



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

Carla Cristina Pereira Job

**Centro Especializado no Atendimento de Superdotados:  
influências no ideário docente**

São José do Rio Preto  
2020

Carla Cristina Pereira Job

**Centro Especializado no Atendimento de Superdotados:  
influências no ideário docente**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Alexandra Rondini

São José do Rio Preto  
2020

J62c Job, Carla Cristina Pereira  
Centro Especializado no Atendimento de Superdotados: influências no  
ideário docente / Carla Cristina Pereira Job. -- São José do Rio Preto, 2020  
147 p. : tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto  
de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto  
Orientadora: Carina Alexandra Rondini

1. Educação. 2. Crianças Superdotadas. 3. Professores Formação. 4.  
Educação Especial. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e  
Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Carla Cristina Pereira Job

**Centro Especializado no Atendimento de Superdotados:  
influência no ideário docente**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Alexandra Rondini  
UNESP – Campus de São José do Rio Preto  
Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria Carvalho Delou  
UFF – Campus Gragoatá

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Vera Nunes Lima D’Água  
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto  
21 de fevereiro de 2020

Aos amores da minha vida: Gabriel e Gustavo.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão, segundo o dicionário, é o reconhecimento de uma pessoa por alguém que lhe prestou benefício, auxílio ou favor. No percurso deste trabalho, tive o privilégio de encontrar em minha vida pessoas que me beneficiaram na partilha de conhecimentos e informações, outras que me auxiliaram nos momentos de angústia e desespero e aquelas que me favoreceram com amizades sinceras e fraternas.

Gratidão à minha orientadora, que, como quem alfabetiza, segurou minha mão e guiou-me no processo dos primeiros grifos deste trabalho, com paciência e dedicação, até que concluíssemos o planejado.

Gratidão ao meu esposo, por compreender minhas ausências nos almoços de domingo, nas jornadas de séries da Netflix e no *happy hour* com amigos. Seu apoio e incentivo foram valiosos nessa intensa jornada.

Gratidão aos meus amores, Gabriel e Gustavo, que são meu alicerce, minha inspiração para nunca desistir de acreditar que a vida vale a pena.

Gratidão a minha irmã, que me socorre nos afazeres do dia a dia, nos momentos de enclausuramento para estudos e escritas, auxiliando-me e cooperando nas jornadas de profissional, dona de casa, mãe e universitária.

Gratidão às minhas amigas e meus amigos, que me apoiaram nos mais diversos momentos, ouvindo minhas lamúrias e devaneios, apesar das minhas ausências e negligências. Gratidão por continuarem sendo minhas amigas e meus amigos.

Gratidão às minhas parceiras de trabalho, pelo apoio e incentivo que sempre me deram como profissional, estudante e amiga.

Reconheço essa rede de apoio como os degraus que me trouxeram aqui.

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

(FREIRE, 2015, p. 31)

## RESUMO

A partir do contexto de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) de uma cidade do interior paulista, revelou-se o objetivo do presente de investigar se a existência de um centro educacional especializado no atendimento do aluno com AH/SD, o CEDET - Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, e suas ações teriam contribuições para o processo de desmistificação, por parte dos professores do Ensino Fundamental I, acerca desse alunado, bem como de sua aceitação e identificação. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são considerados alunos com AH/SD aqueles que demonstram potencial elevado nestas áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, combinadas ou isoladas. O AEE para alunos com AH/SD tem por finalidade atender às necessidades específicas desse público-alvo da Educação Especial, com enriquecimento curricular e complementação, quando necessário. O produto desse trabalho apresenta-se em três artigos, sendo o primeiro com desígnio de expor a legislação de apoio ao aluno com AH/SD, orientações sobre seu atendimento e acompanhamento, explicitando a metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento, utilizada no Centro, e o processo de identificação, que conta com um Guia de Observação Direta, de 31 indicadores de características e comportamentos referentes a domínios de inteligência, respondido exclusivamente por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Apresenta-se também o preparo dos professores para o preenchimento do Guia realizado por meio de reuniões promovidas pela equipe do Centro. Participam desse processo professores do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental I, os quais são orientados a indicar seus alunos que mais se destacam em cada item. É retratado ainda o movimento de implantação do Centro no município, que tinha 44 escolas municipais de Ensino Fundamental I, sendo que o Centro orientou e aplicou o Guia em 27 delas, havendo 17 escolas que não receberam essa orientação. O segundo artigo demonstrou a diversidade de nomenclaturas utilizadas para designar alunos com AH/SD e as consequências dessa realidade, explanou as características e necessidades desse público e apresentou o profissional docente em sua evolução histórica, seu papel enquanto professor que identifica o aluno em sala de aula regular e também como professor que trabalha no Centro, atendendo e acompanhando o aluno identificado. Feita a contextualização, o terceiro artigo aborda a pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa e qualitativa, realizada com dois grupos de professores da rede municipal de ensino – grupo CEDET: composto por professores que já participaram do processo de identificação de estudantes com sinais de AH/SD e grupo-controle: professores das escolas nas quais o CEDET não atua. Empregaram-se, para levantamento de dados, um questionário com questões fechadas e uma entrevista semiestruturada. Após análise, os dados apontaram não haver aparente influência das ações do CEDET em relação às concepções dos professores sobre mitos que permeiam a temática das AH/SD, indicando a necessidade de ações conjuntas e sistematizadas, voltadas especificamente para a formação de professores, no intento de superar mitos e promover a identificação e o atendimento de um maior contingente desse público.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Especial. Crianças superdotadas. Professores Formação.

## ABSTRACT

From the context of Specialized Educational Assistance (AEE) to students with High Ability (AH/SD) from a city in the interior of São Paulo, the present objective of investigating whether the existence of an educational center specialized in attending AH/SD student, the CEDET - Center for the Development of Potential and Talent, and their actions would have contributions to the demystification process, by the teachers of Elementary School I, about this student, as well as their acceptance and identification. According to the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education, students with AH/SD are considered to be those who demonstrate high potential in these areas: intellectual, academic, leadership, psychomotricity and the arts, combined or isolated. The purpose of the ESA for students with AH/SD is to meet the specific needs of this target audience of Special Education, with curriculum enrichment and complementation, when necessary. The product of this work is presented in three articles, the first with the purpose of exposing the legislation to support students with AH/SD, guidelines on their care and monitoring, explaining the methodology Paths to Develop Potential and Talent, used in the Center, and the identification process, which has a Direct Observation Guide, of 31 indicators of characteristics and behaviors related to intelligence domains, answered exclusively by teachers from the early years of Elementary School I. It also presents the preparation of teachers for the filling out the Guide carried out through meetings promoted by the Center's staff. Teachers from the second to the fifth year of Elementary School participate in this process, who are instructed to indicate their students who stand out in each item. It is also portrayed the movement of implantation of the Center in the municipality, which had 44 municipal elementary schools I, and the Center guided and applied the Guide in 27 of them, with 17 schools that did not receive this orientation. The second article demonstrated the diversity of nomenclatures used to designate students with AH/SD and the consequences of this reality, explained the characteristics and needs of this audience and presented the teaching professional in his historical evolution, his role as a teacher who identifies the student in the classroom. regular class and also as a teacher who works at the Center, attending and accompanying the identified student. Once contextualized, the third article addresses descriptive research, with a quantitative and qualitative approach, carried out with two groups of teachers from the municipal school system - CEDET group: composed of teachers who have already participated in the process of identifying students with signs of AH/SD and control group: teachers from schools in which CEDET does not operate. For data collection, a questionnaire with closed questions and a semi-structured interview were used. After analysis, the data showed that there is no apparent influence of CEDET's actions in relation to teachers' conceptions about myths that permeate the theme of AH/SD, indicating the need for joint and systematic actions, specifically aimed at teacher training, in the attempt overcome myths and promote the identification and assistance of a larger contingent of this public.

**Keywords:** High Ability. Teacher Education. Specialized Educational Service.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Representação cronológica do processo de identificação e acompanhamento realizado através da metodologia CEDET – Artigo 1	26
Figura 2	Processo de identificação – Artigo 1	29
Figura 1	Mapa de São José do Rio Preto em Regiões – Artigo 3	89
Quadro 1	Itens que compõem o Guia de Observação Direta – Artigo 1	30
Quadro 2	Composição do Domínio G - Inteligência Geral – Artigo 1	32
Quadro 3	Composição do Domínio GM - Inteligência com Profundidade e Pensamento Não Linear – Artigo 1	33
Quadro 4	Composição do Domínio GV - Inteligência com Capacidade Verbal – Artigo 1	33
Quadro 5	Composição do Domínio C - Inteligência com Capacidade de Criatividade e Potencial Criador – Artigo 1	34
Quadro 6	Composição do Domínio S- Inteligência com Capacidade Socioafetiva – Artigo 1	35
Quadro 1	Nomenclaturas – Artigo 1 – Apêndice A	60
Quadro 1	Cronologia da Formação Docente – Artigo 2	71
Quadro 1	Como você definiria um aluno com Altas Habilidades? – Artigo 3	103
Quadro 2	Se você identifica um aluno com AH/SD você sabe como e para onde encaminhá-lo? – Artigo 3	107
Quadro 3	O que você faz para atender estes alunos? – Artigo 3	112
Quadro 4	O que você sabe sobre o CEDET/Rio Preto? – Artigo 3	117

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Trajetória CEDET/Rio Preto – Artigo 1	41
Tabela 1	Vantagens de ser superdotado – Artigo 3	95
Tabela 2	Todo mundo é talentoso – Artigo 3	97
Tabela 3	Serviços Especiais para as AH/SD – Artigo 3	98
Tabela 4	Problemas Sociais – Artigo 3	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AH/SD</b>	Altas Habilidades/Superdotação
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>DPEE</b>	Diretoria de Políticas de Educação Especial
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>SRM</b>	Salas de Recursos Multifuncionais
<b>ASPAT</b>	Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento
<b>PIT</b>	Plano Individual de Trabalho
<b>G</b>	Domínio de Inteligência Geral
<b>GM</b>	Domínio de Inteligência com Profundidade e Pensamento não Linear
<b>GV</b>	Domínio de Inteligência com Capacidade Verbal
<b>C</b>	Domínio de Criatividade e Poder Criador
<b>NAEE</b>	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado
<b>IBILCE</b>	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<b>CICC</b>	Centro Integrado de Ciência e Cultura

<b>CIECC</b>	Complexo Integrado de Educação, Ciência e Cultura
<b>PRAFACE</b>	Preparação e Aperfeiçoamento de Facilitadores do CEDET
<b>DMGT</b>	Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento
<b>GS</b>	Capacidade social
<b>QI</b>	Quociente de Inteligência
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>HB</b>	Setor do Hospital de Base
<b>CEU</b>	Setor do Centro de Artes e Esportes Unificados
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>DSC</b>	Discurso do Sujeito Coletivo
<b>C</b>	Concordo
<b>NOS</b>	Não Sei Opinar
<b>D</b>	Discordo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO – ENTRE OS LIMITES DE SER E ESTAR</b>	
<b>PROFESSORA E ESTAR E SER DISCENTE</b>	<b>14</b>
<b>2 ARTIGO 1 – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: TENTAME CEDET/RIO PRETO</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Introdução</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Legislação de apoio ao aluno com AH/SD</b>	<b>21</b>
<b>2.3 A metodologia: Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento</b>	<b>25</b>
2.3.1 A equipe	27
2.3.2 Identificação	28
2.3.3 Elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Trabalho	37
2.3.4 O instrutor voluntário e a comunidade	38
<b>2.4 Implantação do CEDET/Rio Preto</b>	<b>39</b>
2.4.1 Primeiros passos (o ano de 2011)	42
2.4.2 Muito aprendizado e comprometimento (o ano de 2012)	44
2.4.3 CEDET/Rio Preto se consolidando (o ano de 2013)	45
2.4.4 Agregando conhecimento à prática (o ano de 2014)	47
2.4.5 Aperfeiçoando a prática (o ano de 2015)	48
2.4.6 Desafios e mudanças (o ano de 2016)	49
2.4.7 Superando obstáculos e adquirindo experiência (o ano de 2017)	50
2.4.8 Encarando adversidades	51
<b>2.5 Uma questão de iniciativa</b>	<b>51</b>
<b>Referências</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICE A – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SEU GLOSSÁRIO</b>	<b>59</b>
<b>Referências</b>	<b>61</b>
<b>3 ARTIGO 2 – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE: PELO PRISMA DA METODOLOGIA CEDET</b>	<b>63</b>
<b>3.1 Introdução</b>	<b>63</b>
<b>3.2 Definição além da descrição</b>	<b>65</b>
<b>3.3 Alunos com AH/SD: características e necessidades</b>	<b>68</b>

<b>3.4 A reiterada constituição docente contígua à metodologia CEDET</b>	<b>70</b>
3.4.1 O professor regular e a metodologia CEDET	74
3.4.2 Facilitador na metodologia CEDET	75
<b>3.5 Ninguém está isento</b>	<b>76</b>
<b>Referências</b>	<b>77</b>
<b>4 ARTIGO 3 – CEDET/RIO PRETO: ASPIRAÇÕES E CONJUNTURAS</b>	<b>85</b>
<b>4.1 Introdução</b>	<b>85</b>
<b>4.2 Método</b>	<b>87</b>
4.2.1 Local	87
4.2.2 Sujeitos de pesquisa	90
4.2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	90
4.2.3.1 Fase 1	90
4.2.3.2 Fase 2	92
4.2.4 Procedimento de análise dos dados	92
<b>4.3 Resultados e discussões</b>	<b>94</b>
4.3.1 O que os resultados da Fase 1 nos mostram?	94
4.3.2 Entrevistas da Fase 2	102
<b>4.4 Considerações finais</b>	<b>121</b>
<b>Referências</b>	<b>122</b>
<b>5 CONCLUSÃO – ENTRE AS VEREDAS E DESVIOS DO APRENDER</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### ENTRE OS LIMITES DE SER E ESTAR PROFESSORA E ESTAR E SER DISCENTE

Nem mesmo em meus devaneios, sentada no banco do pátio do CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, poderia imaginar que, um dia, estaria trabalhando com um público de cuja existência não tinha consciência. Ao concluir o Magistério, não me julgava em condições intelectuais e com maturidade para assumir uma sala de aula. No entanto, pressionada pela situação de ser aprovada em concurso público, eu me vi pela primeira vez à frente de inúmeras crianças, sentadas, esperando que eu, em minha insignificante experiência docente, as cumprimentasse e apresentasse a agenda do dia. O primeiro pensamento que me veio à mente foi que, apesar de frequentar quatro anos de magistério, em período integral, não tinha bagagem teórica nem prática que me trouxesse segurança para assumir aquela posição.

Lembro-me de cada detalhe, da posição de cada móvel e até do cheiro do ambiente. Que dia longo!!! Suficientemente longo para fazer-me tomar gosto pela docência e, como num ritual de passagem, aquele ambiente tornou-se o lugar onde eu me sentia completa, útil e desafiada.

Bons professores marcam nossa existência: justamente um destes teve passagem tão marcante em minha vida que, ao concluir o magistério, optei pela licenciatura em História, pela paixão transmitida em suas aulas, que tornava aquela disciplina a mais interessante.

Em todos os anos nos quais estive em uma sala de aula, de 1998 até 2009, sempre tive alunos com dificuldade de aprendizagem ou deficiências – e estes me incomodavam, talvez por representarem meu fracasso enquanto professora. Todas as tentativas, reforços e adequações promoviam poucos avanços na visão que eu tinha em relação ao processo ensino/aprendizagem. Deixavam-me insatisfeita com meu trabalho e com minhas limitações, enquanto profissional. Essas angústias fizeram-me buscar uma Pós-Graduação em Psicopedagogia, à procura de informações que me ajudassem a entender tais alunos.

Na extremidade oposta, outro perfil de aluno também trazia certa angústia: os que aprendiam com muita facilidade, terminavam tudo muito rápido, alguns agitados, outros mais quietos. Em todas as salas, todos os anos, havia um que me causava inquietude, por não saber lidar com sua sede de aprender, vontade de saber, cheio de perguntas e suposições. Em um dos anos, cheguei a chamar alguns pais para orientar e sugerir a busca de atividades no contraturno, a fim de aproveitar o potencial de seus filhos.

Apesar disso, a Pós em Psicopedagogia não trouxe nenhum conhecimento que colaborasse com respeito a esse público: eu não tinha ideia de que tipo de informação buscar, que espécie de ajuda solicitar, sendo que essa situação me era clara e de encaminhamentos acessíveis, quando se tratava de alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

Em 2009, tive a oportunidade de ingressar como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma Sala de Recursos do município de São José do Rio Preto/SP. Pensei que seria uma boa oportunidade de trabalhar com grupos menores de alunos, com os quais, apesar de apresentarem dificuldades, teria chance de aprender um pouco mais sobre uma diversidade que sempre se fez presente, nas salas nas quais lecionei.

Deleitei-me com a experiência, pois, a cada novo aluno, nova diversidade e novo desafio, sentindo-me instigada a pesquisar e buscar conhecimentos os quais pudessem contribuir para o desenvolvimento de um plano de trabalho que colaborasse no avanço dessas crianças.

