uma habilidade acima da média, mesmo não havendo o conhecimento específico sobre AH/SD, nos fez pensar que os atores sociais dos projetos podem ser agentes de identificação e motivadores no processo de aquisição de novos conhecimentos e desafios. É importante ressaltar que as perguntas referentes ao perfil dos estudantes que frequentam o atendimento foram realizadas anteriormente às perguntas sobre as concepções que os atores apresentavam sobre AH/SD. Nesse sentido, é visível que as questões relacionadas ao perfil os fizeram refletir e construir suas respostas posteriores.

A criatividade, retratada por B3 no excerto 27, é enfatizada por Virgolim (2019, p. 120) como “[...] um dos aspectos determinantes na personalidade dos sujeitos que se destacam em alguma área do saber humano”. Renzulli (2014) reforça que os altos índices de criatividade

são prerrogativas de pessoas que apresentam AH/SD, desde que estejam em consonância com os outros traços do comportamento humano, reforçados em sua Teoria dos Três Anéis.

Nessa perspectiva, quando questionamos os coordenadores sobre as concepções sobre AH/SD, ou seja, o entendimento sobre esses estudantes no que diz respeito a conceitos, políticas e atenção, enfatizamos a resposta de C2, no excerto 28, que apresentou uma importante reflexão sobre o assunto.

(Excerto 28): Eu imagino que uma criança com AH/SD (se esse é o termo) vai ter um talento nato, porque não sei se o nosso sistema educacional está preparado para desenvolver isso numa criança, então, ele tem que ter um talento nato, mas, às vezes a gente tem que descobrir qual é. Provavelmente ela deve ter algum tipo de persistência porque se não vai se perder. Ai, para a gente perceber esse talento e ele ser levado à diante, daí vem a nossa parte, do governo, da sociedade, da escola, de projetos (da prefeitura, do governo do estado, do governo federal) que vai de fato fazer isso valer a pena. A gente vê acontecer, tanto talento que se perde porque não há uma estrutura para acompanhar. E, obviamente, não é só na matemática, é em tudo. Arte, música, línguas, português... eu nunca pensei nisso na verdade, mas acho que penso assim (C2, 2019).

Essas reflexões vão ao encontro do pensamento de Virgolim (2019, p. 10), ao expressar que “não estamos identificando adequadamente nossas mentes brilhantes, tampouco dando a essas pessoas a oportunidade de usarem as suas potencialidades para o crescimento pessoal e para o desenvolvimento de nossa nação”.

Alencar (2012, p. 88) reforça tal constatação enfatizando que “boa parte dos problemas observados entre alunos que se destacam por um potencial superior resulta do desestímulo e frustração sentidos por eles diante de um programa acadêmico que não os desafia intelectualmente”. Ou seja, a escola nem sempre consegue responder adequadamente às necessidades dos estudantes com habilidades superiores, o que pode contribuir para a desmotivação pela falta de ações e oportunidades educacionais além do currículo comum.

Pela fala de C2, no excerto 28, a percepção que tivemos foi que, considerando os possíveis estudantes com AH/SD atendidos nos projetos, esse ator social trouxe, em sua concepção, uma reflexão pessoal que até então não havia considerado. Talvez, o fato de refletir sobre os perfis dos estudantes atendidos o levou a obter uma concepção por meio de suas vivências, enfatizando aspectos sociais e educacionais. A própria terminologia, quando especificado por C2, *se esse é o termo*, já indicava que a sua informação a respeito das AH/SD era um aspecto pouco conhecido por ele.

Porém, esse ator social nos trouxe uma importante consideração quando ressaltou a persistência no aprendizado. Para Renzulli (2014), esse comportamento faz parte do conjunto

de traços encontrados em pessoas criativo-produtivas e representa a energia levada a resolução de um problema ou uma área específica de desempenho. Conseqüentemente, essas pessoas podem apresentar grande envolvimento e perseverança, além da confiança em si ao desenvolver um trabalho aplicado a área de interesse, conforme especifica C2 no excerto 30.

Logo, entendemos que se o estudante se sente determinado e competente para realizar a tarefa, a motivação e o estímulo dos atores sociais levam-no à ação e à busca de novos desafios, até chegar ao seu objetivo final.

No excerto 29, C1 enfatizou restrito conhecimento a respeito de estudantes com AH/SD e sobre a legislação e conceituação acerca do tema:

(Excerto 29): Não tenho conhecimento nenhum da lei. Não tenho conhecimento de conceitos ou programas de atendimento. A gente tem contato com a prefeitura, tem outros contatos, e a gente acaba atendendo estes alunos. Mas acredito que o estudante com AH/SD é um estudante com uma maneira de pensar diferente. É a questão da criatividade matemática, não é saber resolver aquela maneira, é a questão de ser criativo na maneira de elaborar as questões, e isso a gente vê que tem algumas pessoas que tem o dom, eles veem diferente, com um olhar diferente (C1, 2019).

Já quando perguntamos a P1 e P2, estes especificaram:

(Excerto 30): Eu sei que existem em algumas cidades salas que trabalham com crianças com AH/SD, não sei se é específica ou só usam em determinados momentos, mas geralmente fazem isso no período contra turno. E esses alunos que se destacam mais são convidados a participar dessas aulas. Então, minha experiência seria mais de ouvir falar sobre esses alunos nos atendimentos (P2, 2019).

(Excerto 31): Em primeiro momento vem a ideia do geniozinho. Mas entendo que são estudantes que talvez tenham mais facilidade com certas áreas específicas e tenham interesse que faz com que aprendam e absorvam mais facilmente certos assuntos. Não acho que serão perfeitos em todas as áreas, talvez ele tenha interesse manifestado em uma área específica. É a visão que tenho, primeiro talvez a visão equivocada que o cinema coloca na nossa cabeça e depois a visão um pouco mais pensada sobre o assunto (P1, 2019).

Na visão de P2, conforme o excerto 30, o conhecimento a respeito das AH/SD se deve ao fato de conhecer as propostas que estão disponíveis para o atendimento destes estudantes. Há a ideia de que pode haver um ambiente específico e inovador, funcionando como apoio complementar ao processo educativo. Porém, em suas respostas, P2 apresenta incertezas sobre o funcionamento e organização, o que indica que há o conhecimento sobre a existência de uma ação específica, mas há dúvidas em relação ao tipo de ações oferecidas.

Freitas (2006) nos diz que definir AH/SD é uma tarefa complexa, pois encontramos na literatura muitos modelos sobre concepções com seus distintos constructos. Pois bem, se na

literatura muitas vezes a conceituação de AH/SD nos parece um tanto confusa, podemos diferir que, sem estes embasamentos, nossa percepção sobre estes sujeitos tende a parecer um tanto quanto imprecisa.

Porém, as respostas dos atores sociais nos levaram a pensar que, apesar de pouco ou nenhum conhecimento a respeito da temática, eles possuem uma maneira diferenciada de ver estes estudantes e, de alguma forma, acabam construindo meios de refletir sobre esses sujeitos pelo que identificam em suas práticas durante as ações dos projetos.

A fala de P1, no excerto 31, apontou uma separação da visão do senso comum e, após, uma ideia mais abrangente do que seriam as AH/SD. Isso se dá por conta do pensamento que a maioria das pessoas apresentam, de que os sujeitos com AH/SD apresentam elevado desempenho e sucesso na aprendizagem acadêmica num amplo espectro, o que os configura como gênios. Porém, essa visão acaba por generalizar apenas um dos perfis que podem ser encontrados nessa perspectiva. Virgolim (2019, p. 10) alerta pra o fato de que, nessa situação, “milhões de crianças passam despercebidas pela escola, pela família e pela sociedade, acumulando dificuldades pela falta de oportunidades e de apoio de professores, colegas e familiares”.

Entretanto, ao analisarmos a resposta do mesmo ator social, em 31, pudemos evidenciar que este compreende também esse comportamento como multifacetado, heterogêneo e com diversas manifestações em variadas áreas do conhecimento. Assim como nos coloca Renzulli (2014, p. 237, grifos do autor), quando aborda que a expressão “*habilidade acima da média*” também deve ser interpretado como o nível mais alto de potencial em qualquer área”.

Gardner (1994), em sua teoria, aponta que as habilidades humanas, ou seja, aspectos ligados a inteligência, podem ser descritas por um conjunto de nove ou mais habilidades, talentos ou capacidades mentais universais. Isso demonstra que a crença de que se uma pessoa é boa em uma área ou disciplina, tem de ser boa também nas outras (VIRGOLIM, 2019, p. 75).

No caso dos projetos, o cenário nos mostrou que grande parte dos estudantes apresentam uma capacidade lógico-matemática, manifestando comportamentos ligados ao raciocínio lógico, como a facilidade e o gosto com que lidam com contas, cálculos e notações matemáticas.

De fato, as ações e os olhares dos atores sociais para esses estudantes se configuram como importante meio de identificação de talentos, considerando que essa população tem passado despercebida nos espaços escolares.

Guenther (2006), ao falar sobre o reconhecimento de capacidades e talentos no espaço educacional, alerta que pode ser uma situação complexa, pois a escola é voltada à população

geral, o que gera, muitas vezes, o olhar a quem está abaixo das expectativas. Portanto, ter um olhar para o estímulo de quem está acima da média pode parecer óbvio, mas nem sempre acontece, visto que a escola, muitas vezes, ainda não reconhece os caminhos para identificar uma criança com potencial maior que a média.

Os bolsistas que atuam nos projetos também relataram suas opiniões sobre AH/SD. Todos são estudantes de cursos de licenciaturas e apresentam em sua grade curricular disciplinas relacionadas à inclusão.

(Excerto 32): Eu estou fazendo a disciplina de Educação Especial esse semestre, então, esse foi meu primeiro contato em relação a inclusão. Mas sobre AH/SD não vi nada a respeito. Mas entendo que seja uma criança que tenha muita facilidade em aprender, resolver conteúdos e transmitir isso (B3, 2019).

Na fala de B3, em 32, percebemos o quanto as informações referentes a AH/SD ainda se fazem inexistentes ou pouco exploradas nos cursos de licenciaturas que formam professores. Entendemos, portanto, que é de extrema importância valorizar esta área e oferecer conteúdo específico sobre a temática para que os professores, em suas funções de sala de aula, possam atuar como agentes no processo de identificação desses estudantes. Diante desse contexto, Mani (2016, p. 79) ressalta que:

A ampliação de conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação na formação de professores é um passo fundamental para que esses possam atuar na identificação e também na compreensão de como lidar com estes alunos no dia-a-dia escolar, tanto em relação aos aspectos comportamentais, uma vez que, dessa maneira, haverá mais subsídios para abordagens pedagógicas, tomadas de decisões e trabalho conjunto entre professor de sala comum e professores especialistas.

A clareza de que os processos de formação docente necessitam de melhores condições de acesso à pesquisa e políticas públicas educacionais para AH/SD faz com que tais conhecimentos sejam propiciados. A resposta de B1, no excerto 33, também complementou tal informação a respeito da falta de formação e conhecimento da legislação. Porém, quando questionado sobre seu olhar para estes estudantes, ressaltou:

(Excerto 33): Vem à mente pessoas bem específicas (principalmente o estudante XX – que frequenta o projeto). Pessoas que conseguem desenvolver o raciocínio muito rápido, que são introspectivas, são inteligentes além da conta, mais do que é do nível delas. Eu achava que estas pessoas tinham habilidade em uma área só, mas então, no ano passado a gente recebeu um aluno que quando fui falar com a professora disse que ele era bom em tudo, tudo que ele fazia era bom, então pensei, ah, então as pessoas não precisam ser boas só em uma coisa, podem ser em outras também (B1, 2019).

Sob esse olhar, ficou claro que as ideias a respeito de AH/SD que este ator social apresenta vão ao encontro com as vivências dos projetos, ou seja, as descobertas e pré-conceitos foram se construindo na medida em que os comportamentos do estudante foram lhe proporcionado novas descobertas, por meio de interações e trocas com professores mais experientes que atendem ao estudante.

No caso do exemplo colocado por B1, em 33, pudemos estabelecer conexões com os estudantes academicamente talentosos, os mais facilmente identificados e geralmente mais vistos em cursos de formação de professores. Porém, aspectos ligados a habilidades específicas nem sempre são contemplados. Por esse motivo, os professores, na maioria das vezes, não estão preparados para atender às necessidades desses estudantes. Na mesma vertente, por vezes, o ambiente escolar acaba oferecendo poucos desafios para os estudantes com AH/SD, que por sua vez, não se motivam para seguir em frente com suas potencialidades.

Em ambientes ricos em estímulos e motivação aos estudantes, principalmente na sua área de maior habilidade e talento, é possível que se propicie a identificação desses potenciais e o reconhecimento de possíveis talentos, dentro de um contexto de Enriquecimento.

3.3.4 Estratégias de Enriquecimento

Nessa etapa da análise, as perguntas foram direcionadas à prática dos projetos, a fim de verificarmos como acontecem as ações e de que forma os atores sociais as compreendem, dando sentido a sua atuação. As entrevistas, nesse momento, foram direcionadas a todos os atores sociais dos projetos. Nosso objetivo foi compreender se essas práticas se constituíam como forma de Enriquecimento Curricular, indo ao encontro das teorias que argumentam sobre tal aspecto. Por meio das respostas dos entrevistados, tecemos aproximações que reverberaram em algumas constatações.

Quando perguntamos aos atores sociais sobre a suas percepções acerca ações dos projetos e se elas contemplam, na prática, as reais necessidades dos estudantes, C2 enunciou:

(Excerto 34): Eu acho que sim. Eles vêm para cá e ficam empolgados até o final do treinamento, eles gostam, eles são desafiados, são motivados e esse é o desejo que eles têm. A gente coloca questões difíceis para eles se desafiarem, se não, não tem objetivo vir aqui. A gente vê que dá certo quando temos uma participação bem legal dos alunos da escola. [...]e outra coisa, os alunos participam trazendo medalhas, então isso também mostra que o projeto está no caminho certo e que de alguma forma

ajudou. Algumas crianças já são brilhantes por si, o projeto apenas ajudou a mostrar isso a elas (C2, 2019).

Nesse aspecto, a fala de C2, no excerto 34, apresentou pistas sobre a participação e envolvimento dos estudantes. Evidenciamos que as ações se tornaram meios legítimos de ampliação de conhecimentos e enriquecimento de conteúdos estudados por meio de um programa de atividades mais complexas do que geralmente se trabalha na classe regular. A aquisição de medalhas, nesse sentido, acaba sendo um estímulo, o que pode contribuir, de certa forma, na motivação da aprendizagem.

Virgolim (2019, p. 153), aponta que “o enriquecimento pressupõe, uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulam o potencial dos estudantes, os quais não são normalmente apresentadas no currículo escolar”. Fazendo uma ligação com as ações dos projetos, pudemos verificar que estas, de certa forma, foram evidenciadas na prática ao possibilitarem uma variedade de experiências aos estudantes, proporcionando, inclusive, vivências que não seriam passíveis de realização na escola. Conforme relatou P2:

(Excerto 35): Eles vêm para a universidade, conhecem como acontece. Então, eles vindo desde cedo para cá, tendo discussões matemáticas que talvez nas escolas eles não teriam, talvez pelo tempo ou pelo currículo. Acho que é um espaço de muita oportunidade, onde o aluno pode aprender a pensar matematicamente e isso pode ter como consequência futuramente a participação dele ou um ingresso no curso de matemática (P2, 2019).