Nesse mesmo ano, foi-nos ofertada uma especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará, como parte do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Seu objetivo era formar professores que auxiliassem na promoção de condições para o ingresso, atuação e aprendizagem dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2011). O curso foi dividido em módulos: “A escola comum inclusiva”, “O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual”, “Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira”, “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez”, “Surdocegueira e deficiência múltipla”, “Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa”, “Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial” e “Transtornos globais do desenvolvimento”. O curso não contemplava o módulo “Altas Habilidades/ Superdotação”, todavia, em 2010, no final do curso, recebemos um livro<sup>1</sup> sobre o assunto.

Nessa época, eu não tinha nenhuma informação sobre a temática Altas Habilidades/Superdotação e até achava que era um assunto que não faria falta, justamente por não ter consciência sobre ele, o qual não tinha sido abordado no Magistério, na Psicopedagogia e nem na Pedagogia, ou seja, em 15 anos de formação inicial e continuada e 12 anos de atuação efetiva.

No ano de 2010, conheci a pesquisadora Zenita Cunha Guenther, em um evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação; foi a primeira vez que ouvia falar sobre o Atendimento Educacional Especializado para os “mais capazes”, termo utilizado por Guenther. Fiquei extremamente curiosa em saber quem eram esses alunos, como poderíamos identificá-los e se eles realmente existiam.

Inúmeras perguntas me motivaram a buscar bibliografia e leituras capazes de responder a tantas indagações que aquela palestra provocou. Após essa visita da pesquisadora, o município inicia o processo de adoção da metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” - CEDET, e abriu um processo seletivo para professores de Atendimento Educacional Especializado que tivessem interesse pela temática Altas Habilidades e quisessem trabalhar no Centro

---

<sup>1</sup> Trata-se do Fascículo 10 de uma série da coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” que foi produzida pelo Ministério da Educação. Este fascículo foi produzido no segundo semestre de 2010 e objetivava promover uma reflexão sobre a inclusão, além de colaborar com a formação de professores de Atendimento Educacional Especializado.

para o Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET, que utiliza a metodologia também nomeada de CEDET, que seria instalado no município.

Fiquei bastante entusiasmada com a possibilidade de trabalhar com público tão diferente daquele com o qual tinha experiência e, principalmente, pela expectativa de aprender a olhar os alunos e observá-los com a mesma atenção que tinha por aqueles com deficiência ou dificuldade, vê-los como alguém que também precisa de atenção e cuidados.

Foi assim que iniciei meu trabalho no CEDET, como facilitadora, em um período do dia, e professora de Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso, em outro período. Nessa fase, comecei uma Pós-Graduação em Práticas de Letramento e Alfabetização, na busca de conhecimentos e respostas sobre o processo de alfabetização, ponto de grande dificuldade dos alunos com deficiência.

Falar sobre os motivos que nos levam às perguntas é uma situação interessante, considerando que todos os dias uma nova pergunta emerge. Sobre o que acontece à minha volta, sobre as pessoas com que convivo e sobre minhas próprias reações acerca de acontecimentos fatos e pessoas. E foi justamente uma dessas perguntas que me colocou aqui, neste preâmbulo.

Trabalhando no CEDET, desde 2011, como facilitadora e, nos últimos dois anos, como coordenadora, no contato com os professores em reuniões de orientação para preenchimento do Guia de Observação Direta, somos constantemente cobrados em relação a proporcionar mais situações de formação e discussão sobre a temática Altas Habilidades, sobre características de alunos superdotados e demais assuntos que envolvem a matéria. No entanto, sempre tivemos claros os objetivos de trabalho do CEDET, de sorte que a formação de professores, além das instruções e diretrizes quanto à indicação dos alunos, no Guia de Observação, não estava entre as atribuições delimitadas na metodologia. Em consequência, as visitas às escolas se limitavam a determinada época do ano. Ademais, havia outras atividades a serem desenvolvidas no CEDET, como fazer a tabulação dos dados coletados através do Guia, realizar o acompanhamento dos alunos identificados, orientar a elaboração do Plano Individual e a supervisão das atividades otimizadas no plano.

Na metodologia elaborada por Guenther, não há uma etapa associada à formação de professores que explore o assunto com maior profundidade, com abordagens mais complexas, nem mesmo em seus referenciais. Em várias de suas obras, não há referências atinentes à formação docente (GUENTHER, 2000, 2007, 2008, 2011a, 2011b, 2012 e 2013). Logo, as cobranças causaram-me certo incômodo e um sentimento dúbio, de talvez ser exigida por algo pelo qual não era responsável ou por não estar cumprindo com as responsabilidades.

A partir desses questionamentos, surgiu a dúvida, sobre a etapa do trabalho que o CEDET realiza na escola, durante a fase de preenchimento do guia – a conversa com os professores e orientação, a discussão sobre domínios de inteligência e dúvidas. A atuação dos profissionais do CEDET – teria influência na concepção dos professores, em relação às altas habilidades? Somente a reflexão sobre os itens do Guia de Observação Direta seriam suficientes para informar

docente sobre a temática? A reivindicação que os professores e coordenadores nos faziam, nas orientações e em outros momentos, era pertinente ou não?

Essas dúvidas permaneceram comigo, todavia, continuamos trabalhando, no final de 2016, ocorreram as eleições que resultaram em mudança de governo e, conseqüentemente, mudanças em relação à administração do setor educacional. A coordenação pedagógica do Centro se desligou, e a Gerência de Educação Especial teve que escolher quem iria coordenar o Centro, sendo eu incumbida de exercer essa função. A situação era desafiadora, no entanto, parecia uma oportunidade de aprender um pouco mais e de participar da organização do Centro, a partir de outra posição.

A professora Carina Alexandra Rondini, que havia colaborado com a vinda do CEDET para São José do Rio Preto e também na implantação do CEDET em Assis, iniciou um trabalho de pesquisa sobre altas habilidades, na UNESP de São José do Rio Preto, e convidou a equipe do CEDET para fazer parte de um grupo de estudos. Convite aceito, passamos a nos encontrar semanalmente, a fim de aprofundar o estudo sobre o tema, participar de debates e discussões que pudessem agregar informações, cooperar com a disseminação, multiplicação de saberes e divulgação do CEDET.

O grupo era composto por estudantes da UNESP, nós, facilitadores do CEDET, pais de alunos, psicólogos, todos por um interesse comum: saber mais sobre esse universo que, apesar de estar presente em nossas escolas, ainda é invisível aos olhos da desinformação.

A partir de então, tomei conhecimento dos processos de seleção para ingresso no Mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* “Ensino e Processos Formativos” da Faculdade; via nele a oportunidade de buscar respostas e adquirir mais conhecimento com orientação experiente, que poderia concorrer na caminhada rumo ao conhecimento.

Contudo, eu me sentia acuada e incapaz, com uma formação em nível médio no Magistério, primeira Graduação e primeira Pós-Graduação feitas em faculdades particulares e experiência de Pós-Graduação e Graduação em universidade pública a distância. Na tentativa de superar a sensação de inaptidão, optei por fazer disciplinas como aluna especial, conhecer o Programa e me incluir na vida acadêmica. Assim, teria um tempo maior para elaborar meu projeto de pesquisa, pois as ideias estavam apenas no subconsciente e no bloco de anotações.

Fiz a disciplina de Contemporaneidade no Ensino - Tecnologias e Diversidades, da linha de pesquisa Tecnologias, Diversidades e Culturas, com o Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto. Poderia dizer que esta foi uma disciplina de “rito de passagem”, pois me causou diversos desconfortos, durante as leituras, até que compreendi que, na verdade, o que eu precisava era fazer bom uso desses desconfortos, porque só assim evoluiria filosoficamente.

A segunda disciplina cursada foi Reflexões e Demandas no Contexto Escolar, ministrada pela professora Carina Alexandra Rondini. Foi uma disciplina voltada ao estudo das Altas Habilidades, com autores diversificados e instrumentos

de pesquisa de que eu não tinha conhecimento. Eu me senti muito acolhida pelo tema e aprendi sobre o assunto com o qual trabalhava, através de outro prisma.

Particpei do processo seletivo do Programa, em 2017 e, em 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação. Meu projeto de pesquisa se pautou na pergunta iniciada pelas cobranças dos gestores e professores com quem tive contato, durante o trabalho no CEDET.

Depois do ingresso como aluna regular do Programa, procurei frequentar as disciplinas obrigatórias e eletivas para completar a carga horária do curso. Intentei participar de eventos relacionados à temática Altas Habilidades, no intuito de divulgar o trabalho de CEDET e também de agregar conhecimentos à experiência.

O primeiro semestre como aluna regular foi de adaptação, pois é desafiador cumprir todas as suas responsabilidades, enquanto estudante encarregado de uma carga de trabalho de 8 horas por dia.

Iniciada a elaboração da escrita do trabalho, em reuniões de orientação, optamos por desenvolver a produção de artigos, através de uma antologia de textos que iriam culminar na pesquisa em si mesma, cujo objetivo geral é investigar se a existência de um centro educacional especializado no atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação e suas ações contribuem para o processo de desmistificação, por parte dos professores do Ensino Fundamental I, acerca das AH/SD, bem como de sua aceitação e identificação.

Dessa forma, o primeiro artigo traz um histórico da instituição da metodologia CEDET e instalação do Centro, em São José do Rio Preto. Fez-se um apanhado da legislação que ampara e direciona o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com altas habilidades, no atendimento às suas necessidades educacionais. É exposto, também, todo o processo de conhecimento da metodologia e de sua adequação à realidade na qual se encontrava o município, quanto ao atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação, e à fase de formação e informação dos membros integrantes da equipe. Além disso, foi empreendida uma descrição do trabalho, acontecimentos e adequações implementadas para que a metodologia pudesse exercer o papel a que se destinava, no íntimo da realidade do nosso município. Uma linha cronológica foi exposta, com o objetivo de ilustrar que é possível promover ações voltadas ao atendimento desse público.

O segundo artigo foi pensado e planejado à luz de dificuldades observadas no trabalho do CEDET e, igualmente, no contexto geral da temática Altas Habilidades. Fez-se a apresentação de algumas nomenclaturas que permeiam a designação de alunos com domínios de inteligência mais desenvolvidos e as confusões que são ocasionadas pela diversidade de nomes dados ao mesmo aluno. Buscou-se ainda, nesse artigo, expor a caracterização desse alunado, relacionando-a a impasses frente a determinadas didáticas docentes. Seguindo, são expostos os mitos que envolvem questões desse público e dificultam a identificação e atendimento. Discutem-se as dificuldades que esses alunos podem apresentar, no dia a dia escolar, por falta de informação ou formação dos

profissionais da educação sobre suas necessidades e peculiaridades. As questões referentes à formação docente, apesar de exaustivamente discutidas no meio acadêmico, foram enfocadas sob a óptica da realidade do CEDET.

O local em que se desenvolve a pesquisa e as questões alusivas ao método são retratadas no terceiro e último artigo, o qual apresenta também as particularidades do município em relação ao contexto educacional. A pesquisa empreendida foi a descritiva, de abordagem quantitativa e qualitativa, realizada com dois grupos de professores da rede municipal de ensino – grupo CEDET: professores que já participaram do processo de identificação de estudantes com sinais de altas habilidades/superdotação e grupo controle: professores das escolas nas quais o CEDET não atua. O artigo prossegue com a discussão acerca dos dados levantados por meio de um questionário com questões fechadas e de entrevistas com roteiro semiestruturado, aspirando-se que ofereçam referências capazes de contribuir com os objetivos preestabelecidos, além de oferecer informações que podem coadjuvar no direcionamento das ações do Centro. Bem como, na reflexão a respeito da formação docente de professores da rede municipal de ensino.

Assim, as expectativas desta pesquisa se apresentaram com certa avidez em relação aos resultados, mas, na verdade, eram reflexo da angústia de se trabalhar com o imperceptível alunado das Altas Habilidade/Superdotação.

## 2 ARTIGO 1

### ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: TENTAME CEDET/RIO PRETO

**Resumo:** A Educação Inclusiva é resultado da articulação entre Educação Regular e Educação Especial. Como sistema educacional, a Educação Inclusiva tem por escopo agregar ao ambiente escolar todos os alunos, em condições igualitárias de acesso e permanência. Segundo o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, do Ministério da Educação, são alunos público-alvo da Educação Especial aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD). A Política recomenda aos estados e municípios que discutam, se organizem e promovam a educação inclusiva, oportunizando aos seus sistemas educacionais converter-se em inclusivos; para tanto, são disponibilizados, a estes, apoios técnicos e financeiros que estão condicionados ao registro dos alunos público-alvo no Censo Escolar. A configuração de oferta desse serviço é incumbência de cada município, conforme regulamenta a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, a qual dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Nesse cenário, o presente trabalho tem como objetivo retratar o contexto atual do Atendimento Educacional Especializado ao aluno com AH/SD, no município de São José do Rio Preto/SP, desenvolvido por meio da metodologia da pesquisadora Dr.<sup>a</sup> Zenita Cunha Guenther, no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET/Rio Preto. Busca-se também detalhar como se deu a constituição desse Centro, em um município com realidade diferente da de Lavras, em população e território, onde foi instalado o primeiro CEDET do Brasil. Será apresentada a adaptação e ajustes realizados, para adequação ao cenário educacional do município em tela, sua regulação aos princípios educacionais, para o cumprimento do dever de atender aos alunos com AH/SD do município.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades. Superdotação. Atendimento Educacional Especializado.

#### 2.1 Introdução

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) é um conjunto de normas, leis e diretrizes que regulam a garantia de matrícula e permanência de alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtorno do espectro autista - TEA - e altas

habilidades/superdotação - AH/SD).<sup>2</sup> Nessa perspectiva, a Educação Especial se caracteriza como uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis, etapas e modalidades, além de oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE); também é sua incumbência dispor de meios, serviços e diretrizes que tornem acessível o processo ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas comuns do ensino, independentemente de sua condição física, intelectual ou sensorial (BRASIL, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço que visa a atender às necessidades do público da Educação Especial, podendo ser realizado em salas de recursos multifuncionais ou por entidades afins, desde que satisfaça as especificidades de seu público, incluindo alunos com AH/SD, e que ocorra no contraturno (BRASIL, 2009).

Contudo, mesmo havendo uma legislação atualizada e amparada por documentos de grande relevância internacional (UNESCO, 1990, 1994; ONU, 1948), é notório que esses marcos legais não são suficientes para a garantia e a efetivação do AEE ao aluno com AH/SD. Quando há atendimento voltado a esse público, isso se torna algo pontual (DELOU, 2014; DELPRETTO; FREITAS, 2010; PALUDO; PEDRO; CHACON, 2012), diferenciando o município que o oferece dos demais, em relação ao atendimento a essa especificidade.

Além disso, será explicitada a relevância deste estudo, considerando que a assistência educacional no atendimento às necessidades e peculiaridades dos alunos com AH/SD não é comumente praticada em outras localidades, tanto quanto os serviços prestados aos demais públicos da Educação Inclusiva. A trajetória delineada pelo município pode encorajar outras cidades a também assumirem sua responsabilidade pública com essa clientela, historicamente ignorada pelos órgãos competentes.

## **2.2 Legislação de apoio ao aluno com AH/SD**

A legislação educacional brasileira, aparentemente, tem buscado estruturar-se, de forma a atender às necessidades apresentadas pelos alunos em

---

<sup>2</sup> Será adotada, neste artigo, a terminologia “altas habilidades/superdotação”, uma conceituação mais atual e que toma como referência a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde são estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013).

geral, de modo que o atendimento às peculiaridades de cada criança é um dos objetivos dessa busca. Esse atendimento é pautado em princípios presentes em documentos internacionais, como na Declaração Mundial de Educação para Todos, que ilustra a educação como “[...] um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 2); na Declaração de Salamanca, que reafirma, o “[...] direito fundamental à educação, que deve dar-lhes a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos” (UNESCO, 1994, p. 7); bem como em documentos nacionais que determinam as ações para educação brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, p. 123), no Artigo 205, que ratifica a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”; o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), no Artigo 54, o qual estabelece que é dever do Estado garantir à criança e ao adolescente o “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 58, § 1º, onde expõe que “[...] haverá, quando prescritos, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às [características dos alunos] de educação especial”; as Diretrizes Nacionais para Educação Especial – Parecer 17/2001 (BRASIL, 2001) no Artigo 8, o qual determina que deverão ser desenvolvidas 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 Artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96.

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Regular tem por propósito o desenvolvimento integral do aluno, “[...] seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Por sua vez, a Educação Especial objetiva a integração dos alunos público-alvo, na vida em sociedade e no trabalho competitivo, com condições apropriadas para isso (BRASIL, 1996). A Educação Inclusiva resulta da articulação entre a Educação Regular e a Educação Especial (PORTAL EDUCAÇÃO, 2017).

*A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* - PNEEPEI, do Ministério da Educação, é o documento mais recente sobre o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, assim definido:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008, p. 70).

A Educação Inclusiva visa a agregar ao ambiente escolar todos os alunos, independentemente de suas particularidades, em condições igualitárias de acesso e permanência. Havendo necessidade, deverão ser ofertados a esses alunos serviços de apoio especializado para o atendimento às suas especificidades, que tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida escolar. No Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases, são assegurados ao público da Educação Especial currículo, método, técnica, recursos educativos e organização específicos para o atendimento às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Estados e municípios são orientados pela PNEEPEI a oportunizar discussões e reflexões, se organizar e promover a educação inclusiva. Nessa perspectiva, cabe à União dar suporte financeiro e técnico aos sistemas oficiais de ensino, na expansão da oferta do AEE para alunos público-alvo da Educação Especial, a qual é obrigatória (BRASIL, 2008).

A obtenção desse suporte está condicionada ao registro dos alunos público-alvo no Censo Escolar (INEP, 2019), conforme Nota Técnica nº 15/2015/MEC/SECADI/DPEE, referente à “Avaliação do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005/2014”, determinando o Censo Escolar como única fonte oficial de registro de alunos com AH/SD (BRASIL, 2015).

A configuração de oferta do AEE é incumbência de cada município, tal qual regulamenta a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, sobre as Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. De acordo com a referida Resolução, o AEE deverá se efetivar em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno escolar, podendo ser na própria escola ou em outra escola de ensino regular, em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins profícuos, através de acordo entre Secretaria de Educação ou órgão correspondente oficial. O Art. 1º dessa Resolução determina que os alunos com AH/SD deverão ser matriculados em classes comuns do ensino regular e também no AEE, verificando-se, dessa forma, que os serviços são complementares, não havendo exclusão de um, quando há oferta do outro (BRASIL, 2009).

O objetivo do AEE é assistir as necessidades específicas dos alunos com AH/SD, com enriquecimento curricular, para potencializar seu desenvolvimento. Freitas (2012) destaca que “[...] este grupo necessita de orientação e atendimento educacional especializado a fim de obter sucesso na sua vida escolar e, bem como nas suas relações sociais” (FREITAS, 2012, p. 46).

Apesar de todo amparo legal e estudos sobre a temática AH/SD, o Brasil sofre com a intermitência das intervenções legais propostas pelos órgãos responsáveis. Delou (2005) traça um histórico conciso do percurso das políticas públicas voltadas aos alunos com AH/SD; nesse artigo, salienta que “[...] não se pode deixar de assinalar que não é de hoje que a Política Nacional na área da superdotação vem se caracterizando pela descontinuidade e pela fragmentação de suas ações [...]”, indicando que a implementação dos dispostos legais não é algo objetivo como sua redação (DELOU, 2005, p. 1).

Tais apontamentos demonstram que a mesma legislação que delibera ações para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com AH/SD também deixa a critério de cada estado ou município a sistematização dessa oferta. Por falta desse serviço em SRM, muitas vezes eles são desenvolvidos em centros externos ou outras instituições, através de parcerias ou convênios.

O atendimento aos alunos com AH/SD, realizado em projetos, em contextos universitários e em centros especializados é frequente em território nacional e até mesmo em maior proporção que o número de SRM para esses alunos (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004; DELOU, 2014; CUPERTINO, 2013; FREITAS; GUTIERRES; MENDONÇA, 2013; RANGNI; COSTA, 2011a, 2011b; FORTES; FREITAS, 2011; DELPRETTO; FREITAS, 2010; FREITAS, 2013).

No anseio de estruturar um atendimento pautado em estudos específicos na área de AH/SD, que garantisse direitos e atenção de qualidade a esse público, a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto identificou-se com a metodologia da pesquisadora Zenita Cunha Guenther, desenvolvida no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Lavras/MG. Serão expostos os ajustes feitos para implementação e efetivação da metodologia no município.

### **2.3 A metodologia: Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento**

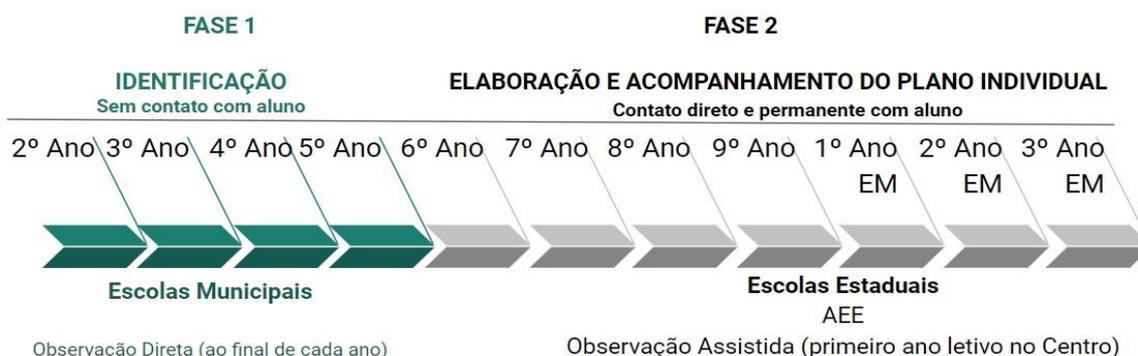
Guenther (2006) descreve o CEDET como um espaço de apoio, “complementação e suplementação”, tal qual está em Guenther (p. 9, 2006) educacional ao aluno com AH/SD – denominado, pela autora, dotado e talentoso – que está matriculado nas escolas da comunidade onde o Centro se encontra. A questão da nomenclatura dos alunos com AH/SD é discutida por diversos autores (VIRGOLIM, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; DELOU, 2007; RANGNI; COSTA, 2011a, 2011b) inclusive Guenther e Rondini (2012), as quais explicam que há confusão na terminologia utilizada no Brasil, com a “[...] inserção do prefixo ‘super’ na tradução dos termos americanos *giftedness* e *gifted*, que significam dotação (*gift*: prenda, presente; *ness*: essência, natureza) e dotado (tem dotação)”, sendo a dotação a capacidade natural, que nasce com a pessoa, e talento o desempenho superior, capacidade cultivada de acordo com os estímulos ambientais (GUENTHER; RONDINI, 2012). Tanto o talento quanto a dotação podem ser desenvolvidos, contudo, o talento está submetido à dotação. Para Guenther (2011b), “alta ou elevada capacidade” está diretamente relacionada a aspectos genéticos, inatos, capacidade natural e adquirida. A habilidade pode ser treinada e aprendida, caracterizando-se assim como uma capacidade adquirida (GUENTHER, 2011b). Há autores que diferenciam superdotação e talento, designando o primeiro termo a indivíduos com habilidade excepcional, nas áreas intelectual ou acadêmica, e o segundo termo a indivíduos com habilidades em artes, música ou teatro (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57).

Neste trabalho, especificamente sobre a metodologia e o Centro, serão usados os termos “dotado” e “talentoso” para designar alunos com AH/SD, conforme os documentos legais.

No Centro, conforme descreve a metodologia, a equipe é composta por um coordenador e pelos facilitadores<sup>3</sup>, contando também com a Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT). O trabalho da equipe acontece através da metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” - CEDET, que tem mesma sigla que o Centro, busca o aperfeiçoamento da capacidade, do talento e do potencial das crianças identificadas no processo metodológico. O trabalho procura promover oportunidades não formais para interação e convivência entre alunos dotados e talentosos de diferentes idades, escolas, classes sociais, estilos de vida, interesses e tipos de talento, estimulando qualidades pessoais, valores, consciência da diversidade, igualdade e diferenças entre as pessoas, pela vivência assistida em diversas situações de vida e interação (GUENTHER, 2007).

A metodologia CEDET é estruturada em fases: identificação, elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Trabalho (PIT) dos alunos. Essas fases juntas duram 11 anos (Figura 1) e cada uma delas requer dos membros da equipe um conhecimento profundo da metodologia e seus princípios teóricos (GUENTHER, 2011a).

**Figura 1:** Representação cronológica do processo de identificação e acompanhamento realizado através da metodologia CEDET



Fonte: Guenther (2013)

Cada membro da equipe tem suas funções e atribuições bem definidas e estabelecidas, no entanto, todas convergem para a necessidade de apreensão profunda da metodologia. Neste sentido, faz-se necessário a descrição dos atores

<sup>3</sup> Na metodologia CEDET recebe o nome de facilitador o docente responsável pela coleta de dados e acompanhamento dos alunos identificados (GUENTHER, 2000).

que promovem a organização do CEDET, suas atribuições, detalhamento de tarefas e relevância, em cada fase dos processos.

### **2.3.1 A Equipe**

O CEDET tem, em sua estrutura de trabalho, uma equipe com incumbências muito bem definidas em todo o processo da metodologia. O coordenador do Centro tem responsabilidades em relação às questões administrativas e às pedagógicas, sendo necessário que este tenha experiência no atendimento de alunos no Centro, conhecimento da metodologia e ser escolhido pela equipe em exercício, de acordo com o regimento interno<sup>4</sup> do Centro. Ele também atende e acompanha alunos em desenvolvimento e execução de PIT. Ademais, é de seu encargo acompanhar o trabalho diário da equipe e dos alunos; convocar, realizar e planejar reuniões pedagógicas; estabelecer e preparar os termos de colaboração com a ASPAT – quando algum voluntário passa a ser colaborador no Centro. Ele responsabiliza-se pela observação do regimento interno do CEDET, por elaborar e realizar respostas oficiais em nome do Centro, seus arquivos e documentação, bem como o acompanhamento e a avaliação do trabalho, nas diferentes áreas pedagógicas. A formação continuada do grupo é organizada e dirigida pelo coordenador, o qual promove estudos sobre a metodologia usada no Centro e demais escritos capazes de contribuir na evolução do grupo, efetivando estudos semanais com toda a equipe.

Outro agente importante na metodologia é o facilitador; ele é um docente formado em alguma área do conhecimento, detendo domínio da metodologia e fundamentos teóricos que a envolvem. O trabalho desse profissional está diretamente ligado a todas as etapas, desde a identificação até o atendimento de alunos com AH/SD. É, ainda, atribuída ao facilitador a orientação aos professores de sala regular, para responder ao “Guia de Observação Direta”, receber os Guias preenchidos, tabular os dados e analisar a coerência ou não entre as observações do ano atual e anos anteriores.

A rotina de trabalho do facilitador se divide em múltiplas tarefas: no primeiro semestre a visita semanal às escolas sob sua responsabilidade; contato e convite aos novos alunos, para inclusão no atendimento do CEDET; orientação na

---

<sup>4</sup> Texto não publicado.

fase de elaboração do PIT e aconselhamento dos alunos com Planos já desenvolvidos; atendimento à demanda de atividades previstas nos PIT, de acordo com sua formação, além dos registros que fazem parte da metodologia. No segundo semestre, é acrescentada a essa rotina a orientação das escolas para o preenchimento do Guia de Observação Direta.

Além disso, o facilitador acompanha e orienta o Assistente Interno do CEDET dentro da escola. O Assistente Interno é alguém que trabalha na escola onde se encontram os alunos atendidos e acompanhados pelo CEDET; é escolhido pela gestão da instituição escolar, para colaborar com o trabalho dos facilitadores, e tem a função de assistir ao desenvolvimento e acompanhar a avaliação do Plano Individual de cada aluno de sua escola, de sorte que esse agente é um importante aliado entre escola e Centro.

Nas escolas sob sua responsabilidade, o facilitador orienta o aluno com AH/SD na elaboração do PIT. Através de entrevistas e da interação com o aluno, o docente procura identificar carências pedagógicas, acompanha e coordena os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, além de realizar orientação pessoal e educacional. O acompanhamento é feito semanalmente, com registro em protocolos oficiais do CEDET.

Como peça primordial no desenvolvimento do trabalho no Centro, é de vital importância que o facilitador esteja alinhado aos pressupostos teóricos da metodologia e – o mais importante – tenha comprometimento com os ideais da Educação Inclusiva e interesse pelo tema AH/SD. Guenther (2012) orienta o trabalho do facilitador, os encaminhamentos burocráticos, as reuniões com pais e Assistentes Internos e o aconselhamento dos alunos, formatando um plano de ação mensal para o desenvolvimento das responsabilidades de cada um dos agentes da metodologia, que deve ser seguido por todos os Centros que utilizam a sua metodologia.

### **2.3.2 Identificação**

A fase da identificação é extensa e minuciosa, envolvendo diretamente o trabalho do facilitador e do professor de sala regular (Figura 2). O primeiro passo é a preparação dos professores da escola para o preenchimento do “Guia de Observação Direta”.

**Figura 2: Processo de identificação**

Fonte: Guenther (2013)

O “Guia de Observação Direta” desenvolvido por Guenther é a principal porta de entrada de um aluno no CEDET (GUENTHER, 2011a, 2013). A pesquisadora, assim como a comunidade científica na área (FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2007; NEGRINI; FREITAS, 2008), comunga da ideia de que o professor de sala de aula regular do Ensino Fundamental I é um dos principais agentes no processo de identificação do aluno com AH/SD, visto que esse profissional tem contato diário e efetivo com esse alunado, possibilitando a percepção de atributos de capacidade elevada (VIRGOLIM, 2007; GUENTHER, 2011a). Por esse motivo, o Guia de Observação Direta é direcionado ao professor de sala regular (GUENTHER, 2008).

A composição do “Guia” se dá através de traços, atitudes e comportamentos característicos em alunos com AH/SD, listados em 31 indicadores, que, após a tabulação, irão compor o domínio de inteligência (Inteligência Geral, Inteligência com Profundidade e Pensamento não Linear, Inteligência com Capacidade Verbal, Criatividade e Poder Criador), de acordo com o número de incidências recorrentes em cada item (GUENTHER, 2013).

Para que essa etapa atinja os objetivos esperados e assegure o “Guia” como fonte fidedigna de indicação de alunos com AH/SD, os facilitadores realizam reuniões nas escolas, com todos os professores, que respondem ao Guia, para leitura e reflexão dos indicadores que o compõem e esclarecimentos de dúvidas sobre os domínios de inteligência existentes e suas características. É elementar que o preenchimento seja atento e comprometido, por parte dos professores regulares. Essa etapa é de primordial relevância, considerando que a temática AH/SD nem sempre faz parte do contexto de formação inicial dos professores e aparenta apresentar poucas discussões na formação continuada (SANTOS; GUENTHER; ZANIOLO, 2016; GUENTHER, 2011a).

Os professores permanecem com o “Guia” por aproximadamente duas semanas, tempo suficiente para perceber e relacionar os alunos às características de domínios de inteligência nele apresentadas. Os docentes são orientados a observar “[...] a turma com que está trabalhando e [dentro a turma observada deve fazer o registro dos] dois alunos que se sobressaem naquela turma, em cada indicador” (GUENTHER, 2011a, p. 66).

O Guia de Observação foi elaborado com o objetivo de ser compreensível, quando empregado no âmbito escolar, com características além das acadêmicas e de preenchimento breve. Guenther explica que, devido à margem de erros, inerente a qualquer pesquisa, esse guia deve ser reaplicado na mesma turma em outro ano, com outro professor, pois, havendo duas ou mais sinalizações do mesmo aluno, o erro estatístico se torna menor, aumentando a credibilidade das indicações (GUENTHER, 2008, 2011a, 2013).

Os itens do Guia de Observação Direta descrevem características de domínios de inteligência, como Inteligência Geral, que utiliza a sigla G; Inteligência com Profundidade e Pensamento não Linear, com a sigla GM; Inteligência com Capacidade Verbal, sigla GV, e o domínio da Criatividade e Poder Criador, que usa a sigla C (GUENTHER, 2013).

Os sinais, comportamentos e indicadores que compõem a folha do Guia são:

<b>Quadro 1:</b> Itens que compõem o Guia de Observação Direta	
Item	Indicadores observados
1	Melhor produção nas áreas da matemática e ciências

2	Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão
3	Melhor produção em arte e educação artística
4	Maior facilidade e rapidez para aprender
5	Boa presença em atividades regulares e extraclasse
6	Maior capacidade de concentração e atenção
7	Interessado em livros, literatura, poesias
8	Senso crítico, autocrítica realista
9	Curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo
10	Segurança e autoconfiança sem situações de grupo
11	Seguro, tem confiança em si
12	Mais “vivo”, perspicaz, muita energia mental
13	Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas
14	Maior rapidez de pensamento e ação
15	Liderança, capacidade de organizar o grupo
16	Boa organização mental e visão do todo
17	Capaz de passar energia e motivação ao grupo
18	Mais original, autêntico, fluente em ideias e ações
19	Capacidade de pensar e tirar conclusão
20	Boa capacidade de comunicação e persuasão
21	Atenção focada na busca de solução
22	Participa em tudo que a turma faz
23	Capacidade de pensar e agir por intuição
24	Mais atento, perspicaz e observador
25	Preocupação com o bem-estar dos outros
26	Bom acervo de conhecimentos e informações
27	Ser presente em atividades na escola e comunidade
28	Ações e ideias inesperadas e pertinentes
29	Maior autonomia e iniciativa

30	Sensíveis e bondosos com os colegas
31	Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz
Fonte: Guenther (2013, p.13)	

Os professores são orientados a indicar dois alunos em cada um desses itens; feito isso, os facilitadores recolhem o Guia preenchido e fazem a análise dos dados coletados, combinando os itens para a composição de domínio de inteligência, conforme demonstrado nos quadros a seguir (Quadros 1, 2, 3, 4 e 5), tudo de acordo com as orientações descritas na metodologia de Guenther (2013).