Em relação a fala de P2, em 35, Gama (2006) esclarece que, muitas vezes, o ambiente mais apropriado para o desenvolvimento de atividades diferenciadas para estudantes com AH/SD não é a sala de aula, mas espaços fora da escola. Para a autora (2006), a universidade faz parte desses locais de grande aprendizagem. Da mesma forma, quando falamos em conteúdo do currículo, devemos pensar que este seja mais complexo, mais abstrato, mais variado e organizado de modo diferente. Assim, essas diferenças têm como objetivo dar destaque às características dos estudantes com AH/SD. Vejamos, a seguir, o relato de C1:

(Excerto 36): A gente tem muitos estudantes que vem procurar porque querem ter aula com o professor daqui da universidade. [...] muitos deles têm uma produção bem significativa na matemática, muitos melhoram muito na escola e outros, já são geniozinhos e, às vezes, a escola para eles é um tédio. É difícil as vezes a escola satisfazer toda aquela turma que é tão plural. As vezes a gente tem o olhar só para a dificuldade, mas também precisa olhar para estes alunos, pois as vezes é chato para eles também (C1, 2019).

Nesse movimento, as ações dos projetos procuram oferecer uma vasta gama de ações, sempre com o olhar voltado às necessidades e evoluções dos estudantes. Em casos de observação de estudantes muito adiantados, os atores sociais dos projetos estabelecem uma organização que se configura como um tipo de aceleração dentro dos próprios projetos. Nessa perspectiva, C2 se posicionou:

(Excerto 37): Teve um aluno que queria participar e nós já sabíamos que ele era muito acima da média. Então, colocamos num outro nível que ele iria aproveitar mais, pois o nível dele já não era mais suficiente para ele. Inclusive, o que já fizemos, foi identificar esses alunos que são muito bons e convidamos para cursar uma disciplina do curso de graduação. Então, já teve Três alunos que fizemos isto, um menino e duas meninas. Quando vemos que são muito bons e que levam a sério, que se dedicam, matriculamos eles como alunos especiais da graduação e acompanham muito bem. Então, acabou que utilizamos o projeto como um caça-talentos (C2, 2019).

A fala de C2, em 37, indicou que os projetos proporcionam interações com níveis mais elevados de ensino, monitorados por professores da própria universidade, favorecendo o desenvolvimento intelectual do estudante. Proporciona, também, o acesso a informações mais complexas, bem como o reconhecimento de novos talentos nesse processo de adiantar as etapas. Essas ações, fazem de seu produto a participação nas Olimpíadas e, conseqüentemente, um acúmulo de conhecimento que talvez não seria possível apenas pelas ações da escola. Por isso, a parceria das Instituições de Ensino Superior com a Educação Básica é tão necessária no processo de enriquecimento e atendimento ao estudante com AH/SD. Esta interação pode favorecer o desenvolvimento de ações que atendam às necessidades dos estudantes, assim como relatado na fala de C2, no excerto 37.

Os momentos de interlocução entre escola e universidade, no sentido dos projetos, se resume a algumas situações onde se pôde perceber o envolvimento das duas partes, por meio de ações conjuntas, como explicou C1:

(Excerto 38): São os bolsistas na maioria das vezes que fazem o contato com as escolas, mas eles não estão sozinhos, damos o suporte. [...] as escolas nos recebem muito bem, e temos contato também com a secretaria de educação. A prefeitura entra em contato também para encaminhar alunos. Os nossos bolsistas vão as escolas e levam cartazes informando sobre os treinamentos e fornecendo informações (C1, 2019).

É visto que há um interesse das escolas em realizar o contato e fazer encaminhamentos, porém, pressupomos que esse diálogo poderia muito além, como a execução de projetos em

conjunto e ações voltadas para a escola e comunidade em geral. A esse respeito, Delou (2012, p. 135) expressa a seguinte consideração:

As instituições de ensino superior podem oferecer atividades de enriquecimento escolar em parceria com as escolas públicas de ensino regular e os Núcleos para AH/SD, NAAH/S, assim como realizar pesquisas e estudos em diferentes áreas. As universidades e os institutos de pesquisa são os lugares onde se produz o conhecimento científico, logo, seria natural que as universidades se interessassem pelas pesquisas, com sujeitos com habilidades e competências extraordinárias.

De fato, sabemos que há uma gama de ações que podem ser realizadas pela universidade no que diz respeito aos estudantes com AH/SD, a começar pela pesquisa. A universidade pode contribuir, e muito, com projetos voltados à formação de professores, por exemplo, já que são raros os programas nesta área. Isso poderia contribuir muito para a própria prática educacional.

Mas não somente a formação de professores deve ser a única ação a ser desempenhada pela universidade. Isso não quer dizer que os estudantes com AH/SD estejam sem qualquer tipo de oportunidade para o desenvolvimento de suas habilidades. A universidade pode e tem potencial para estimular e desenvolver a criação de programas que estimulem o desenvolvimento de vocações científicas, por meio de seus projetos de extensão e afins, como é o caso da universidade pesquisada neste estudo.

Delou (2012) apresenta essa prerrogativa, apontando que as atividades de ensino, pesquisa e extensão estão no âmbito da missão da universidade no meio social em que se insere. A autora (2012) aponta para a responsabilidade social da universidade, que se constitui na busca para a solução de problemas cotidianos.

As falas de P1 e P2, a seguir, mostraram que as escolas apresentam uma abertura para as ações da universidade. Além disso, houve indícios de algumas tentativas de aproximação e envolvimento no espaço escolar e acadêmico, vivenciadas na prática. Percebemos, também, que o envolvimento dos bolsistas proporcionou uma relação de troca entre a escola e a universidade, possibilitando constantes aprendizados nos momentos em que essas conexões foram estabelecidas.

(Excerto 39): Quanto aos professores das escolas, não são realizados encontros, porém, a coordenação dos projetos se disponibiliza a ir até a escola aplicar o projeto (P2, 2019).

(Excerto 40): Alguns de nossos estudantes da graduação [bolsista] já estão em sala de aula, mesmo não formados. Temos alguns estudantes que secretários de escola, e

esses estudantes ajudam a aumentar o número de alunos nos projetos. Tem escola de município vizinha que disponibiliza ônibus para trazer os alunos. (P1, 2019).

A partir dos excertos 39 e 40, evidenciamos que, tanto a escola quanto a universidade, podem estabelecer muito mais ações no sentido de uma verdadeira interlocução. Com a visão científica da universidade e a visão escolar da educação básica muito se poderia pensar a respeito de possibilidades de atendimento à demanda de AH/SD. Quando existe o conhecimento sobre a identificação de estudantes com AH/SD por parte da universidade e da escola, novas ações podem ser pensadas. Os projetos podem sofrer extensões, novas áreas podem ser desenvolvidas e grupos de pesquisa podem ser criados.

Os próprios estudantes dos cursos de licenciatura podem ter a oportunidade de conhecer e desenvolver planos de ensino de acordo com áreas de habilidades e interesse dos estudantes com AH/SD e estes estudantes com AH/SD podem continuar a ter a oportunidade de conviver num ambiente universitário, rico em conhecimento e estímulos que necessitam. Se a universidade já tem um olhar para estes estudantes, por mais que suas ações não se configurem para tal demanda, já é um bom começo para que as oportunidades continuem a ser ofertadas e a parceria com a escola, neste sentido, poderá contribuir para que novos estudantes tenham suas necessidades atendidas, não só na área da matemática, mas também em outras áreas específicas.

3.3.5 Objetivos para além das Olimpíadas

Nessa última parte das análises, apresentamos relatos dos atores sociais referentes aos objetivos dos projetos, justificativas, possíveis influências e políticas internas. Nesse estágio, conseguimos fazer aproximações com as ações de Enriquecimento Curricular e verificamos, de fato, se estas poderiam se configurar como tal por meio de seus propósitos.

Na visão de P1, exceto 41, esses projetos surgiram baseados nas políticas nacionais, tendo em vista o estímulo e participação de estudantes nas Olimpíadas de Matemática, conforme relato que segue:

(Excerto 41): O Projeto se baseia em programas como o Programa de iniciação Científica⁹, que de certa forma, visa no meu entender, melhorar a qualidade do ensino de matemática. [...] A ideia é que isso estimule e faça com que os estudantes tenham

⁹Programa destinado aos estudantes medalhistas da OBMEP. Tem como objetivo despertar o gosto pela matemática e ciência em geral.

o interesse em participar das olimpíadas e ampliar seus conhecimentos, estratégias de resolução” (P1, 2019).

Em vista desses argumentos, uma das grandes influências que motivaram a criação desses projetos também diz respeito aos programas já existentes, inspirados na atenção ao estudante que deseja participar de Olimpíadas, qualificar seus conhecimentos e explorar novos caminhos em busca de novas conquistas. Assim, os projetos apresentam uma rica possibilidade de incentivo e motivação ao estudante, não apenas no que diz respeito às Olimpíadas, mas na oportunidade de novas formas de aprender e desenvolver potencialidades.

Nesse ponto de vista, essa atenção destinada ao estudante, no que diz respeito à oportunidade de uma aprendizagem rica em estímulos e novos desafios, se assemelha com as palavras de Renzulli (2014, p. 548), quando discute o Enriquecimento Curricular:

O SEM proporciona experiências de aprendizagem enriquecidas e padrões de aprendizagem mais elevados para todas as crianças por meio de três objetivos: desenvolver talentos em todas as crianças, oferecer uma ampla gama de experiências de enriquecimento para todos os estudantes e proporcionar oportunidades de acompanhamento em nível avançado para os jovens com base em seus pontos fortes e interesses.

Corroborando com essa prerrogativa, apresentamos, no excerto 42, parte de fala de B2 que enalteceu uma possível motivação para a prática dos projetos:

(Excerto 42): Eu acho que, talvez, a motivação seja pelo fato de incentivar os alunos e, talvez, pela demanda da procura. Para contemplar esse interesse dos alunos e dar mais incentivo ao estudo da matemática” (B2, 2019).

Neste caso, a matemática apareceu como forte influência na motivação para as ações dos projetos, visto que a procura por estudantes que apresentam interesse na área pode contribuir para que novos talentos sejam reconhecidos e novas formas de aprendizados sejam enfatizadas, gerando um enriquecimento de saberes e conhecimentos.

Quando questionamos sobre os objetivos dos projetos, as respostas, na maioria das vezes, enfatizaram o estímulo nos processos que envolvem a matemática, porém, não deixaram de enfatizar a principal meta que é a participação nas Olimpíadas.

(Excerto 43): Ele [o projeto] está intimamente ligado a gente conseguir ter mais medalhistas na região, e, de maneira geral, o objetivo é simplesmente querer aumentar o interesse pela matemática em si (C2, 2019).

(Excerto 44): Pensamos também nas Olimpíadas e nos alunos com AH/SD que estão quase sempre vinculados. O objetivo é trabalhar com as olimpíadas e ao mesmo tempo encontrar alunos que são especiais (C1, 2019).

As falas desses atores, nos excertos 43 e 44, sugeriram que o propósito também é de encontrar talentos e apreciadores da área, aumentando o vínculo com estes estudantes e proporcionando qualidade no estudo e aquisição de novos conhecimentos dentro da área de interesse.

A partir das discussões acima, fazemos uso das palavras de Renzulli (2014, p. 559) ao destacar que “os programas para alunos com alto potenciais têm sido um lugar especialmente fértil para a experimentação porque esses programas, normalmente, não são obstruídos pelas orientações curriculares prescritas ou pelos métodos tradicionais de ensino”. Ou seja, esses projetos podem ser entendidos como espaços que proporcionam a ampliação do conhecimento e desenvolvimento de habilidades de forma inovadora e diferenciada.

(Excerto 45): Eles têm a oportunidade de ter aula com um doutor, eles têm acesso à tanta informação, então o aluno tem sempre algo a mais para aprender, o que provavelmente não terá na escola (C2, 2019).

Para corroborar com esta constatação, B2 contribuiu:

(Excerto 46): Eu acho que a escola as vezes é meio superficial, por que a gente precisa só aprender daquele jeito? Então, acho que o objetivo aqui é a gente dar um incentivo a mais para os alunos que gostam da matemática e despertar o interesse por algo que já gostam (B2, 2019).

Assim, as ações dos projetos procuram fornecer ferramentas e subsídios para que esses estudantes possam apresentar um bom desempenho nas Olimpíadas de Matemática, mas, ao mesmo tempo, procuram fazer dessa prática um momento de acolhimento e fornecimento de novos desafios e possibilidades. A partir disso, P1 acrescentou:

(Excerto 47): Eu atuando no projeto entendo que o objetivo é, de certa maneira, estimular a participação de estudantes da região que já participam ou querem participar das olimpíadas e, de certa forma, eles podem aprimorar as ferramentas para participarem (P1, 2019).

Outro aspecto importante, ressaltado por P2, no excerto 48, nos fez refletir sobre a importância dessas ações para a vida do estudante.

(Excerto 48): Além de encontrar bons alunos, talvez o objetivo também seja criar oportunidades para diferentes alunos de classes sociais aprender e estimular a matemática. A gente cria este vínculo com a escola e pode motivar os alunos a estarem na universidade e discutirem sobre aspectos que envolvem a matemática (P2, 2019).

Essa informação apontou pistas de que as ações desses projetos podem proporcionar oportunidades de igual forma para os estudantes que possam ou não apresentar habilidades acima da média a ter acesso à uma educação que vá ao encontro de suas necessidades. Virgolim (2019) ressalta que se deve ter uma atenção para os grupos minoritários, estudantes de baixa renda, estudantes provenientes de outras culturas, com problemas de aprendizagem e meninas, pois, na grande maioria das vezes, esses grupos acabam passando despercebidos na sala de aula no que se refere ao processo de identificação e encaminhamento para serviços especiais, como o enriquecimento. Nesse aspecto, os projetos podem contribuir, quando apresentam a possibilidade de reunir estudantes de variados grupos, não apenas encaminhados pelas escolas, mas pela procura das famílias.

Quando os atores sociais foram questionados em relação à existência de políticas internas que asseguram as ações dos projetos, C2 ressaltaram:

(Excerto 49): A gente precisa inscrever um projeto interno. Todo ano esse projeto é aprovado para que ele me permita dedicar horas para isso. [...] tem os documentos internos, mas são mais para anexar os dados das olimpíadas, não é nada muito específico, é só para explicar por que é importante dar o treinamento. Tem um projeto que tem que preencher as informações de objetivos, atividades, planejamento anual, bibliografia, essas coisas (C2, 2019).

Assim, os projetos fazem parte das políticas da universidade, de forma a garantir a sua efetivação mediante a aprovação dos projetos. Nessa perspectiva, Ball e Mainardes (2011), sugerem que a política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que têm com alguns princípios. Na mesma direção, Mainardes, Ferreira e Tello (2016, p. 159) contextualizam:

A análise do texto refere-se ao exame do conteúdo da política e das pressuposições que fundamentam ou que estão subjacentes às políticas. Envolve a análise dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos), bem como ideias e conceitos explicitados.