<b>Quadro 2:</b> Composição do Domínio G - Inteligência Geral							
Itens:	4	9	14	19	26	29	31
Quantidade de Indicações:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Até 4 indicações: caracterizam inteligência normal;</li> <li>• 5 ou 6 indicações: caracterizam Alta Inteligência Geral;</li> <li>• 7 ou 8 indicações: caracterizam Dotação em Inteligência Geral.</li> </ul>						
Fonte: Guenther (2013).							

Os alunos que apresentam inteligência normal não são incluídos no banco de dados do Centro, sendo inseridos apenas aqueles caracterizados com alta inteligência ou dotação em inteligência. Esse processo é mantido para todos os domínios de inteligência identificados pela metodologia.

Como exemplo de discente identificada com domínio de inteligência G, tem-se:

L. B. de 13 anos de idade, ela foi sinalizada no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola do município. Se comunica muito bem e é extremamente questionadora, quer saber o porquê de tudo, como as coisas funcionam. Aprende com facilidade, gosta de estudar e é muito responsável. Costuma ser crítica, não se submete a imposições sem que haja uma boa argumentação de quem a impõe; tem poder de argumentação e sabe se posicionar sobre diversos assuntos além de questões acadêmicas. Seu “excesso” de perguntas muitas vezes incomoda os professores e até mesmo os colegas de sala, tem boas ideias, é criativa e autêntica (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018a).

Discentes identificados apenas com Domínio G (com 5 ou 6 indicações: caracterizam Alta Inteligência Geral), sem nenhum outro domínio associado, não são trazidos para atendimento no Centro, a não ser que alguma das indicações caracterize dotação (7 ou 8 indicações: caracterizam Dotação em Inteligência Geral), como é o caso da aluna acima mencionada.

A composição dos domínios GM e GV se dão, obrigatoriamente, a partir do domínio G, de maneira que, a fim de que o aluno seja sinalizado nestes, é necessária a indicação em, no mínimo, quatro itens de domínio G, mais os demais itens referentes aos domínios GM (Quadro 2) e GV (Quadro 3).

<b>Quadro 3:</b> Composição do Domínio GM - Inteligência com Profundidade e Pensamento Não Linear						
Itens:	1	6	11	16	21	31
Quantidade de Indicações:	Para compor este domínio, é necessário obter pelo menos 4 indicações dos itens de Domínio G e mais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• até 3 indicações: caracterizam inteligência normal;</li> <li>• 4 ou 5 indicações: caracterizam Inteligência com Alta Profundidade e Pensamento Não Linear Alta;</li> <li>• 6 indicações: caracterizam Dotação em Inteligência com Profundidade e Pensamento Não Linear.</li> </ul>					
Fonte: Guenther (2013).						

<b>Quadro 4:</b> Composição do Domínio GV - Inteligência com Capacidade Verbal						
Itens:	2	7	12	22	27	31
Quantidade de Indicações:	Para compor este domínio, é necessário obter pelo menos 4 indicações dos itens de Domínio G e mais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• até 3 indicações: caracterizam inteligência normal;</li> <li>• 4 ou 5 indicações: caracterizam Inteligência com Alta Capacidade Verbal</li> <li>• 6 indicações: caracterizam Dotação em Inteligência com Capacidade Verbal</li> </ul>					
Fonte: Guenther (2013).						

Um dos alunos identificados com domínio GM e atendido pelo Centro está apresentado na sequência:

R. O. de 16 anos, ele foi identificado com domínio de inteligência GM, com indicação de três professores, sendo no 3º, 4º e 5º ano. Tem bom vocabulário, se expressa muito bem, é observador, curioso e questionador; gosta de conversar sobre tecnologia e suas

aplicações; têm facilidade para perceber causas e efeitos, não desiste nunca, é talentoso e inteligente. Na escola apresenta boas notas e é assíduo, realiza todas as atividades propostas com atenção e empenho, tem bom relacionamento com colegas e professores. Tem facilidade em relacionar ideias e conhecimentos em diversos contextos, emite opiniões pensadas e refletidas, é crítico e questionador; o aluno faz estudos independentes sobre assuntos de seu interesse. Seus PITs *sempre envolvem atividades relacionadas à matemática, química e física* (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018b, grifos nossos).

Como frisado anteriormente, o domínio GV é constituído a partir do domínio G; eis um dos alunos do Centro identificado com esse domínio:

H. T., atualmente com 17 anos de idade e cursando o 2º ano do Ensino Médio. Ele foi indicado pelas professoras do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. É muito esperto, faz comentários incomuns para idade, principalmente sobre assuntos relacionados à filosofia e psicologia. Fala muito, tem conhecimento sobre assuntos variados com informações pertinentes e aprofundadas. Tem muito problemas na escola, não copia a matéria que os professores passam, dorme em algumas aulas que não tem interesse, mas realiza grande parte das atividades proposta e tira nota em todas as disciplinas; é tido como um aluno com dificuldades para se adequar às regras da escola e algumas vezes questiona os objetivos dos professores com determinadas atividades que eles propõem. Em seus PITs demonstrava maior interesse em atividades de leitura, história e as que oportunizam situações de debates e reflexões (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018c).

Quanto ao domínio C (Inteligência com Capacidade de Criatividade e Potencial Criador), sua composição não depende e não tem a obrigatoriedade de estar associada a qualquer outro domínio.

<b>Quadro 5:</b> Composição do Domínio C - Inteligência com Capacidade de Criatividade e Potencial Criador							
Itens:	3	8	13	18	23	28	31
Quantidade e de Indicações:	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Até 4 indicações: caracterizam inteligência normal;</li> <li>● 5 ou 6 indicações: caracterizam Alta Inteligência com Alta Capacidade de Criatividade e Potencial Criador;</li> <li>● 7 indicações: caracterizam Dotação em Inteligência com Capacidade de Criatividade e Potencial Criador.</li> </ul>						
Fonte: Guenther (2013).							

Cada um desses alunos apresenta aspectos referentes às indicações, também com características pessoais, conforme se verifica abaixo:

Um exemplo desse domínio, associado ao domínio G é a aluna M. C., hoje com 17 anos de idade cursando o 3º ano do Ensino Médio. Ela foi indicada pelos professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, em registros realizados por sua facilitadora a aluna é descrita como uma ótima aluna, responsável, participativa e sempre tira boas notas. É crítica e se posiciona de maneira coerente em relação a assuntos diversificados. Gosta muito de atividades que envolvem artes, pinturas e desenhos, é criativa e desenha muito bem, com traços precisos. Na elaboração de seus PITs demonstra preferência por atividades ligadas a parte artística, participou do grupo de artesanato, desenho e fazia aulas de teclado. Somente no ano que teve que prestar vestibular, participou do grupo de estudos (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018d).

Guenther enfatiza que o domínio S é pouco pesquisado como área de dotação, compreendendo a facilidade em lidar com “sentimentos úteis à convivência grupal e pluralística”. No trabalho do Centro, torna-se mais apropriado trabalhar esse domínio, quando associado a outros domínios, pois o direcionamento do PIT e a orientação se tornam mais coerentes e assertivos (GUENTHER, 2012, p. 6).

<b>Quadro 6:</b> Composição do Domínio S- Inteligência com Capacidade Socioafetiva <sup>5</sup>								
Itens:	5	10	15	17	20	25	30	31
Quantidade e de Indicações:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Até 4 indicações: caracterizam inteligência normal;</li> <li>• 5 ou 6 indicações: caracterizam Alta Inteligência com Alta Capacidade Socioafetiva</li> <li>• 7 ou 8 indicações: caracterizam Dotação em Inteligência com Capacidade Socioafetiva</li> </ul>							
Fonte: Guenther (2013).								

Identificada com domínio S associado ao domínio G, R.P. está em acompanhamento no Centro há quatro anos. Suas indicações aconteceram no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental; atualmente está no 1º ano do Ensino Médio. É uma aluna comunicativa, se expressa muito bem e mantém bom relacionamento com colegas e professores. Demonstra ser preocupada com os outros, sempre se dispõe a ajudar quem quer que precise, tem conversa agradável, gosta da escola e participa ativamente do que é proposto, tem comportamento cooperativo e faz amigos com facilidade. Em seus PITs demonstrava interesse pelos grupos de inglês, artesanato e ciências (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018e).

<sup>5</sup> Veja Apêndice A

As características dos domínios podem ser observadas nas descrições aludidas, mas é importante que as características pessoais dos alunos sejam respeitadas e as atividades oportunizem situações capazes de contribuir para o seu desenvolvimento.

No processo de identificação, logo após concluir a análise, dados são comparados aos dados de anos anteriores ou são arquivados para agregar-se aos futuros levantamentos. Os alunos indicados dois anos ou mais passam a ser acompanhados, em uma nova fase denominada “Observação Assistida”, na qual são colhidas informações sobre os estudantes, na escola, observando-se as características indicadas pelos professores que realizaram a “Observação Direta”, junto à opinião dos voluntários que atendem ao aluno; esse processo colabora para definição do domínio de inteligência no qual o aluno se enquadra (GUENTHER, 2011a).

A Observação Assistida é um período, de um ano letivo, em que o aluno é “observado” pelo facilitador. O primeiro contato em Observação Assistida é uma atividade denominada “Um dia diferente”, quando os alunos são convidados a participar de um dia de atividades no Centro; esse encontro tem por finalidade oportunizar aos alunos situações variadas não escolares, as quais possibilitam aprender, tomar posição, fazer escolhas, em interação com outros alunos do projeto (GUENTHER, 2011a).

Para essa atividade, a equipe do CEDET prepara cinco ambientes com estímulos diversificados, com recursos variados, livros, materiais, informações e pouca instrução. Os facilitadores observam os alunos em interação com o ambiente, com os pares, e anotam tudo que possa complementar, acrescentar e contribuir com os dados coletados na escola, provenientes da “Observação Direta” (GUENTHER, 2011a).

Feito esse levantamento, a equipe se reúne, discute e analisa cada caso, verificando as sinalizações das professoras de sala regular e as anotações do facilitador, procurando convergências e divergências entre os registros.

É importante destacar que os dados do guia são, como o nome diz, uma indicação das particularidades, gostos, inclinações que sugestionam o caminho a seguir, todavia, é relevante lembrar que o grupo de alunos com AH/SD é heterogêneo e, portanto, é sempre indispensável a realização do estudo de caso-a-caso.

### 2.3.3 Elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Trabalho

Após definição do domínio de inteligência, os alunos identificados são acompanhados por um facilitador, na escola onde estudam, dando-se início à elaboração do seu PIT:

O Plano Individual é, em essência, um projeto de trabalho, feito pela criança junto ao seu facilitador. Os planos são elaborados a cada semestre, orientados pelo domínio de capacidade sinalizado na identificação do aluno, e dosado de acordo com as suas peculiaridades em estilo e ritmo de aprendizagem, interesses atuais, preferências, e necessidades pessoais. (GUENTHER, 2011a, p. 99).

Toda semana o facilitador visita a escola onde o aluno estuda, tem uma conversa breve sobre os interesses, gostos, preferências e pretensões do seu aluno. Tais conversas vão agregando informações que ajudam o facilitador na orientação do PIT. Conforme a metodologia, esse plano deve ser elaborado *com* o aluno e não *para* o aluno. Guenther (2011a) aponta que é importante que o aluno se aproprie do plano, tenha autonomia na tomada de decisões, assuma responsabilidade frente a assuntos referentes à escola, planeje e antecipe suas ações, propondo-se seguir seu plano o semestre todo, como compromisso assumido (GUENTHER, 2011a).

A elaboração do PIT considera que cada criança receba aquilo que realmente precisa, adequando seus interesses e preferências ao seu domínio de capacidade humana. O facilitador faz orientação do Plano, a partir de três eixos: Interesses e Preferências, Necessidades Observáveis e Aspectos de Si. Esses eixos também são conhecidos como Blocos. Pelas entrevistas, o facilitador direciona o Bloco I dos Interesses e Preferências com questionamentos sobre o que a criança realiza com prazer, o que gosta de fazer, o que aprecia, o que a motiva. Caso essas propensões não estejam claras, o facilitador sugere que o aluno escolha por experiência ou simpatia. O Bloco II das Necessidades Observáveis considera o que o aluno precisa assimilar, aperfeiçoar ou revisar, destinando maior período e encaminhando ações. No Bloco III de Aspectos de Si, há uma condução do aluno para a reflexão de suas próprias peculiaridades, o que pode ser mais bem desenvolvido ou precisa ser modificado para melhor atender às suas necessidades e inclinações. As atividades planejadas no PIT não podem ultrapassar 10 horas

semanais, devendo se adequar ao tempo de que o aluno dispõe (GUENTHER, 2008).

Os facilitadores são os responsáveis pela captação de profissionais voluntários para a execução do PIT. Quando os interesses sinalizados pelos alunos são similares e há possibilidade de agrupá-los, são organizados “Grupos de Interesse” coordenados por um instrutor voluntário, o qual desenvolverá o plano de trabalho semestral, que, ao final do período, será avaliado e reformulado (GUENTHER, 2011a).

A tarefa do facilitador engloba, além do desenvolvimento das capacidades da criança, promover o crescimento pessoal e a constituição de uma personalidade saudável, preconizados pela educação humanista: “[...] desenvolvimento de autoconceito realista e positivo; cultivo da sensibilidade, conhecimento e respeito ao outro, e; construção de um quadro referencial interno que permita uma visão de mundo ampla, rica e bem informada” (GUENTHER, 2008, p. 8).

#### **2.3.4 O instrutor voluntário e a comunidade**

Após elaboração do PIT junto aos alunos, os facilitadores reúnem as demandas levantadas, para captação de instrutores voluntários que irão desenvolver as propostas nele estabelecidas. Apesar de o Centro contar com equipe multidisciplinar, nem todas as formações atendem às diversidades contempladas nos Planos. Assim, são estabelecidas parcerias com instrutores voluntários angariados junto à sociedade, entidades colaboradoras, como escolas que cedem bolsas de estudos (inglês, dança, robótica etc.), universidades e demais corporações que se fizerem necessárias para o aprimoramento dos Planos.

Considerando a diversidade de domínios de inteligência e interesses dos alunos, torna-se impraticável que o facilitador ou professor consigam explorar todos os conteúdos e conceitos demandados nos Planos, com a profundidade demandada, e nem todos os interesses dizem respeito a conteúdos acadêmicos. Logo, esperar que apenas a equipe do Centro atenda a todas as necessidades que os alunos indicam, durante a elaboração de seus PIT, é algo inexecutável.

Guenther (2008, 2011a) ressalta a importância de o instrutor voluntário ser uma pessoa primorosa nas funções que exerce, atuante junto à sociedade, próspero, com reconhecimento na atividade que exerce.

Logo, a metodologia tem processos e fases que exigem dos envolvidos conhecimento e comprometimento. Dessa forma, o percurso empreendido pelo município em tela será descrito a seguir, expondo a realidade que permeia o sistema educacional e os esforços empreendidos pela equipe.

## **2.4 Implantação do CEDET/RIO PRETO**

A cidade de São José do Rio Preto está localizada a noroeste do estado de São Paulo, com população estimada em 456 mil habitantes. O município tem 135 escolas públicas, sendo 37 escolas estaduais, as quais oferecem Ensino Fundamental e Médio, e 98 escolas municipais de Ensino Fundamental I e II, além de escolas de Educação Infantil e creches. Essa rede contempla 48.200 alunos matriculados (IBGE, 2019), em diversas etapas de ensino.

Acatando os documentos norteadores da Educação Especial e, posteriormente, a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), de 2004 a 2009, o município de São José do Rio Preto/SP atendia a alunos com AH/SD, em suas escolas municipais. Esse atendimento era oferecido por uma professora específica do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE)<sup>6</sup> da Secretaria Municipal de Educação, em sala de recurso multifuncional. Os alunos eram encaminhados através de indicações dos professores da sala regular e/ou coordenadores pedagógicos, quando reconheciam crianças que apresentavam elevado desenvolvimento em relação aos conteúdos ministrados em sala ou outras características diferenciadas.

A cidade foi polo do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”<sup>7</sup> e, em agosto de 2009, os responsáveis pela Educação Especial

---

<sup>6</sup> NAEE - Núcleo de Atendimento Educacional Especializado, instituído em São José do Rio Preto para o Atendimento Educacional Especializado com a finalidade de atender, no período inverso ao escolar, alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades/superdotação. Regulamentado pela Resolução SME 16/2001 do município.

<sup>7</sup> O Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, com o objetivo de realizar formação de gestores e educadores de 106 municípios-polo que atuam como multiplicadores para municípios de sua área de abrangência, totalizando 1.869

tiveram contato com a pesquisadora Zenita Cunha Guenther, PhD em Psicologia da Educação e Mestre em Orientação e Aconselhamento Psicológico pela Universidade de South Florida. Guenther ministrou palestra nesse evento, onde apresentou sua metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” (CEDET), a qual é utilizada no “Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento” (CEDET) – de Lavras, Minas Gerais, que já somava 16 anos de atuação, na época (GUENTHER, 2011a).