Podemos destacar, desta forma, que nas políticas da universidade há uma preocupação em registrar estes documentos para que as ações dos projetos possam ser contempladas e organizadas, seguindo um padrão em sua efetivação. Vale ressaltar, que todos os atores sociais envolvidos têm acesso a essa política e documentação, sendo repassado e estudado por todos que fazem parte do processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERPRETANDO DESCOBERTAS

No contexto atual, práticas educacionais unicamente voltadas para a transmissão de conhecimento não são mais o único meio de aprendizagem. É preciso a elaboração de propostas que façam sentido para o estudante e que prezem pela construção do conhecimento, de modo que ocupe um papel de protagonista no processo.

Em nosso país, o número de programas ou projetos para estudantes que apresentam AH/SD ainda são muito restritos, ficando evidente esse aspecto na pouca produção de pesquisas científicas na área. Há poucas iniciativas no sentido de promover um atendimento diferenciado, sendo nas áreas acadêmica ou criativa. Ainda, percebemos uma resistência na implementação de novas ações, a começar pela ideia errônea de que estes sujeitos não necessitam de uma atenção diferenciada.

Logo, precisamos reconhecer as características e necessidades dos estudantes com AH/SD a fim de propiciar apoio por meio de serviços e políticas públicas. Para isso, precisamos primeiramente, conhecer esses estudantes, sendo a pesquisa científica um grande contributo nesse sentido.

Entendemos que na maioria dos casos, o local mais apropriado para o desenvolvimento de atividades diferenciadas para os estudantes com AH/SD não é a sala de aula, mas lugares distintos que podem, ou não, fazer parte do espaço escolar. Um exemplo são os laboratórios das escolas, as salas de recursos e os espaços extraescolares, como as universidades, museus e centros de pesquisas.

Sob esse olhar, fica evidente que as escolas não são o único local onde o conhecimento pode ser construído. Porém, um ambiente de aprendizagem precisa atender às necessidades individuais quando falamos de estudantes com AH/SD. É necessário, para tanto, que exista uma atenção ao desenvolvimento desse estudante e que se valorize a sua potencialidade.

Quando a atenção ao estudante com AH/SD é realizada na escola, seja na sala de aula comum ou na Sala de Recursos, o Programa de Enriquecimento Curricular pode oferecer a oportunidade de desenvolvimento de projetos originais ou a realização de atividades diversificadas em qualquer área de conhecimento e interesse. Da mesma forma, quando pensamos em possíveis locais fora do ambiente escolar, que possam oferecer ao estudante projetos ou ações específicas em áreas distintas de habilidade, podemos pensar em movimentos de enriquecimento extraescolares. Essas premissas indicam que tanto a escola quanto os locais que praticam essas ações podem contribuir no desenvolvimento das necessidades desses estudantes, proporcionando, cada vez mais, curiosidade e interesse em aprender.

Ao nos depararmos com as ações de projetos da UFSC, percebemos que estes, embora não sejam específicos para a demanda de AH/SD, vêm ao encontro com as necessidades dos estudantes, por meio de um trabalho voltado para uma área de habilidade que motiva o desenvolvimento de seu potencial.

Assim, como acontece na área da matemática, muitas outras propostas podem ser pensadas dentro de outros contextos diferentes. As universidades, nesse sentido, podem estar contribuindo com projetos inovadores, a fim de desenvolver, cada vez mais, os potenciais que a escola muitas vezes não dá conta de suprir por meio de seu currículo específico.

Este pensamento nos levou à perspectiva de que professores e demais profissionais exercem um importante papel na atuação da prática. Desse modo, suas maneiras de pensar e executar as ações podem ter implicações na forma de perceber o estudante com AH/SD e suas reais necessidades educacionais. Nesse sentido, o aporte teórico de Ball, Maguire e Braun (2016), utilizado nesta pesquisa, contribuiu significativamente ao valorizar a função dos atores sociais no processo de elaboração e execução de políticas educacionais, enaltecendo seus papéis e ações.

Podemos apontar algumas fragilidades nesta pesquisa, a começar pela falta de produções na área enfraquecendo a busca por trabalhos correlatos. Mas por outro lado, nos proporcionou a realização de uma pesquisa inédita, abordando projetos que podem ser levados como exemplo por outras instituições.

Outro fator relevante a ser considerado se deu ao fato de os projetos não serem específicos para estudantes com AH/SD, o que, de certa forma, não nos proporcionou uma visão exclusiva de atendimento a esses estudantes. Por outro lado, gerou uma série de novos contextos abordados pelos atores sociais, os quais relataram aspectos sobre os quais não haviam refletido antes e que, por fim, contribuíram para que a visão desse estudante fosse vista sob outro olhar.

Com a intenção de continuar os estudos, pondera-se que outros caminhos podem ser percorridos na busca por novos espaços e áreas de possíveis práticas de enriquecimento para estudantes com AH/SD. A jornada continua e outros olhares e novas práticas sempre são bem-vindas quando se tem como objetivo o pleno desenvolvimento do estudante. Em uma área que se mostra tão fragilizada e tão pouco valorizada, práticas de sucesso precisam ser compartilhadas e valorizadas no intuito de incentivar novas ideias e propostas para um público que carece de tantas ações específicas.

As políticas estão presentes na legislação brasileira, entretanto cabe aos sistemas educacionais adequá-las às suas propostas e efetivá-las. É dever de todos os sistemas educacionais e instituições de educação superior ter o conhecimento a respeito dessas políticas

e aplicá-las em seu contexto, seja na formação de professores ou em ações de atendimento aos estudantes.

Projetos desse tipo precisam ser divulgados, precisam de parcerias do sistema público e educacional para a ampliação e implantação de novas turmas e propostas. A universidade se faz parceira da educação básica, e esta, precisa reconhecer a oportunidade e abraçá-la de maneira a realizar outras ações, construindo novas alianças.

Como pesquisadoras da área, acreditamos que todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade e, por este motivo, esse tipo de pesquisa pode contribuir com a qualificação de novas ações e inovação de práticas e formas de identificação.

Em síntese, para responder à pergunta de pesquisa “*Como os atores sociais dos projetos da USFC compreendem as AH/SD e de que forma as práticas educativas realizadas se constituem como estratégias de Enriquecimento Curricular?*”, reforçamos as principais descobertas que levam a tal constatação. Para isso, nos reportamos aos resultados obtidos nas análises referentes aos três objetivos específicos, tecendo algumas considerações finais.

Referente ao cenário Político Educacional das AH/SD, a pesquisa nos mostrou que no decorrer da história e dos anos, a atenção para estes estudantes foi se modificando por meio de novos estudos e políticas públicas, que contribuíram de forma a implementar ações até chegar ao atendimento educacional especializado e às ações de Enriquecimento Curricular que hoje são realizadas.

Os autores e pesquisadores de referência na área de AH/SD contribuíram com seus estudos para que as ações que hoje são realizadas fossem conhecidas e reformuladas, gerando ganhos para esses estudantes e qualificando nossas políticas educacionais.

Quanto aos princípios de ações, constamos, por meio dos documentos dos projetos, que estes possuem como objetivo muito mais do que apenas o treinamento para as Olimpíadas de Matemática. Proporcionam incentivo e motivação dentro da área de interesse, além de promover movimentos diferenciados da sala de aula comum, gerando envolvimento e participação nas dinâmicas da universidade. Portanto, na execução de suas ações, além de estabelecer o que se tem como objetivo principal, acabam por proporcionar meios importantes de desenvolvimento de potenciais. Além disso, um aspecto interessante a ser destacado é de que as práticas de enriquecimento acabavam sendo realizadas pelos atores sociais nas dinâmicas dos projetos, mesmo sem intenção, proporcionando movimentos de Enriquecimento Curricular.