Com as informações obtidas no evento, a Coordenação Pedagógica do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação da época, em concordância com a Secretária da Educação, manifestou interesse pela implantação do CEDET no município. No mesmo compasso, uma professora do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, campus da Universidade Estadual Paulista (IBILCE/UNESP), e o coordenador de mostras do Centro Integrado de Ciência e Cultura – CICC – empreendiam um programa para atuação junto aos alunos que demonstravam indícios de habilidades superiores em ciência e linguagem, programa denominado “Jovens Talentos”. Mesmo havendo interesse no desenvolvimento desse programa, a identificação do público-alvo era um empecilho, reflexo histórico da falta de atenção à temática AH/SD.

Na corrente preconizada pela legislação, de parceria dos sistemas públicos de ensino e Instituições Superiores de Ensino (BRASIL, 2008), no início de 2010, uma professora a UNESP – Campus de Assis, procura a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, a fim de propor um projeto de Extensão Universitária para identificar alunos com capacidade elevada e desenvolver suas potencialidades, seguindo a metodologia do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET/Lavras-MG, que já se encontrava em funcionamento também em Assis/SP, cidade onde a doutora participara do processo de implantação da unidade (RONDINI *et al.*, 2013).

Todos esses fatos convergiram para a UNESP/CICC e a Educação Especial do município firmarem uma parceria, em face da necessidade de iniciar um atendimento sistematizado aos alunos com AH/SD e também dar continuidade ao trabalho iniciado com o projeto “Jovens Talentos”, de iniciativa do CICC. Estabelecida a colaboração, sucederam-se reuniões de estudos, entre as

---

municípios. Os gestores que participavam do programa deveriam disseminar a política de construção de sistema inclusivo em seus municípios; São José do Rio Preto era município-polo do programa.

instituições, acerca da viabilidade de transformação/adaptação do projeto “Jovens Talentos” para o CEDET, proposta única que representava convergência de ideias e trabalhava de forma integrada com escolas municipais.

Para começar o trabalho, em 2011, foi proposta cooperação mútua entre a Secretaria Municipal de Educação do município e o CEDET/Lavras, iniciada com visita de uma comissão composta por um representante da Gerência de Educação Especial, da Assessoria da Secretária de Educação, uma professora da UNESP do Projeto Jovens Talentos, um representante do CICC e uma professora do NAAE ao Centro em Lavras, com o intuito de conhecer o local, sua organização de trabalho e detalhes dos processos que envolviam a metodologia de Guenther.

No mesmo ano, o município de São José do Rio Preto, por meio da Gerência de Educação Especial, com apoio da Assessoria da Secretaria de Educação e em cooperação com as professoras da UNESP, implementou processo seletivo para formar o grupo de facilitadores integrantes do CEDET/Rio Preto, que seria instalado no Complexo Integrado de Educação, Ciência e Cultura (CIECC). Poderiam participar desse processo seletivo professores do NAAE que tivessem interesse no assunto e algum conhecimento sobre a metodologia, dentre os quais seria escolhida, pela Gerência de Educação Especial, a coordenação do Centro.

Seriam necessários, no mínimo, dois anos de trabalho na metodologia CEDET, até que a rede municipal tivesse alunos identificados e atendidos, conforme a proposta de Guenther (descrita na seção anterior). Assim, uma jornada seria trilhada pelo município, a partir do cenário existente; sendo iniciado modestamente com 29 alunos do Projeto Jovens Talentos até chegar aos 143 em 2019, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Trajetória CEDET/Rio Preto

Ano	Escolas pesquisadas (n)	Escolas atendidas (n)	Membros da equipe (n)	Alunos em atendimento (n)
2011	0	9	7	29
2012	16	21	7	50
2013*	16	29	6	71
2014	21	30	6	77
2015	23	25	5	103

2016	26	35	4	105
2017	26	30	5	135
2018	26	33	5	157
2019	27	29	5	143

Fonte: Elaborada pela autora com base em registros do CEDET/Rio Preto.

\* Desligamento das professoras da UNESP.

Finalizada a seleção e com a equipe do Centro composta por uma coordenação – que também realizaria o trabalho de facilitador – e quatro facilitadores, além da assessoria técnica de duas professoras colaboradoras da UNESP, deu-se início à divulgação do Centro junto à comunidade escolar e entre as famílias dos alunos do Projeto Jovens Talentos. O percurso empreendido no esforço de identificar as crianças com potencial de inteligência elevado será apresentado, de maneira detalhada, a seguir.

#### **2.4.1 Primeiros passos (o ano de 2011)**

Com a equipe do CEDET/Rio Preto formada, principiaram-se estudos sistemáticos sobre os processos que envolvem a metodologia, os trabalhos começaram pelos alunos do Projeto Jovens Talentos. A primeira atividade proposta pela equipe foi “Um dia diferente”, um encontro que faz parte da Observação Assistida. O primeiro grupo de alunos que participou dessa atividade não tinha dados da Observação Direta de professores da sala regular, pois eram estudantes do Projeto Jovens Talentos, de maneira que os facilitadores começaram o estudo das características observadas nos alunos, relacionando todas as informações aos estudos sobre os domínios de inteligência, seus aspectos e peculiaridades. Concluída a análise dos aspectos observados nos estudantes, deu-se início à formulação dos PIT desses alunos, com visitas semanais, conversas, anotações e observações para composição de um Plano que atendesse aos interesses e às necessidades que os educandos demonstravam.

A partir das demandas de interesses que os alunos sinalizaram nos PIT, os facilitadores se dedicaram também à captação de voluntários para atender aos estudantes, buscando parcerias na comunidade, com profissionais, universidades e serviços municipais.

Os monitores responsáveis pelos espaços do CICC faziam o atendimento dos alunos do CEDET, de acordo com sua área de formação, sendo Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física e Ciências Biológicas; os encontros aconteciam no próprio espaço e eram semanais. Foram captados instrutores voluntários na comunidade, para aulas de culinária e bateria, além de parcerias com uma escola particular de inglês e grupos desenvolvidos na UNESP/IBILCE, como o “Clube da Matemática” e o “Clube de Ciências”. Os facilitadores também atendiam a alunos no desenvolvimento de atividades previstas em seus PIT, caso houvesse demanda que coincidissem com sua formação; nesse sentido, as aulas de teclado, aulas de matemática, artesanato e culinária eram ministradas e coordenadas por facilitadores do Centro.

Com os Planos em andamento, os facilitadores passam a acompanhar semanalmente esses alunos, observando o rendimento escolar e refletindo sobre seu desenvolvimento pessoal. Guenther (2000, 2008, 2011a, 2011b, 2012, 2013) enfatiza a necessidade do trabalho com alunos com AH/SD, sob a égide dos três blocos: Bloco I (Eu comigo mesmo), Bloco II (Eu com o outro) e Bloco III (Eu com o mundo). O Bloco III pode abranger “[...] qualquer área, [e] o papel do facilitador é claramente o do conselheiro, ajudando à criança a proceder em uma autoanálise sincera, e definir objetivos exequíveis” (GUENTHER, 2011a, p. 103).

Não houve Observação Direta, no ano de 2011, e seria necessário elaborar uma estratégia de ação, pois, no momento, era inviável principiar o trabalho de identificação e atendimento com todas as 40 escolas de Ensino Fundamental I, que se enquadraram na fase que ocorre a identificação, de acordo com a metodologia de Guenther. Dessa forma, após reflexões e discussões sobre o contexto, a solução encontrada pela equipe foi iniciar a pesquisa pelas escolas municipais onde estudavam os alunos do Projeto Jovens Talentos, que eram nove, com Ensino Fundamental I e II. O acréscimo de escolas ao processo todo da metodologia seria gradativo, possibilitando a adequação dos facilitadores aos procedimentos e, em poucos anos, todas as escolas municipais fariam parte do processo de pesquisa.

No final do ano, a equipe promoveu, em conjunto com voluntários e alunos, uma atividade coletiva, na qual foram homenageados os instrutores voluntários. Foram realizadas apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos em grupos de interesse ou projetos individuais, além de palestras como

forma de divulgar a temática e o trabalho do Centro. Desde então, essa atividade é anual e acontece entre os meses de novembro e dezembro.

#### **2.4.2 Muito aprendizado e comprometimento (o ano de 2012)**

Em 2012, a equipe de trabalho do Centro contou com a coordenação, quatro facilitadores com meio período de trabalho, apoio administrativo da Gerência de Educação Especial, a assessoria da idealizadora da metodologia, além de das duas professoras colaboradoras da UNESP. O grupo de trabalho do CEDET/Rio Preto teve a oportunidade de colocar em prática toda a sequência proposta na metodologia de Guenther, destacando que a primeira Observação Direta foi realizada, começando pelas escolas onde os alunos do Projeto Jovens Talentos estavam matriculados. Essas escolas já eram visitadas pelos facilitadores, os quais faziam o acompanhamento e a elaboração do Plano dos alunos.

Fato marcante no primeiro semestre deste ano foi a criação do CEDET/Rio Preto, pela Lei Complementar Municipal nº 365, de 24/04/2012, desde quando o Centro vem compor o Complexo Integrado de Educação Ciências e Cultura (CIECC).

A equipe trabalhou com um total de 21 escolas (Tabela 1), entre as pertencentes ao município e ao estado, sendo que um grupo de escolas estava em “Observação Direta”, através da coleta de dados, enquanto outro grupo estava com alunos em acompanhamento de Planos, totalizando 50 alunos. É importante ressaltar que o CEDET estabelece relações distintas com as escolas, dependendo da fase do processo de execução da metodologia; nem em todas as escolas onde se dá a identificação há alunos em acompanhamento e em elaboração de planos; e nem em toda escola que tem alunos em acompanhamento e elaboração de planos se tem a identificação.

Em 2012, 16 escolas municipais foram pesquisadas (Tabela 1) e 5 escolas estaduais tinham alunos em acompanhamento. As escolas estaduais não preenchem o Guia de Observação Direta, fase de pesquisa: elas apenas recebem os alunos identificados em escolas municipais.

No mês de julho deste ano, de sorte a buscar conhecimentos e informações que pudessem contribuir com o grupo, a coordenação apresentou o trabalho do Centro no V Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para

Superdotação (ConBraSD), no Rio de Janeiro, tendo participado de conferências sobre o tema.

Em outubro do mesmo ano, aconteceu o “Curso de Difusão de Conhecimento - Crianças com capacidade acima da média: Como são? Como identificá-las? Como ajudá-las?”, em parceria do CEDET/Rio Preto com a Secretaria Municipal de Educação e a UNESP/Assis. O público-alvo eram 52 professores da rede municipal. A equipe do CEDET/Rio Preto esteve também na II Jornada de Dotação e Talento de Assis – “SuperAção de (Pré) Conceitos”, que aconteceu na UNESP/Assis, quando foi possível conhecer e visitar o CEDET/Assis, já em funcionamento desde 2003.

Buscando a consolidação do CEDET/Rio Preto no município – e como forma de assessorar a equipe –, Guenther realizou visita técnica, onde ministrou palestra para 300 professores da rede municipal de ensino (2º ao 5º ano) sobre a primeira fase da identificação (Observação Direta).

#### **2.4.3 CEDET/Rio Preto se consolidando (o ano de 2013)**

A progressão em relação ao número de escolas inseridas no processo de identificação, esperada para o ano de 2013, não ocorreu, de maneira que o Centro manteve as 16 escolas municipais (Tabela 1), como em 2012. A equipe de trabalho desse ano deixou de contar com a colaboração das professoras da UNESP que ofereciam assessoria técnica, mas teve aumentado o número de facilitadores para cinco, com meio período de trabalho, além da coordenação do Centro e da Gerência de Educação Especial.

No processo, que é anual e foi efetivado neste ano, as escolas foram visitadas para orientação e preenchimento do Guia. É importante ressaltar que essa fase contribuiu para a desmistificação do tema AH/SD, com aprofundamento de discussões com os professores que já participaram desse processo, em outros anos, e informações àqueles que são novos nas escolas e ainda não tiveram contato com o Guia.

Depois que os professores de sala regular preencheram o Guia, os facilitadores os recolheram e iniciaram a análise dos dados coletados. Os resultados do ano de 2013 foram comparados aos de 2012, e a equipe pôde verificar se as sinalizações implementadas pelas professoras dos dois anos continham dados

consistentes e coincidentes. Os alunos com indicações dos professores da sala regular, em 2012 e 2013, foram convidados para a atividade de “Um dia diferente” e, posteriormente, após análise dos dados colhidos no dia e dos dados obtidos com o professor regular, 25 alunos permaneceram em Observação Assistida, durante o ano letivo.

Na transição do ano de 2012 a 2013, seis alunos foram desligados ou desistiram das atividades e, depois da Observação Assistida, houve aumento no número de alunos atendidos, passando de 46 para 71 estudantes, sendo que 46 já eram atendidos e tinham Planos em andamento e 25 estavam começando os Planos e em fase de Observação Assistida.

Deve-se enfatizar que, para um aluno ser atendido pelo CEDET, além do processo de identificação, é necessária autorização dos pais ou responsáveis legais; por isso, infelizmente, nem todos os alunos identificados são atendidos.

Considerando que as escolas (municipais) onde acontece a Observação Direta não são as mesmas (estaduais) nas quais os alunos passam a estudar no sexto ano, há um aumento no número de escolas com alunos em acompanhamento e elaboração de Planos. Assim, em 2013, o número de escolas em atendimento cresceu de 21 para 29 escolas.

Em setembro desse ano, o grupo de profissionais do Centro participou do IX Encontro Internacional de Educadores do CEDET-ASPAT – “Inclusão Social dos Mais Capazes – Um Olhar além da Escola” – na cidade de Lavras/MG. O evento ocorreu entre os dias 20 e 22, com apresentação do trabalho realizado por todos os CEDET do país, inclusive Rio Preto, que foi apresentado pela coordenação do Centro. Esse evento é bienal e objetivo divulgar o trabalho dos Centros e informar as pessoas sobre AH/SD. Na ocasião, Guenther apresentou a revalidação dos estudos sobre o Guia de Observação Direta, que anteriormente tinha 25 itens com características de domínios de inteligência, vindo a conter, doravante, 31 itens (GUENTHER, 2013).

A rotina de trabalho do Centro estava bem estabelecida, com estudos semanais e toda equipe envolvida na busca do desenvolvimento da metodologia, conforme as indicações de Guenther.

#### **2.4.4 Agregando conhecimento à prática (o ano de 2014)**

A equipe de trabalho do princípio de 2014 sofreu alterações no número de facilitadores, reduzidos de seis para quatro, sendo dois com meio período de trabalho e dois em período integral, além da coordenação e a Gerência de Educação Especial. A rotina de trabalho do grupo procurava seguir rigorosamente os preceitos e orientações da metodologia CEDET. O número de escolas pesquisadas, nesse ano, aumentou de 16 para 21 unidades (Tabela 1), seguindo a previsão de acréscimo gradativo planejada pela equipe.

O número de alunos em atendimento, no início do ano, era de 65, já que, no final de 2013, houve estudantes que concluíram o Ensino Médio e deixaram de ser acompanhados pelo CEDET.

No segundo semestre, após o processo de preenchimento dos Guias e análise dos dados coletados através deles, os facilitadores começaram contato com os alunos ingressantes, passando de 65 alunos atendidos no início do ano letivo para 77 estudantes em atendimento, em 2014. Os discentes estavam distribuídos em 29 escolas do município, entre estaduais e municipais.

Preocupada com a formação continuada dos facilitadores dos CEDET, no país, Guenther elaborou um curso de Preparação e Aperfeiçoamento de Facilitadores do CEDET, conhecido como PRAFACE. Desenvolvido e orientado a distância, exigia dos cursistas, além de estudo da metodologia CEDET, o cumprimento de horas de estágio no CEDET/Lavras, para acompanhar o trabalho dos facilitadores e a rotina de atendimento do Centro.

O PRAFACE tinha por propósito preparar, atualizar e certificar profissionais da Educação para o trabalho com a metodologia. Ora, os profissionais do Centro/Rio Preto iniciaram o curso com a execução dos planos de estudos personalizados, encaminhados por Guenther a cada um dos membros da equipe. Havia uma classificação para os planos, os quais eram divididos segundo o tempo de atuação do cursista no CEDET ou sem contato com a metodologia. O Nível A do curso era destinado a professores em efetivo exercício por mais de dois anos consecutivos no CEDET (em qualquer localidade onde houvesse um Centro instalado e funcionando normalmente); o Nível B contemplava professores trabalhando na área por menos de dois anos, ou em processo de integração a alguma equipe do CEDET; e o Nível C, reservado para pessoal técnico, membros de órgãos centrais e sistemas de educação, e professores universitários

interessados na preparação de recursos humanos para atuar na área, visando à criação de novos CEDET.

A seleção do nível do curso em que cada membro da equipe do CEDET/Rio Preto se enquadrou foi determinada após entrevista feita no processo de inscrição. Cada facilitador e a coordenação receberam suas propostas de estudos e iniciaram as pesquisas orientadas, registros das impressões e questionamentos, tudo para melhor desenvolver a metodologia utilizada no Centro.