As práticas dos projetos contribuem para o aprendizado do estudante de forma a suprir com suas necessidades educacionais em sua área de habilidade. Ainda, suas ações

proporcionam o envolvimento e a participação em atividades que seriam usualmente realizadas em anos posteriores na escola regular.

Damos ênfase ao fato de que os atores compreendem os estudantes com AH/SD como sujeitos detentores de conhecimentos de forma a se destacar em suas ações, em seu comportamento e no envolvimento nos estudos e atividades acadêmicas. Entretanto, além da primeira visão comumente destacada, a interação com estudantes nas práticas diárias dos projetos proporcionou outras visões que também os fizeram pensar de forma a complementar o seu olhar a respeito do tema.

Ficou claro, nesta pesquisa, que além de proporcionar oportunidades aos estudantes, os atores sociais já começam a pensar esse estudante de forma diferente. Pudemos perceber que suas compressões sobre AH/SD foram aos poucos se moldando e modificando, na medida em pensavam no estudante na prática, a ponto de perceber a riqueza de potenciais contemplados em seus projetos.

Assim, as mais variadas formas de pensar esses estudantes começaram a ser relatadas, enaltecendo a percepção de que talentos, muitas vezes, são perdidos pela falta de sensibilidade no olhar. Surgiram referências aos estudantes com AH/SD como sujeitos com destaque e habilidades em áreas específicas do conhecimento e não em todas as áreas, como normalmente são identificados pela população em geral. Foram relatadas características como o dom especial que carregam em si, facilidade de aprendizagem nas áreas de interesse, especificações de talento nato, persistência em aprender, absorção fácil de conteúdo, características relacionadas à inteligência geral, além da criatividade aguçada.

O fato de os atores dos projetos relatarem pouco, ou quase nenhum conhecimento a respeito da temática no início das entrevistas, não foi empecilho para que pudessem expressar em suas respostas uma gama de sentidos que vem ao encontro das características referentes a estudantes com AH/SD em nossa literatura. Nesse sentido, percebemos que as compreensões se assemelham aos fundamentos que hoje se tem a respeito da temática.

Quanto ao cenário das práticas dos projetos, se torna favorável às ações de Enriquecimento Curricular, por ser um espaço de oportunidade de ampliação e descoberta de novos conhecimentos, por meio de ações que visam, sobretudo, qualificar o aprendizado do estudante e, dessa forma, desenvolver o seu potencial.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). **A construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **O aluno com Altas Habilidades na Escola Inclusiva**. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012.
- ANTIPOFF, Helena. A educação do Bem-Dotado. In: ANTIPOFF, Helena (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff**. v.5, Rio de Janeiro: Senai, 1992.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. In: ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Psicologia escolar e educacional**. v.14, n. 02. Campinas, 2010.
- ANDRÉS, Aparecida. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades: Legislação e normas nacionais e Legislação internacional**. Brasília, 2010. 98 p. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2010_645.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.
- ANUNCIÇÃO, Livia Maria Ribeiro Leme. O Desafio da Precocidade: relato de experiência. In: COSTA, MASSUDA e RANGNI (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: pesquisa e experiência para educadores**. Rio de Janeiro: Wak, 2016.
- ARAÚJO, Maria Isabel; FRATARI, Maria Helena Dias; SANTOS, Cleusa Aparecida Oliveira. Altas Habilidades/Superdotação Processo de identificação: alguns apontamentos. **Diversa Prática**. Uberlândia, v.3, n. 106, p. 106-139, 1º semestre de 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/Downloads/49623-Texto%20do%20artigo-205101-1-10-20190716.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- BALL, Stephen John. **Educacion reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen John.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as Políticas: atuação em escolas secundárias**. 23. ed. Paraná: UEPG, 2016.
- BERGAMIM, Aletéia Cristina. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade estadual Paulista, Bauru, 2018. 127 p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCHER, Vantoir Roberto; FREITAS, Soraia Napoleão (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 19 abr. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 15 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995. 48 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002299.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB 17/2001**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. MEC/SECADI. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. Ministério de Educação. **Documento orientador Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. MEC/SEESP/SECADI: Brasília, 2005. 33 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. 17 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**: documento orientador. MEC/SEESP: Brasília – DF, 2006. 61 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007. 43 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008**. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. MEC/SEESP: Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC/CNE/CEB. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC/SECADI. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 14 de 08 de junho de 2012**. Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). FNDE. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3524-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-14-de-08-de-junho-de-2012>. Acesso em: 5 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 46, de 22 de abril de 2013**. Altas Habilidades/Superdotação. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, 2013. 200 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 40, de 15 de julho de 2015**. O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, 2015. 200 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 29 ago. 2019.

CELLARD, André. A análise Documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAGAS, Jane farias; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. O modelo de Enriquecimento Curricular. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 2: Atividades de Estimulação de Alunos. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2007.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. **Sentido, significado e mediação em Vygotsky**: implicações para a constituição do processo de leitura. In: Revista Iberoamericana de Educación. n.55, p. 205-223, 2011.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Identificação de Superdotados: Uma Alternativa para a Sistematização da Observação de Professores em Sala de Aula** (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1987.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **“Educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e políticas educacionais para inclusão”**. In: FLEITH< D.S. (org). A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Brasília: MEC, 2007.

DELOU, Cristina Maria carvalho. O atendimento educacional especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Plano de atendimento Educacional Especializado integrado ao Plano individual de ensino com vistas a aceleração de estudos: sugestão adaptada do Modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014.

FARIAS, Eliana Santos de; WECHSLER, Solange Muglia. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014.

FORTES. Caroline Corrêa. **Contribuições do PIT – Programa de incentivo ao talento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades**. Santa Maria, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2008. 151 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6820/CAROLINECORREAFORTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 dez. 2019.

FREITAS, Soraia Napoleão; PEREZ, Susana Perèz Barreira. **Altas Habilidades/superdotação: atendimento especializado**. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, Soraia Napoleão; ROMANOWSKI, Caroline Leonhardt; COSTA, Leandra Costa da. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no contexto da Educação Especial. In: MOREIRA, Laura Cereta; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 1. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GHUENTER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. 2.ed. Pretrópolis, RJ: Vozes, 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 06 abr. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; Tello, César. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n.22, p. 31-34, maio/ago. 2010. Disponível em: http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 abr.2019.

MANI, Eliane Moraes de Jesus. Professores de sala de recursos: embates e desafios em Altas habilidades/Superdotação. In: COSTA, M.P.R; MASSUDA, M.B; RANGNI, R.A. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação: pesquisa e experiência para educadores**. Rio de Janeiro: WAK, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, Mariane. **Alunos matematicamente habilidosos: uma proposta de atividade para a sala de recursos multifuncional para altas habilidades/superdotação**. 2016. Dissertação (Área de concentração em Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2016. 155 p. Disponível em: http://www2.unicentro.br/ppgen/files/2016/07/Vers%C3%A3o-impress%C3%A3o_Mariane.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.

MOREIRA, Laura Ceretta; LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. Interface entre o NAAH/S e Universidade: um caminho para inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. (Orgs.). Curitiba: Juruá, 2012

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STÖBAUS, Claus Dieter; FREITAS, Soraia Napoleão. Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014.

NEGRINI, Tatiane. **Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Santa Maria, 2015. Tese. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2015. 326 p. Disponível em:
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3485/NEGRINI%2c%20TATIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2019.