#### **2.4.5 Aperfeiçoando a prática (o ano de 2015)**

Em 2015, a proposta de acrescentar escolas ao processo de identificação prosseguiu, de sorte que mais três unidades vieram a fazer parte da coleta de dados, por meio do Guia de Observação Direta, passando de 21 para 23 escolas municipais sondadas na busca de alunos com AH/SD.

A rotina de orientação dos professores para preenchimento do Guia de Observação Direta, nessas escolas, continuou, além das práxis da metodologia em cada uma de suas etapas. O número de alunos atendidos nesse ano subiu de 77 para 103 estudantes (Tabela 1), que se encontravam distribuídos em 25 escolas municipais e estaduais da cidade, todos com planos em desenvolvimento ou em fase de elaboração, ou ainda realizando atividades diversificadas, conforme seus interesses e necessidades.

No PRAFACE, curso principiado em 2014, deu-se início à próxima etapa de formação, o estágio *in loco*, com questões específicas a serem observadas por cada cursista. Em março, a equipe visitou o CEDET/Lavras, com a missão de cumprir 20 horas de observação do trabalho concretizado por seus facilitadores. Nessa etapa, seria necessário acompanhar os profissionais nas visitas aos alunos, nas atividades que aconteciam no CEDET, grupos de interesse, analisar os materiais de estudo usados por eles, registros e burocracias da metodologia, além de participar de reuniões com a pesquisadora, para orientações e esclarecimentos.

Concluída a carga horária de estágio e estudos, os profissionais tiveram que elaborar um trabalho de natureza acadêmica, com base no conhecimento adquirido, sob orientação da direção técnica da ASPAT. O trabalho foi encaminhado para apreciação da Banca Examinadora, composta por Guenther e mais dois facilitadores do CEDET/Lavras, escolhidos por ela.

No mês de setembro, os profissionais do CEDET/Rio Preto foram convidados a participar do X Encontro de CEDETs, que aconteceu em Poços de Caldas/MG. Todos os demais Centros participaram do encontro, com apresentação dos trabalhos desenvolvidos por eles e apreciação de palestras ministradas por especialistas da área, que agregaram conhecimento e experiência a todos os presentes.

#### **2.4.6 Desafios e mudanças (o ano de 2016)**

Dando continuidade à ideia de pesquisar toda a rede municipal, buscando alunos com AH/SD, em 2016, foram acrescentadas três escolas ao processo, aumentando de 23 para 26 unidades (Tabela 1) orientadas pelos profissionais do CEDET/Rio Preto, para preenchimento do Guia de Observação. Em 2016, o Centro passou de 25 para 35 unidades em acompanhamento e elaboração de Plano Individual, totalizando 105 alunos.

O início de 2016 foi marcado pela redução no número de facilitadores, de cinco para três, fato que se deve ao seu ingresso em outros concursos ou cargos. Com isso, houve necessidade de as três facilitadoras que permaneceram trabalharem em período integral, para dar continuidade à demanda de trabalho do Centro, que seguia a mesma rotina. O CEDET/Rio Preto continuou contando com apoio da Gerência de Educação Especial e da coordenação do Centro, porém, a redução de facilitadores, no primeiro semestre, foi significativa, havendo urgência na admissão de novos integrantes para a equipe.

Na escolha dos novos facilitadores, foi realizado um processo seletivo pela Gerência de Educação Especial, com apoio da coordenação do CEDET e da assessoria da Secretaria Municipal de Educação. Após a seleção, uma nova facilitadora foi incorporada à equipe, e o Centro passou a contar com quatro membros, em sua composição.

Com o grupo reorganizado e realizando todas as etapas descritas na metodologia, em junho, a equipe participou de uma palestra com a Dr.<sup>a</sup> Zenita Cunha Guenther, intitulada “A dupla excepcionalidade – uma intensa dificuldade e uma grande capacidade podem vir AO MESMO TEMPO?”, que aconteceu na cidade de Ribeirão Preto/SP, como forma de somar informações e conteúdo ao grupo.

Em dezembro, os facilitadores e a coordenação foram a Lavras/MG, a fim de apresentar os resultados dos estudos, observações e reflexões, como forma de trabalho de conclusão do curso PRAFACE. Após as apresentações dos trabalhos de cada um, Guenther passou orientações, no sentido de aprimorar o atendimento aos alunos com AH/SD e o trabalho com a metodologia no Centro.

#### **2.4.7 Superando obstáculos e adquirindo experiência (o ano de 2017)**

O ano de 2017 foi marcado por profundas mudanças, sendo uma delas a saída da coordenação do Centro, para posse em novo cargo obtido em concurso público. Com isso, o Centro necessitava de nova coordenação, a qual deveria ser escolhida entre os facilitadores, numa eleição junto ao grupo.

Sendo ano de troca de governo municipal, ocorreram mudanças também em relação à Gerência de Educação Especial e assessores da Secretaria Municipal de Educação. Todas essas alterações trouxeram instabilidade ao Centro, que, no primeiro semestre, trabalhou com apenas duas facilitadoras e uma coordenação. A nova Gerência de Educação Especial se esforçava em colaborar com a equipe, entretanto, havia o óbice da falta de conhecimento da metodologia e seus processos, tornando-se um dificultador em alguns momentos.

Nesse contexto, houve necessidade de realizar novo processo seletivo para facilitador do CEDET, divulgado entre os profissionais do NAEe e efetuado pela Gerência de Educação Especial, coordenação do CEDET, em parceria com a equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação, além de assessoria técnica de uma professora da UNESP, pesquisadora da área de AH/SD.

Concluídos os trâmites do processo de seleção, no segundo semestre do ano, duas novas facilitadoras passaram a compor a equipe em período integral, de modo que o grupo contava, portanto, com quatro facilitadores e uma coordenação (Tabela 1), além do apoio administrativo da Gerência de Educação Especial.

Em 2017, não houve acréscimo ao número de escolas pesquisadas com preenchimento do Guia de Observação Direta, permanecendo as 26 unidades anteriores. O número de escolas em acompanhamento e atendimento de alunos passou de 30 para 35 unidades. No segundo semestre, o número de alunos cresceu de 105 para 135 estudantes em acompanhamento e elaboração de Plano Individual.

#### **2.4.8 Encarando adversidades (o ano de 2018)**

O que era esperado para 2018, em relação ao acréscimo gradativo de escolas pesquisadas, não pôde se concretizar e, assim como em 2016 e 2017, 26 escolas foram pesquisadas, através do preenchimento do Guia de Observação Direta.

Com base na reorganização da rede escolar proposta pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), três escolas estaduais de Ensino Fundamental I passaram por processo de municipalização, aumentando de 39 para 42 escolas com alunos do segundo ao quinto ano, fase em que ocorrem as pesquisas do CEDET.

Neste ano, todavia, o número de escolas em acompanhamento aumentou, passando de 30 para 33 unidades (Tabela 1), e a soma de alunos em atendimento e desenvolvimento de Planos subiu de 135 para 157 estudantes.

A composição do grupo de trabalho do Centro não sofreu modificações, contando com quatro facilitadoras em regime de trabalho integral, a coordenação e a Gerência de Educação Especial.

A equipe do Centro esteve presente, nesse ano, no XI Encontro Internacional de Educadores do CEDET – ASPAT, em setembro, onde participou de palestras e apresentações de trabalhos sobre o assunto e também teve a oportunidade de apresentar o trabalho do Centro, relativo aos dois últimos anos.

#### **2.5. Uma questão de iniciativa**

O tema Altas Habilidades exerce fascinação e curiosidade nas pessoas. Tais reações refletem em tentativas de explicar e desvendar aquilo que é desconhecido e insólito. Essas tentativas resultam em informações equivocadas e fantasias, que, muitas vezes, atrapalham o entendimento sobre quem, de fato, constitui esse público, suas necessidades e anseios (DELOU, 2007; SERRA; FERNANDES, 2015).

Trabalhar com essa diversidade requer mais do que compromisso com a causa, como também coragem e responsabilidade de se comprometer com uma matéria insuficientemente discutida e abordada, no meio educacional, onde poucos profissionais têm entendimento e propriedade em lidar com o assunto (NEGRINI; FREITAS, 2009).

Tal cenário se reflete em escassez na oferta de AEE aos alunos com AH/SD, quando comparado ao mesmo serviço oferecido aos demais alunos público-alvo da Educação Especial. Como resultado, observa-se que poucos municípios se prestam a iniciar o AEE voltado a esse público e, menos ainda, se propõem identificar esses alunos nas salas regulares (REIS, 2006).

Analisando a trajetória empreendida pelo município de São José do Rio Preto, desde a adequação da metodologia até sua efetivação, em todos os seus processos, verifica-se que, mesmo havendo compromisso e empenho, existem questões além daquelas relacionadas a concepções e convicções referentes à educação.

A Tabela 1 ilustra as variações quantitativas, em relação à equipe, escolas em atendimento e pesquisa e alunos atendidos, evidenciando a vivência de adequações e ajustamentos que o grupo experienciou, no processo de efetivação do AEE aos alunos com AH/SD.

Observando a trajetória do Centro, nota-se um aumento expressivo na quantidade de alunos, chegando a 80%, se comparadas as quantidades de 2011 a 2019. O número de escolas pesquisadas também aumentou em 59%, mas ainda está distante dos almejados 100% que o Centro espera alcançar.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo Centro, suas atividades foram continuadas de acordo com as possibilidades de cada momento, buscando adaptação aos pressupostos estabelecidos pela metodologia. Tal fato demonstra que o engajamento da equipe do Centro teve influência determinante na efetivação de um trabalho ético e empenhado, que atenda às necessidades dos alunos com AH/SD.

## **Referências**

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. revista e revisada. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) . Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília; MEC/SEESP: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 15/2015*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva Brasil. *Nota Técnica MEC / SECADI / DPEE nº*

108, de 21 de agosto de 2013. Redação da Meta 04 do PNE. Brasília, DF.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 08 fev. 2019.

CUPERTINO, C. *Programa Objetivo de Incentivo ao Talento* – um programa em movimento. 2013. Disponível em: <[http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/programa-objetivo-de-incentivo-ao-talento-um-programa-em-movimento\\_christina-cupertino.docx](http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/programa-objetivo-de-incentivo-ao-talento-um-programa-em-movimento_christina-cupertino.docx)>. Acesso em: 04 mar. 2019.

DELOU, C. M. C. *Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU, C. M. C. O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). *Revista Educação Especial* (Online), v. 27, p. 675-688, 2014.

DELOU, C. M.C. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 57, 2005, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UECE, 2005. Disponível em: <[http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/conf\\_simp/textos/cristinadelou.htm](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/conf_simp/textos/cristinadelou.htm)>. Acesso em: 04 mar. 2019.

DELPRETTO, B. M. L.; FREITAS, S. N. Por uma perspectiva inclusiva em altas habilidades/superdotação. *Educere et Educare* – Revista de Educação, v. 5, n. 9, p. 231-242, 2010.

FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FORTES, C. C.; FREITAS, S. N. PIT – Programa de Incentivo ao Talento: um relato das experiências pedagógicas realizadas com alunos com características de altas habilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, nov. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4181/2523>>. Acesso em: 10 maio 2019.

FREITAS, S. N. Educação para alunos com altas habilidades/superdotação: encaminhando potenciais para um programa de enriquecimento. Disponível em: <[http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria\\_multicursos/agosto\\_2012/pdf/educacao\\_para\\_alunos\\_com\\_altas\\_habilidades-superdotacao\\_-\\_encaminhando\\_potenciais\\_para\\_um\\_programa\\_de\\_enriquecimento.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/educacao_para_alunos_com_altas_habilidades-superdotacao_-_encaminhando_potenciais_para_um_programa_de_enriquecimento.pdf)>. Acessado em: 13 de jun. 2019.

FREITAS, S. N.; GUTIERRES, A. F.; MENDONÇA, B. O Programa de Incentivo ao Talento - PIT: há mais de uma década construindo ambientes estimuladores para sujeitos com características de Altas Habilidades/Superdotação. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 23., 23-26 set. 2013: Curitiba, PR. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8813\\_6659.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8813_6659.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. O DMGT 2.0 de François Gagné: construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação*, Braga, v. 11, p. 7-23, 2010.

GUENTHER, Z. C. *Desenvolver Capacidade e Talento: um conceito de inclusão*. v. 2. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. *Capacidade e Talento – Um programa para a Escola*. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos – O CEDET. *Revista Educação Especial*, v, 30, 2007.

GUENTHER, Z. C. *Coleção Debutante – CEDET 15 anos: referencial e bases teóricas*. V.1, 2 e 3. Lavras: CEDET, 2008.

GUENTHER, Z. C. *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Lavras-MG: Editora UFLA, 2011a. (Coletânea Maioridade).

GUENTHER, Z. C. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 195-208, nov. 2011b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4281>>. Acesso em: 16 maio 2019.

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

GUENTHER, Z. C. *Identificação de Alunos Dotados e Talentosos: Metodologia do CEDET versão 2012*. Lavras, MG: CEDET – ASPAT, 2013.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237- 266, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. *Panorama cidades*, Lavras/MG. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/lavras/panorama>>

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-do-rio-preto/panorama>>. Acesso em: 19 maio 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*, 2018. Brasília: MEC, 2019.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicol. esc. educ.*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 55-66, jun. 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 maio 2019.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 273-284, dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103/76>>. Acesso em: 19 maio 2019.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. Os alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. *Revista Contrapontos*, Itajaí, SC., v. 8, n. 3, p. 433-448, mar. 2009. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/964>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 24 nov. 2018.

PALUDO, K. I.; PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M.. Programa de atenção a alunos precoces com características de altas habilidades (PAPAHS): uma experiência brasileira. *In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD, IX.*, 2012, Buenos Aires. Ideacción (Valladolid. Internet), 2012.

PORTAL EDUCAÇÃO. *Educação especial e educação inclusiva: qual a diferença?* Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/educacao-especial-e-educacao-inclusiva-qual-a-diferenca/55698>>. Acesso em: 13 out. 2018.

RANGNI, R. A; COSTA, M. P. R. A Educação dos Superdotados: História e Exclusão. Gifted Education: History And Exclusion. *Revista Educação*, 18, v. 6, n. 2, 2011a.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagem. *Rev. Ed. Espec.* Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011b.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056/2828>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

REIS, H. M. M. S. R. *Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RONDINI, C. A.; SANTOS, A. L. M.; MOURA, A. L. L.; GONZALO, A. B.; MARINHEIRO, B. M.; PALMA, B. M. V.; FERNANDES, B. L.; SILVA, I. T.; VERNINI, M. E. M.; SANTOS, M. I. Da Margem ao Rio. *In: FÓRUM DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA FCL ASSIS, II.*, 2013, p 27. *Anais...* Disponível em: [http://www2.assis.unesp.br/fcl/livro/anais\\_ii\\_forum\\_ext\\_univ/#27](http://www2.assis.unesp.br/fcl/livro/anais_ii_forum_ext_univ/#27). Acesso em: 12 abr. 2019.

SANTOS, R.; GUENTHER, Z. C.; ZANIOLO, L. O. Efeitos da legislação para a educação de dotados e talentosos: o que dizem os gestores escolares. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, [S.l.], p. 643-667, dez. 2016.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, São Paulo. *Resolução SME 16/2011, de 16 de dezembro de 2011*. Dispõe sobre a regulamentação dos Núcleos de Atendimento Educacional Especializados (NAEE). Disponível em: <<https://www.riopreto.sp.gov.br/DiarioOficial/Diario!arquivo.action?diario.codPublicacao=22784>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, São Paulo. *Redação dada pela Lei Complementar nº 365/2012*. Criado o Complexo Integrado de Educação, Ciência e Cultura "Dr. Aziz Ab'Saber". Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-riopreto/lei-complementar/1999/11/104/lei-complementar-n-104-1999-cria-o-centro-integrado-de-ciencias-prof-aziz-ab-saber-2012-04-24-versao-consolidada>>. Acesso em: 03 maio 2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento. Ficha de acompanhamento de aluno: L. B. São José do Rio Preto: CEDET, 2018a.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento. Ficha de acompanhamento de aluno: R. O. São José do Rio Preto: CEDET, 2018b.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento. Ficha de acompanhamento de aluno: H. T. São José do Rio Preto: CEDET, 2018c.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento. Ficha de acompanhamento de aluno: M. C. São José do Rio Preto: CEDET, 2018d.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento. Ficha de acompanhamento de aluno: G. R. P. São José do Rio Preto: CEDET, 2018e.

SERRA, H.; FERNANDES, A. S. *Será o meu filho superdotado?* 1. ed. Portugal: Porto Editora, 2015.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.* Jomtien, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Especiais.* In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, SALAMANCA. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

## APÊNDICE A

### ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SEU GLOSSÁRIO

A temática Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é marcada por diversas nomenclaturas, o que chega a causar certa confusão, no meio educacional e acadêmico. A começar pela nomeação dos alunos com essas características, descritos como aqueles que “[...] apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas” (BRASIL, 2008, p. 70), cujo leque de títulos (talentoso, com altas habilidades, superdotado, com altas habilidades/superdotação, com altas habilidades ou superdotação, dotado, bem dotado, mais dotado, com potencial superior, intelectualmente superdotado, excepcional) nem sempre conforta aqueles que buscam informações sobre esse público.

Nessa perspectiva, compete destacar que, no decurso desta Dissertação, empregou-se o termo *socioafetivo*, para designar o domínio de inteligência, cujos atributos são a “[...] liderança, energia pessoal, persuasão, maturidade e características interpretativas como ‘inteligência emocional’, relações humanas, interação, boa convivência grupal.” (GUENTHER, 2006, p. 39). O uso dessa denominação se justifica pela utilização do referencial teórico pautado em Guenther (2000, 2006, 2007, 2008, 2011a, 2011b, 2012, 2013).

Guenther traz esse termo para suas obras, a partir de publicações do psicólogo canadense François Gagné, autor do Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento (DMGT), o qual compila as capacidades naturais em subcomponentes: intelectual, criativo, social e perceptual (GAGNÉ, 2010). No entanto, Gagné emprega o termo *capacidade social* (GS) e o descreve com as características de “[...] perceptividade (manipulação), interação: facilidade social, tato; influência: persuasão, eloquência, liderança, namorar, criar filhos.” (GAGNÉ, 2008, p. 3).

Alguns autores brasileiros (OLIVEIRA; RANGNI, 2007; SANTOS, 2016; PEREZ, 2017; FRANCA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017) comungam da nomenclatura adotada por Guenther.

Todavia, o termo *socioafetivo* não é único no cenário científico sobre o assunto. O Quadro 1 traz um compilado dos termos, usualmente usados por diversos autores.

**Quadro 1:** Nomenclaturas

<b>Nomenclatura</b>	<b>Descrição</b>	<b>Autor</b>
Domínio Socioafetivo ou Inteligência Socioafetiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>● liderança</li> <li>● energia pessoal</li> <li>● persuasão</li> <li>● maturidade</li> <li>● boa convivência grupal</li> </ul>	Guenther
Inteligência intrapessoal e Inteligência interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>● capacidade elevada de trabalhar em equipe</li> <li>● comunicação eficiente</li> <li>● empatia pelos sentimentos alheios</li> <li>● capacidade de perceber a si mesmo</li> <li>● autorreflexão</li> <li>● intuição</li> </ul>	Gardner
Inteligência emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão</li> <li>● capacidade de acessar e/ou gerar sentimentos</li> <li>● capacidade de entender as emoções</li> <li>● conhecimento emocional</li> <li>● capacidade de regular emoções para promover o crescimento emocional e intelectual</li> </ul>	Mayer, Salovey e Caruso
Capacidade de Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>● atitude cooperativa</li> <li>● capacidade de resolver situações sociais complexas</li> <li>● poder de persuasão e de influência no grupo</li> </ul>	Virgolim
Tipo Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>● capacidade de liderança</li> <li>● sensibilidade interpessoal</li> <li>● conduta solidária</li> <li>● boa sociabilidade</li> <li>● facilidade em lidar com diferentes grupos</li> <li>● controle e influência</li> </ul>	MEC
Fonte: Mayer; Salovey; Caruso (1997); Gardner (2000); Guenther (2006); Brasil (2007).		

Em breve apanhado sobre o assunto (Quadro 1), nota-se não haver consenso sobre a denominação desse domínio de inteligência. Contudo, embora se tenha um glossário de terminologias, os termos diversificados descrevem o mesmo traço de domínio de inteligência, com alguns acréscimos de traços, a depender do autor ou do emprego de termos correlatos.

Tal problemática tem-se tornado recorrente, no meio científico sobre AH/SD, deixando a matéria à mercê de interpretações, gerando discussões que retiram o foco do principal objetivo o qual a educação de crianças com AH/SD deve s prezar, que é o atendimento às necessidades educacionais desse público.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FRANCA-FREITAS, M. L. P. de; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Dotação, habilidades sociais e bem-estar subjetivo. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 3, p. 133-149, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672017000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672017000300010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 jan. 2020.

GAGNÉ, F. **Building gifts into talents: brief overview of the DMGT 2.0**. 2008. Disponível em: [http://www.eurotalent.org/Gagne\\_DMGT\\_Model.pdf](http://www.eurotalent.org/Gagne_DMGT_Model.pdf). Acesso em: 27 jan. 2020.

GAGNÉ, F. Construindo talento a partir da dotação. Breve visão do DMGT 2.0. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCADORES DO CEDET/ASPAT, VII: Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Poços de Caldas, MG, 17 e 18 de setembro de 2010, p. 8.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver Capacidades e Talentos: um Conceito de Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? *In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (Ed.). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. 1997. Disponível em: <http://ei.yale.edu/journal/emotional-development-and-emotional-intelligence-educational-implications/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

OLIVEIRA, R. F. C.; RANGNI, R.A. Alunos dotados de escolas com diferentes índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) (Gifted students of schools with different rates of development in education). **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007-. Quadrimestral. ISSN 1982-7199. Disponível em: <file:///D:/Downloads/2872-15419-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PÉREZ, S. G. P. B. Encontros e desencontros na identificação dos indicadores de altas habilidades/superdotação. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 31, n. 72, nov. 2017. ISSN 1980-5942. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20033>. Acesso em: 22 jan. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.7582>.

SANTOS, R. **Resultados da Metodologia CEDET**: um estudo com estudantes egressos. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144289?show=full>. Acesso em: 03 jan. 2020.

### 3 ARTIGO 2

## ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE: PELO PRISMA DA METODOLOGIA CEDET

**Resumo:** O aluno com características de Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) é público-alvo da Educação Inclusiva e tem por direito receber uma educação de qualidade, que atenda a suas necessidades educacionais. A identificação da demanda desse público está intimamente relacionada ao profissional docente, que pode reconhecer traços, características e comportamentos diferenciados. O presente artigo visa a expor uma concisa discussão acerca das AH/SD e a formação docente, matéria que tem reflexos na identificação e atendimento desse alunado. Apresentam-se algumas definições que são comumente empregadas no meio educacional e acadêmico, focalizadas numa diversidade que, por vezes, reflete incertezas e interpretações equivocadas; algumas características e peculiaridades dos alunos com características de AH/SD, além de suas necessidades educacionais. Expõe-se, também, breve resumo do processo de constituição do profissional docente, personagem primordial na etapa de identificação, pois o uso da metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” tem a formação continuada como meio de preparação dos docentes que, direta ou indiretamente, dela se utilizam, seja como professor de sala regular, que irá colaborar na identificação dos alunos; seja como facilitador no Centro, que irá otimizar a metodologia e o atendimento desse alunado. A discussão converge para a necessidade de preparo dos professores, a fim de que haja reconhecimento e assistência aos alunos com AH/SD, dentro ou fora do contexto de uso da metodologia.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades. Superdotação. Formação Docente.

### 3.1 Introdução

A definição de quem são os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) requer entendimento e estudo sobre o tema, e os profissionais da área de educação têm importante papel, nesse sentido. A invisibilidade desse alunado impossibilita atendimento às suas necessidades e o aproveitamento de seu potencial, dificultando seu desenvolvimento pessoal, bem como o aproveitamento de suas potencialidades para o desenvolvimento geral do país (BRASIL, 1999).

Nesse cenário incerto sobre quem é o aluno com AH/SD, como este deve ser nomeado, identificado e atendido, surgem mitos e fantasias, na tentativa de definir e explicar essa figura patente no contexto escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva instrui os estados e municípios quanto à organização de seus sistemas,

buscando que estes se tornem inclusivos e atendam às necessidades educacionais desse público. Para tanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o serviço que assiste ao aluno com AH/SD e deve ser ofertado no contraturno do ensino regular (BRASIL, 2008).

Negar oportunidades de AEE a esses alunos impede que suas carências educacionais sejam supridas, de maneira adequada e eficiente. Identificar, (re)conhecer e atender a esse público promove a inclusão efetiva, possibilitando enriquecimento, compreensão e fomento de suas competências (FREITAS; PERES, 2012).

Para que o AEE aos alunos com AH/SD aconteça, é necessário que estes sejam identificados, no entanto, esse processo passa por alguns entraves, como a dificuldade dos professores em (re)conhecer traços que indiquem as AH/SD. Ainda assim, o professor regular é o profissional considerado mais habilitado a sinalizar características e peculiaridades de crianças com AH/SD, apesar de tais profissionais, em sua maioria, não se considerarem aptos a fazer essas indicações (GUENTHER, 2011). Essa ideia de inaptidão docente se acentua, quando as características apresentadas pelos alunos não estão relacionadas às áreas acadêmicas ou às disciplinas ministradas em sala de aula (GUENTHER, 2011).

O sentimento de despreparo vivenciado pelos professores pode ser explicado pela ineficiência da formação docente inicial e continuada, temáticas amplamente discutidas e refletidas por autores da área educacional (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; GLAT; TERRA, GOMES, 2012; TARDIF, 2002). Tal matéria está longe de esgotar seus debates; considerando que o ato de ensinar e aprender é social, reflete as mudanças sociais de todos os envolvidos na situação (TARDIF, 2002).

Além desses fatos, a Educação Especial e Inclusiva lida com o ideário comum, o qual a relaciona diretamente aos alunos com deficiência ou transtorno, de sorte que alunos com AH/SD dificilmente são lembrados como parte de seu público-alvo (RECH, FREITAS, 2005). Análoga à falta de visibilidade desses discentes, no espaço escolar, revela-se a omissão de atendimento às suas necessidades educacionais.

O AEE ao aluno com AH/SD tem a possibilidade de ser ofertado em Salas de Recursos ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009). Uma das configurações de AEE oferecido a esse público

é o trabalho realizado no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), que segue metodologia desenvolvida pela pesquisadora Zenita Cunha Guenther, denominada “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” (GUENTHER, 2000, 2007, 2008, 2011a, 2011b, 2012, 2013).

A metodologia desenvolvida no CEDET tem como principal atividade a identificação intencional de alunos com AH/SD, sendo a observação do professor de sala regular a fonte primordial de informações para os profissionais desse Centro.

A formação de professores, alinhada aos pressupostos da educação inclusiva, pode trazer notáveis subsídios para o reconhecimento e atendimento desse público. No entanto, pesquisas relacionadas à formação docente apontam para um cenário de busca de adequações desse profissional às diversas e profundas mudanças ocorridas no contexto social e político do país e do mundo (VAZ; MICHELS, 2017; TRICHES, 2017; PENNA, 2011; LAGE; SOUZA, 2010; NOVAIS, 2010; GATTI, 2009, 2010; GATTI; BARRETO, 2009). Logo, um dos desafios alusivos à formação de professores é o atendimento ao público-alvo da Educação Inclusiva, intensificado quando se refere aos alunos com AH/SD.

A implementação e o desenvolvimento de uma metodologia de AEE, como a desenvolvida pelo CEDET, requerem dos profissionais que desempenham funções no Centro uma formação pautada em pressupostos inclusivos, conhecimentos específicos sobre a temática das AH/SD, a metodologia, seus processos e princípios filosóficos. Tal tarefa exige empenho, estudos e comprometimento dos envolvidos na missão.

Destarte, o presente artigo intenciona, sem a pretensão de esgotar a discussão, apresentar brevemente algumas questões que envolvem a temática das AH/SD e a formação docente para o uso da metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento”.

### **3.2. Definição além da descrição**

A definição sobre AH/SD mais recente e utilizada em documentos oficiais é a descrição apresentada na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que retrata o aluno com AH/SD como aquele que manifesta

[...] potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

Tal definição não é capaz de sanar todas as dúvidas e inseguranças que os profissionais da educação têm, em relação à identificação desses alunos. A questão referente à nomenclatura de alunos com AH/SD é recorrente e constantemente abordada em publicações sobre a temática (RONDINI; GUENTHER, 2012; ANDRÉS, 2010; LIMA, 2011; PÉREZ, 2012; RANGNI; COSTA, 2011). Essa situação aparenta estar distante de uma solução e tem como reflexo incertezas no processo de identificação desse alunado. Cupertino (2008) traz uma definição para o termo “superdotado”, como sendo aquele que apresenta performance elevada, quando comparado a equivalentes, podendo manifestar essa superioridade em apenas uma área ou em mais delas: acadêmica, liderança, criatividade, motora ou artística.

Existem outros termos e denominações que circundam o tópico AH/SD: um deles é o vocábulo “precoce”. Essa designação refere-se às crianças que mostram, desde muito cedo, alguma área do conhecimento mais desenvolvida que seus pares etários, quer em áreas acadêmicas, quer em artísticas ou em psicomotoras (VIRGOLIM, 2007). É importante ressaltar que tal situação não é garantia de futuro auspicioso para as crianças identificadas com precocidade (GUENTHER, 2012; WINNER, 1996).

Outra expressão é “prodígio”, palavra a qual qualifica crianças precoces como aquelas que manifestam performance superior, com competência profissional adulta (FELDMAN, 1991; MORELOCK; FELDMAN, 2000, *apud* VIRGOLIM, 2007). Logo, a palavra “gênio”, também utilizada em escritos sobre AH/SD, os descreve como pessoas que colaboraram com descobertas, invenções e contribuições de estimada grandeza para a humanidade (VIRGOLIM, 2007).

Diante de tantas expressões e frutos do desconhecimento sobre o assunto, diversos mitos envolvem as AH/SD, reverberando consequências danosas, desde a identificação até o atendimento às necessidades educacionais desses alunos. A percepção real de quem é o aluno com AH/SD, suas características, peculiaridades e necessidades se compromete por ideias

equivocadas e fantasiosas, as quais prejudicam a constituição da identidade legítima desse aluno (FREITAS, 2006).

Tais fatores podem levar a atitudes de negligência em relação ao atendimento às necessidades educacionais de alunos com AH/SD, por parte dos profissionais que atuam diretamente ou indiretamente com esse público. Winner (1996) fez estudos sobre a temática e descreve nove mitos acerca das crianças com AH/SD. O “Mito da Sobredotação<sup>8</sup> global” é caracterizado quando se acredita que a criança sempre apresentará desempenho exímio em todas as áreas do conhecimento. Esse mito prejudica a identificação de alunos que possuem domínio de inteligência desenvolvido em apenas uma ou duas áreas da inteligência e, ainda pior, quando esse domínio não tem relação com conhecimentos acadêmicos com, por exemplo, artes, esportes e música.

O “Mito dos Talentosos, mas não sobredotados” tipifica a crença de que crianças com altas habilidades no campo artístico e atlético são diferentes das que apresentam um Quociente de Inteligência (QI) elevado, em domínios do campo acadêmico. Esse pensamento impede que tais alunos sejam encaminhados para o atendimento de suas carências e evolução de seu potencial.

Considerar que todas as crianças com altas habilidades/superdotação exibem QI elevado é um mito. Winner (1996) o descreve como o “Mito do QI excepcional”, pois se sabe que os testes avaliam uma pequena variedade das faculdades humanas, enquanto muitas outras ficam de fora, comprometendo a caracterização do aluno.

Pensar que as AH/SD são inatas ou que se trata apenas de uma questão de treino intenso também é um mito, Winner os classifica como “Mitos da Biologia e Meio”, é fato que não há um esclarecimento sobre a origem das AH/SD, no entanto evidencia-se a influência tanto do meio, quanto da genética. Já o “Mito da pressão parental” acontece, quando se acredita que as crianças com AH/SD são “fabricadas” por pais excessivamente zelosos, retirando da criança todo mérito por seu bom desempenho ou credibilidade em seu potencial. Acredita-se que a criança superdotada é psicologicamente bem ajustada e de caráter inquestionável, todavia, observa-se na literatura que esses alunos necessitam de acompanhamento,

---

<sup>8</sup> Sobredotação é o termo utilizado em Portugal para designar superdotação.

cuidados e orientação especializada, para entender suas diferenças e como lidar com elas.

O “Mito do Modelos de saúde psicológica” ilustra que a criança superdotada é psicologicamente bem ajustada e de caráter inquestionável, no entanto, essas crianças podem apresentar desajustamento, assim como qualquer outra criança. O “Mito do Todas as crianças são sobredotadas” é grave e impossibilita que a criança que realmente manifesta tal característica seja cuidada, além de impor metas altas ao aluno que tem dificuldade de aprendizagem ou algum outro comprometimento. O “Mito do Crianças sobredotadas tornam-se adultos proeminentes” predestina os alunos identificados ao sucesso, nesse caso observa-se que, os encaminhamentos realizados em prol do desenvolvimento dos potenciais constituem o grande diferencial (WINNER, 1996).

Docentes bem informados e formados podem contribuir para desmistificar a tônica AH/SD, concorrendo para uma assistência educacional almejada pelos que dela necessitam. Assim como na Grécia Antiga, onde os mitos começaram a perder sua influência, a partir do trabalho dos sofistas, na contemporaneidade, tal tarefa cabe a seus legatários, os professores (SELEPRIN, 2010).