OMOTE, Sadao. Produção Acadêmica em Educação Especial. In: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de. & CHACON, Miguel Cláudio M. (Orgs.), **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**, São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 13-24.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. 307 p. Disponível em:
<http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000729.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O estudante com altas habilidades/Superdotação: o que é, o que não é e como vir a ser. In: ORRÚ, S.E. (Org.). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas Públicas para Altas Habilidades/Superdotação: Incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.25, n.50, p. 627-640, set./dez. 2014.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tânia. (Orgs.) **Altas habilidades/superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2016.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Garapuava: Apprehendere, 2016.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. The Enrichment Triad/ Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. In: Joseph S. RENZULLI (Org.). **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**, Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1986. p. 216-266.

RENZULLI, Joseph S. *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, Joseph S. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n.1, p. 75-131

jan./abr. 2004.. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis: um Modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**. v.27. n. 50. p. 539- 562. Set/dez, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 10 mai. 2019.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: Ibepex, 2008.

SANTA CATARINA, Secretaria do estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para Educação Infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 112**, de 12 de dezembro de 2006. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 2006.

SANTA CATARINA, Secretaria de estado da Educação. **Resolução CEE/SC 100**, de 13 de dezembro de 2016. Estabelece normas para Educação Especial no Sistema estadual de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 2016a.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de educação Especial. **Altas Habilidades/Superdotação: rompendo barreiras do anonimato**. 2.ed. Florianópolis: Dioesc, 2016b.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 2018.

SANTOS, Amanda Oliveira dos. **Diferentes olhares e o mesmo foco: as concepções dos professores e as altas habilidades/superdotação**. 2015. Dissertação. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18164/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20AMAN DA%20OLIVEIRA%20DOS%20SANTOS%20-%20VERS%c3%83O%20%20FINAL%20%281%29.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SODRÉ, Maria Clara. Altas Habilidades e Grupos em situação de vulnerabilidade. In: RANGNI, Rosemeire de Araújo (org.). **Altas Habilidades: sugestões para pesquisadores e educadores**. São Carlos: Edufscar, 2019.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Catálogo de Extensão Proex 2018**. Universidade Federal de Santa Catarina, Pró Reitoria de Extensão. Florianópolis: PROEX/UFSC, 2018. 256 p.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina Campus Blumenau. **Treinamentos para as Olimpíadas de Matemática**. Disponível em: <https://blumenau.ufsc.br/>. Acesso em 08. dez. 2019.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada**Perguntas fechadas aos Coordenadores, Professores e Bolsistas dos projetos.****PERFIL DOS ENTREVISTADOS**

- a) Qual é o seu nome, sua formação acadêmica, seu tempo na instituição e tempo de atuação no projeto?
- b) Qual é o nome do projeto ao qual você coordena/atua?
- c) Qual o papel que você exerce nos projetos? (coordenador, professor ou bolsista).
- d) Qual é a sua carga horária destinada às ações dos projetos na Universidade?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada
Perguntas fechadas aos Coordenadores dos projetos.

CARACTERÍSTICAS DOS PROJETOS

- a) Quais são os projetos ofertados pela Universidade e como eles se configuram?
- b) Quais foram os profissionais que participaram da construção da proposta dos projetos?
- c) Em que ano iniciou a proposta na instituição?
- d) Qual é o número de estudantes atendidos?
- e) Qual é a forma de ingresso do estudante aos projetos? (Indicação, seleção, procura própria).
- f) Qual é a carga horária de atendimento ao aluno?
- g) Quem participa diretamente no projeto com os estudantes?
- h) Os professores/bolsistas recebem algum tipo de formação para enriquecer o trabalho?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada

Perguntas abertas aos Coordenadores, professores e estudantes bolsistas dos projetos.

Os projetos em questão:

- a) Quais são os objetivos destes projetos?
- b) Quais as justificativas, motivações que levaram a criação dos projetos? Houve alguma influência de outros projetos/programas ou amparo na legislação nacional vigente?
- c) Há uma política interna que assegura as ações dos projetos?

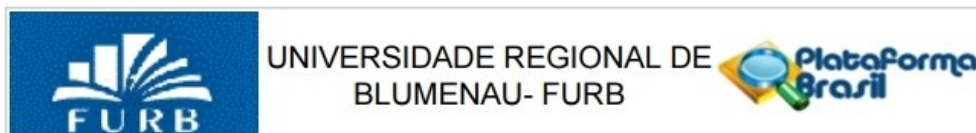
Concepção sobre AH/SD dos atores sociais:

- a) Qual é o perfil dos estudantes que participam dos projetos?
- b) Qual é a sua concepção a respeito dos estudantes com AH/SD?
- c) Você tem conhecimento das políticas educacionais brasileiras relacionadas à AH/SD?
- d) Você entende que possa haver estudantes com AH/SD inseridos nos projetos? Como você percebe isto? (alunos pré-identificados, suspeitas...)

Práticas Educativas/Estratégias de atendimento:

- a) Você consegue perceber na prática que as ações dos projetos contemplam as reais necessidades dos estudantes, indo ao encontro dos objetivos do mesmo? De que forma?
- b) Você acredita que as ações destes projetos são uma forma de enriquecer o currículo para estes estudantes, por meio de atividades que vão além do conteúdo escolar?
- c) Existe alguma aproximação, interlocução da Universidade com a Educação Básica na troca de informações e/ou parcerias? Como acontece?

ANEXO A – Parecer de aprovação do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RECONTEXTUALIZAÇÕES DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO A ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: EM ANÁLISE OS PROGRAMAS DA UFSC/CAMPUS BLUMENAU

Pesquisador: Fanny Faveri

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 97714718.0.0000.5370

Instituição Proponente: Universidade Regional de Blumenau- FURB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.940.839

Apresentação do Projeto:

Os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) por meio dos documentos oficiais do MEC (2005) apontam que 5% de cada população tenha Altas Habilidades. É um número expressivo, porém, sabemos que o número de estudantes com Altas habilidades pode ser maior, mas infelizmente, pela escassez de conhecimento da escola e da sociedade, acabam ficando no anonimato, desperdiçando seus talentos. Esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender as Recontextualizações das políticas e programas para Altas Habilidades/Superdotação, no contexto da Educação superior. O estudo será realizado junto ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da FURB, atrelado ao grupo de pesquisa GEPES – Grupo de estudos e Pesquisas em Educação superior. Desse modo, o problema aborda como questão principal a identificação dos princípios e finalidades das políticas e programas para Altas Habilidades/Superdotação no contexto da Educação superior, a partir de um olhar sobre uma Universidade Federal do município de Blumenau. Como justificativa, considera-se o pouco conhecimento sobre o envolvimento das universidades em programas e projetos nesse âmbito. Há uma necessidade de haver mais discussão sobre as políticas relacionadas a Altas Habilidades/Superdotação, para que sejam conhecidas, reconhecidas e praticadas, através de novos contextos. O procedimento adotado na geração de dados será a aplicação de entrevistas semi estruturadas com professores e coordenadores dos Programas, observação e análise documental das políticas dos Programas

Endereço: Rua Antônio da Veiga, 140
Bairro: Bairro Victor Konder **CEP:** 89.012-900
UF: SC **Município:** BLUMENAU
Telefone: (47)3321-0122 **Fax:** (47)3322-8818 **E-mail:** comitesdeetica@furb.br



Continuação do Parecer: 2.940.839

internos da Universidade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

o objetivo geral busca "compreender as recontextualizações das políticas para estudantes da Educação Básica com Altas Habilidades/Superdotação, a partir dos Programas de atendimento da UFSC/campus Blumenau".

Objetivo Secundário:

- a) Reconhecer as influências do contexto histórico nacional e internacional na produção das políticas para AH/SD;
- b) Identificar os princípios e finalidades dos Programas de atendimento para estudantes da educação Básica com AH/SD a partir de recontextualizações das políticas existentes;
- c) Apreender os sentidos da prática docente na execução das ações dos programas, a partir dos atores envolvidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Poderá haver desconforto devido ao tempo disponibilizado para a realização da entrevista e a disposição para respondê-la.

Benefícios:

O benefício esperado é a possibilidade de refletir sobre os processos de recontextualização das políticas de atendimento para alunos com Altas Habilidades/Superdotação por meio da proposta caracterizada pelo Programa e/ou Projetos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta:

O procedimento para a coleta de dados se dará por meio de análise documental, entrevista semi estruturada e observação do contexto dos programas. A análise documental será realizada por meio de documentos públicos oficiais, leis federais e estaduais referentes as políticas de atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e análise das políticas internas da Universidade, relacionadas aos programas. As entrevistas terão duração de aproximadamente 30

Endereço: Rua Antônio da Veiga, 140
Bairro: Bairro Victor Konder **CEP:** 89.012-900
UF: SC **Município:** BLUMENAU
Telefone: (47)3321-0122 **Fax:** (47)3322-8818 **E-mail:** comitesdeetica@furb.br



Continuação do Parecer: 2.940.839

minutos e serão realizadas com as pessoas envolvidas na coordenação e professores do programa. A entrevista será gravada e transcrita para análise. A gravação das entrevistas possibilitará ao pesquisador melhores condições de

análise e detalhamento de informações. As observações serão referentes ao espaço, dinâmica e metodologia, nos locais de atendimento aos estudante, sendo realizadas aleatoriamente em momentos variados, conforme a possibilidade, disponibilizada pelos participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos pertinentes a aplicação da pesquisa foram devidamente apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo.

Considerações Finais a critério do CEP:

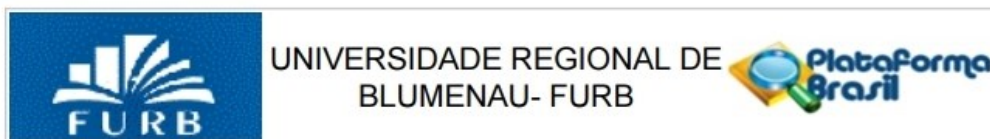
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1211529.pdf	05/09/2018 14:41:12		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/09/2018 14:39:51	Fanny Faveri	Aceito
Outros	FAPE.pdf	05/09/2018 14:35:44	Fanny Faveri	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/09/2018 14:34:45	Fanny Faveri	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_COMITE.docx	04/09/2018 18:49:21	Fanny Faveri	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_METODOLOGIA.docx	04/09/2018 18:46:59	Fanny Faveri	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Antônio da Veiga, 140
Bairro: Bairro Victor Konder **CEP:** 89.012-900
UF: SC **Município:** BLUMENAU
Telefone: (47)3321-0122 **Fax:** (47)3322-8818 **E-mail:** comitesdeetica@furb.br



Continuação do Parecer: 2.940.839

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BLUMENAU, 04 de Outubro de 2018

Assinado por:
Mercedes Gabriela Ratto Reiter
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Antônio da Veiga, 140
Bairro: Bairro Victor Konder **CEP:** 89.012-900
UF: SC **Município:** BLUMENAU
Telefone: (47)3321-0122 **Fax:** (47)3322-8818 **E-mail:** comitesdeetica@furb.br

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰

(Modelo para maiores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do projeto: Recontextualizações das Políticas de Atendimento a estudantes da Educação Básica com Altas Habilidades/Superdotação: em análise os Programas da UFSC/Campus Blumenau.	
Área do conhecimento: Ciências Humanas	
Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação	
Número de participantes no centro: 10	Número total de participantes: 10
Patrocinador da pesquisa: Pesquisador	
Instituição onde será realizada: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Pesquisadora: Fanny Bianca Mette de Faveri Orientadora: Marcia Regina Selpa Heinzle	

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2. Identificação do Participante da Pesquisa	
Nome:	
Data de nascimento:	Nacionalidade:
Estado civil:	Profissão:
CPF/MF:	RG ou RNE:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Fanny Bianca Mette de Faveri	
Profissão: Pedagoga	Número do registro no Conselho:
Endereço: Rua Antônio da Veiga, 140 – Itoupava Seca – CEP 89.030-903 – Blumenau/SC	
Telefone: 47 3321-0533	E-mail: fannyfaveri@gmail.com

Eu, participante da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente de que:

1. O **objetivo** desta pesquisa é compreender as recontextualizações das políticas para estudantes da Educação Básica com Altas Habilidades/Superdotação a partir dos Programas da UFSC/Campus Blumenau.
2. O **procedimento** para a coleta de dados se dará por meio de análise documental, entrevista semiestruturada e observação do contexto dos programas e/ou projetos. A análise documental será realizada por meio de documentos públicos oficiais, leis federais e estaduais referentes as políticas de atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e análise das políticas internas da Universidade relacionadas aos programas e/ou projetos. As entrevistas terão duração de aproximadamente 30 minutos e serão realizadas com as pessoas envolvidas na coordenação e professores dos Programas e/ou Projetos. A entrevista será gravada e transcrita para análise. A gravação das entrevistas possibilitará ao pesquisador melhores condições de análise e detalhamento de informações. As observações serão referentes ao espaço, dinâmica e metodologia, nos locais de atendimento aos estudantes, sendo realizadas aleatoriamente em momentos variados, conforme a possibilidade, disponibilizada pelos participantes da pesquisa.
3. O **benefício** esperado é a possibilidade de refletir sobre os processos de recontextualização das políticas de atendimento para alunos da Educação Básica com Altas Habilidades/Superdotação por meio dos Programas e/ou Projetos.
4. Não há **risco** esperado, porém, poderá haver desconforto devido ao tempo disponibilizado para a realização da entrevista e a disposição para respondê-la.
5. A **minha participação** neste projeto contribuirá para que os dados descritos possam colaborar para a pesquisa na área da recontextualização das Políticas e evidenciar novas formas de atendimento aos estudantes com potencial elevado.

Página 1 de 2

¹⁰ A pesquisa sofreu pequenas alterações no título e objetivos após o exame de qualificação, entretanto, essas mudanças não interferiram nas respostas dos sujeitos e análise dos dados.

(Modelo para maiores)

6. A **minha participação é isenta de despesas**, entretanto tenho ciência de que não serei remunerado(a) pela minha participação na pesquisa.
7. Tenho **direito** à assistência, a tratamento e à indenização por eventuais danos decorrentes de minha participação nesta pesquisa. Também tenho direito ao acesso à publicação e a contestar as informações que não considere coerente com o que foi gravado nas entrevistas.
8. Tenho a **liberdade** de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa a qualquer momento/no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
9. A minha **desistência** não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual e cultural.
10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
11. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação na pesquisa.
12. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.
13. Autorizo a **gravação** em áudio do conteúdo da entrevista. A entrevista será gravada por meio de gravador de voz do celular e também de gravadores específicos.
14. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos da FURB (telefone 47 3321-0122).

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma delas em minha posse.

_____ (), ____ de _____ de _____.

Nome do pesquisador responsável pela obtenção do consentimento

Participante da pesquisa e/ou responsável

Testemunhas:

Nome:
RG ou RNE:
CPF/MF:
Telefone:

Nome:
RG ou RNE:
CPF/MF:
Telefone:

Testemunhas serão exigidas caso o voluntário não possa, por algum motivo, assinar o termo.