### **3.3. Alunos com AH/SD: características e necessidades**

Alunos com AH/SD podem apresentar dificuldades de convivência com crianças da mesma faixa etária, principalmente quando estes não compartilham interesses comuns, necessitando, em alguns momentos, de atividades direcionadas à sua curiosidade e que proporcionem interação com demais alunos; podem também demonstrar perfeccionismo na execução de seus trabalhos, situações as quais demandam intervenção do professor, no sentido de orientar e articular contextos onde tarefas não serão finalizadas em razão da busca pela perfeição, por parte do aluno; são pessoas suscetíveis a críticas de si próprias e dos outros, o que requer reflexões sobre as situações do dia a dia, quando diversos pontos de vista sobre a mesma situação possam ser discutidos (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

Outro quadro comum são as proposições de atividades pouco desafiadoras, situação capaz de ocasionar indisciplina ou tédio nos alunos,

tornando-os propensos a questionar normas, ordens e preceitos (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

O reconhecimento das necessidades do aluno com AH/SD é um passo decisivo na atuação docente; sem tal feito, o professor não disponibiliza conteúdos e estratégias adequados às carências educacionais desses alunos. Práticas pedagógicas que os incentivem a expor seu ponto de vista, durante as aulas, que promovam situações desafiadoras de aprendizagem, estímulo à independência e empoderamento, ajuda no estabelecimento de bons hábitos de estudos, entre outras, são procedimentos que colaboram com desenvolvimento desses alunos (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

As colocações anteriores podem denotar uma lista de “receitas prontas”, que parecem se encaixar ao perfil de qualquer criança com AH/SD, contudo, no dia a dia escolar, diversos personagens se apresentam ao professor como desafios, que, se enfrentados com apoio e compromisso, podem influenciar de maneira positiva na vida acadêmica e pessoal desses alunos.

Guenther é enfática, ao indicar a importância de ações intencionais, que oferecem contribuições significativas ao aluno, que venham ao encontro de suas necessidades educacionais e, direta ou indiretamente, possam contribuir com suas necessidades pessoais. A autora trata da educação informal, vivências relevantes, oportunizadas intencionalmente, na busca de “[...] encontrar meios para bater o acaso e vencer contingências da vida para os alunos dotados, mesmo vivendo em ambientes adversos” (GUENTHER, p. 96, 2011).

A mídia ressalta o quanto o Brasil não aproveita seus talentos e até mesmo favorece a sua transgressão (SOUZA, 2005), quando não oportunizado um atendimento adequado a esse alunado.

Uma reportagem veiculada pela revista *Época*, em 2016, intitulada “O que a história de dois superdotados revela sobre o Brasil”, ilustra o quanto a escola pode colaborar ou não com o destino de seus alunos. Essa matéria descreve a trajetória escolar e de vida de dois alunos com AH/SD, cada um com sua individualidade e vivência, manifestando em comum a facilidade e o gosto por aprender. No decorrer de suas vidas, seus caminhos se desencontram, levando um deles à USP, como professor, e o outro à cadeia, como criminoso (OSHIMA, 2016).

### 3.4 A reiterada constituição docente contígua a metodologia CEDET

A formação de profissionais docentes tem interferência direta no desenvolvimento da cidadania, considerando que, sem educação pública de qualidade, não há formação cidadã. Existem diversos problemas os quais envolvem a formação docente, decorrentes do processo iniciado desde a instituição dessa profissão até a reflexão sobre as consequências de práticas pedagógicas inadequadas (KIMURA, 2012). Entretanto, breve análise da evolução histórica de formação e construção do “ser professor” revela que o docente exerce heroica proeza de se fazer profissional, diante de tantos percalços, começando em sua formação básica deficitária, passando pelo Ensino Médio falho, até o curso superior ineficiente (BITTAR; BITTAR, 2012; BORGES, 2011; GLAT; NOGUEIRA, 2003; KIMURA, 2012; RIBEIRO, 2013; MARTINS; ALENCAR, 2011; NAZU; BRUNO, 2013; NOZU, 2013).

No Quadro 1, sem pretensão de aprofundar o processo histórico de democratização do ensino, é evidenciada a cronologia de fatores que tiveram influência direta no preparo do profissional docente e no processo de sua formação.

Quadro 1: Cronologia da Formação Docente	
Período	Acontecimento
1827-1890	Promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827). Esta lei estabeleceu que os professores deveriam ter instrução para ensinar através do método mútuo <sup>9</sup> .
1890-1932	As Escolas Normais se estabelecem na formação de professores do ensino primário (1890). Na busca por padrão pedagógico e didático de formação docente, foram concebidos Institutos de Educação (1932).
1932-1939	As Universidades passaram a formar licenciados em Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. As licenciaturas preparavam professores em disciplinas do ensino secundário, já os cursos de Pedagogia preparavam docentes para as Escolas Normais (1939).
1939-1971	É instituído e sistematizado o curso de Pedagogia e também de

<sup>9</sup> Conhecido também por Método Lancasteriano, consistia em o professor titular escolher alunos que serviriam de monitores aos demais. Esses monitores eram mais adiantados e recebiam antecipadamente instruções do mestre, as quais deveriam ser transmitidas aos demais alunos da sala. O objetivo desse método era ter um grande número de alunos atendidos e a contratação de poucos mestres (RÁTIVA, 2013).

	Licenciatura (1946), com preservação do modelo das Escolas Normais.
1971-1996	A Escola Normal passa a se chamar Magistério e os que nela se formam mantêm o direito de lecionar da 1ª à 4ª série (1971). Os cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) formavam professores para as últimas séries do 1º e o 2º grau. Já o curso de Pedagogia era responsável pela formação de especialistas em educação para ocupar cargos como diretor, orientador educacional, supervisor e inspetor. Neste mesmo ano é criado o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em nível médio (1982).
1996-2006	Surgem os Institutos Superiores de Educação (1997), Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O caminho encontrado para adequação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura foi a criação de institutos de nível superior com formação mais compacta. São decretadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), onde prevalece o princípio da ação-reflexão-ação. O nível superior para a ser exigência para atuação docente.
2006-2018	São instituídas as Diretrizes Nacionais para a Pedagogia (2006). Tem origem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com a finalidade de possibilitar aos estudantes de licenciaturas experiências reais em escolas de educação básica, além da busca pelo reconhecimento do magistério (2007). É publicada a Base Nacional Comum para a Formação de Professores de Educação Básica (2018).
Elaborado pela autora com base em Borges, Aquino, Puentes (2011), Bittar, Bittar (2012), Saviani (2009)	

Com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, estabelecida sem adequações de recursos humanos e físicos, a educação brasileira inicia oficialmente seu percurso de obstáculos frente a formação de professores e estruturação material. Na tentativa de sanar infortúnios decorrentes da falta de mão de obra qualificada para exercer a profissão docente, é instituído o método mútuo, que por meio do trabalho de monitoria de alunos, buscava atender um número grande de educandos (RÁTIVA, 2013).

Buscou-se reverter os problemas causados pela formação precária através do estabelecimento das Escolas Normais, que trazia o modelo paulista

como padrão de qualidade a ser copiado (SAVIANI, 2009). No entanto, esse modelo não surtiu avanços significativos, trazendo a necessidade de caracterizar a pedagogia cientificamente, com objetivos não só de ensino, como também de pesquisa, cabendo às Universidades a formação de licenciados em Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

Todo esse percurso visava recuperar exiguidades do processo de formação pregresso, no entanto após o golpe militar de 1964, foi instituída a habilitação específica do magistério com a duração de três anos, que qualificava o profissional para docência até a 4ª série. Este retrocesso teve reflexos que levam a busca de solução através dos Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que mesmo tendo apresentado resultados positivos, foi descontinuado posteriormente (SAVIANI, 2009).

Desde o estabelecimento do Magistério, em 1971 (Quadro 1) até a exigência do curso superior para o exercício da docência na Educação Básica, em 2006, foram 35 anos assinalados por acontecimentos de profundo impacto na história do país e irremissível influência na história da educação brasileira. As transformações ocorridas no contexto social, político e econômico se refletem na diversidade de instituições as quais foram se tornando responsáveis pela formação docente, ao longo da história (Escola de Primeiras Letras, Escola Normal, Institutos de Educação, Centros Específicos de Formação, Institutos Superiores de Formação, Universidades). Nesse contexto, houve também novas expectativas em relação ao “fazer docente”, frente às demandas que cada período histórico aduzia.

Concernente às mudanças relacionadas à temática AH/SD, a partir da Constituição de 1934, que trouxe o primeiro registro da educação instituída como “direito de todos”, até a publicação da Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 2009, foram 75 anos para adequação de estruturas imóveis e pedagógicas da escola e seus profissionais, no intento de receber a “todos” os designados nesse documento (BITTAR; BITTAR, 2012). Posteriormente, houve a necessidade de incluir o “todos”, designado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), fatos que intensificaram os desafios da prática docente, configurando a questão das AH/SD ao olvido, em meio a tantos percalços que a educação enfrentara.

Diante desses acontecimentos, observa-se o impasse das instituições de ensino em adequar-se a tais mudanças, “[...] no mesmo compasso em que as novas

legislações brasileiras passam a vigorar” (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 32). Nessa conjuntura, a formação docente voltada ao fomento da educação inclusiva se mostra com demandas desafiadoras (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; GLAT; NOGUEIRA, 2003, TARDIF, 2002), e, quando esta toma como referência as AH/SD, os desafios se acentuam, considerando a escassez e, em alguns casos, a inexistência de formação inicial que se ocupe dessa temática (PISKE, 2013; MARTINS; ALENCAR, 2011; MARTINS, 2018; PESSANHA, 2018; DELOU; GUIMARÃES; CORTES; MARINHO; OLIVEIRA; RODRIGUES; CASTRO, 2012; DELOU; PEREIRA; MELLO; MARIANI; CASTRO, 2012; REIS, 2006; RECH; NEGRINNI, 2019, PINHEIRO; MASCARO; SILVA; ROCHA, 2013). Reafirmando o exposto, Piske (2013) salienta que, em massa, os cursos de Pedagogia não oferecem, em sua grade, disciplina sobre AH/SD.

As questões referentes à formação docente para o atendimento de alunos com AH/SD passam a fazer parte de currículos dos cursos de formação de professores; com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 1996, cita professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (2001) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, elaboradas em dois temas, sendo um deles a formação de professores.

A Resolução nº 4/2009 disciplina em seu artigo 12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009); no entanto, Reis (2006) conclui, em sua pesquisa, que não há formação que prepare o professor para atuar na área das Altas Habilidades/Superdotação. Da mesma forma, Delou (2012) é enfática, ao destacar que os cursos de formação inicial

[...] não capacitam professores para atuarem em classes comuns de ensino na perspectiva da educação inclusiva, assim como não há oferta suficiente e adequada de cursos de especialização em nível médio e superior, para a realização do atendimento especializado nas áreas específicas da Educação Especial. (DELOU, 2012, p. 341).

Sem formação inicial voltada para as Altas Habilidades, esta fica a cargo da formação continuada, a qual estabelece conexão entre demandas do exercício

docente e conhecimentos que contribuirão com seu processo instrucional (COSTA; ANTONIOLLI, 2012).

Nessa perspectiva, o uso da metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” tem a formação continuada como meio de preparação dos docentes que, direta ou indiretamente, dela se utilizam. Seja como professor de sala regular, seja como facilitador no Centro, ambas as funções exigirão preparo desses profissionais.

### **3.4.1 O professor regular e a metodologia CEDET**

A atuação do professor regular, na metodologia, tem o papel de fornecer informações necessárias para a identificação de alunos com AH/SD, através do preenchimento do Guia de Observação Direta. Tal tarefa compete a esse profissional, considerando a posição privilegiada que exerce, na observação do processo ensino-aprendizagem, visto o tempo que permanece com os alunos diariamente (GUENTHER, 2011).

O processo de identificação desenvolvido por Guenther é extenso e, em consequência, proporciona todos os anos o contato do professor de sala regular com as explicações e exemplificações dos facilitadores, nos momentos de orientação para o preenchimento do Guia, sanando dúvidas e possíveis inquietações que estes venham a ter.

Segundo Guenther (2011), o guia é estruturado especificamente para situações escolares, e os docentes devem tomar como referência de comparação seus alunos daquele ano, naquela sala. É importante ter em vista que algumas características descritas no Guia de Observação podem ser de difícil observação, no contexto de sala regular, podendo ser necessário solicitar aulas mais diversificadas, que oportunizem o posicionamento do aluno e a expressão de seus potenciais. Exemplos são os itens 9 - “Curiosidade, pergunta, olha, se interessa por tudo” e 15 - “Liderança, capacidade de organizar o grupo”, com aulas centradas no professor, quando o aluno não tem oportunidade de fazer perguntas, suposições e colocações sobre o conteúdo abordado, que dificilmente promovem situações nas quais o aluno possa manifestar-se. Outros itens exigem situações que desenvolvam não só conteúdo acadêmico, mas também a criatividade e, a capacidade de resolver problemas do cotidiano escolar, que podem ser ilustrados nos itens 13 -

“Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas” e 25 - “Preocupado com o bem-estar dos outros”.

Posturas tradicionais, frutos de formação também tradicional, limitam a observação de itens onde o professor não é o centro, onde se ganha mais com a troca de conhecimento, saberes e informações, do que com a transmissão de conhecimentos acumulados pela sociedade (SAVIANI, 1999).

A despeito da relevante contribuição de cada docente, nos processos da metodologia, seja como facilitador, seja como professor regular, nota-se que a questão da formação de ambos não é claramente desenvolvida nos artigos e publicações de Guenther. Ademais, o único item utilizado na formação do professor de sala de aula regular para o preenchimento do Guia de Observação Direta é o próprio, com leitura e reflexão de cada item, pois esses itens trazem características de domínio de inteligência observáveis no contexto escola.

### **3.4.2 Facilitador na metodologia CEDET**

Apesar de o aluno com AH/SD ser parte do público-alvo da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, é nítido que a promoção de ambientes educacionais inclusivos teve como foco, desde sua idealização, alunos com deficiência e transtornos, restando às AH/SD intervenções pontuais, sem grandes impactos no cerne da questão (DELOU, 2005). O contexto de São José do Rio Preto, antes da implantação do CEDET, não se distinguia da afirmação exposta anteriormente, atendendo a um número ínfimo de alunos com AH/SD, comparado aos demais públicos da Educação Especial.

Os professores da Educação Especial do município receberam formação continuada em AEE para atuação em Sala de Recursos Multifuncionais, todavia, esta não foi suficiente para promover o atendimento aos alunos com AH/SD, pois as questões relacionadas à identificação não foram trabalhadas de maneira a trazer segurança aos profissionais.

Assim, com a instituição do CEDET no município, houve necessidade de realizar estudos sistematizados sobre a metodologia e seus processos. Na metodologia "Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento", o facilitador, como profissional docente, tem a incumbência de, justamente, facilitar o acesso do aluno às atividades elaboradas em seu Plano Individual de Trabalho. Entretanto, existem etapas da metodologia a serem desenvolvidas por esse profissional que têm por

objetivo alunos identificados e atendidos em suas necessidades educacionais (GUENTHER, 2011).

De acordo com o Regimento Interno do CEDET, a condição de facilitador exige graduação e pós-graduação, para atuação no Centro, porém, considerando que seu trabalho se dá no desenvolvimento de uma metodologia, esses pré-requisitos não são suficientes para o seu desenvolvimento. É de extrema necessidade que esse profissional tenha conhecimento profundo sobre cada etapa que a compõe (Regimento Interno do CEDET).

No processo de identificação de alunos com AH/SD, o facilitador tem a função de preparar o professor de sala regular para o preenchimento do guia de observação e fazer a tabulação dos dados apresentados nesses guias (GUENTHER, 2011).

O trabalho do facilitador continua durante o período de observação assistida, fase a qual liga esse docente diretamente ao aluno, exigindo conhecimento aprofundado das características de domínios de inteligência de cada discente sob sua responsabilidade, além da condução e elaboração do plano individual de trabalho (GUENTHER, 2011).

Guenther expressa que a organização do processo metodológico e todo o trabalho que envolve os fazeres do facilitador, da identificação ao atendimento dos alunos, requerem desse profissional um pleno conhecimento da matéria e compromisso com o ideal inclusivo (GUENTHER, 2011). O caminho trilhado pela Educação Inclusiva se faz na caminhada do professor. Assim, para que, de fato, esta se efetive, o docente tem relevante papel, pois está na linha de frente das situações práticas do contexto escolar (MARTINS, 2018). Dessa forma, desde a identificação até o atendimento às necessidades do aluno com AH/SD, sempre haverá a intervenção de um docente.

### **3.5 Ninguém está isento**

Partindo das considerações instantes no corrente trabalho, observa-se que o fato de utilizar uma metodologia específica para o atendimento de alunos com AH/SD não os isenta e também os professores dos reflexos da deficitária formação inicial e continuada que caracteriza o cenário educacional. A formação docente

exige, além da técnica e conhecimento, também comprometimento com sua função cidadã.

Os anos de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva poucas mudanças trouxeram ao contexto dos alunos com AH/SD. Os movimentos em prol dessa temática ainda se limitam aos setores da pesquisa e aos pontuais centros de atendimentos espalhados pelo país, os quais, se somados, não ultrapassam três dígitos.

De qualquer ponto de vista que se tome como partida, a formação docente é ponto comum a ser refletido e repensado. Seja como aluno com AH/SD, em uma sala de aula que pouco agrega aos conhecimentos que já possui ou que não dá valor as suas potencialidades; seja como professor de sala regular, que não tem informação sobre quem são esses alunos, como colaborar com o avanço e evolução de suas competências; seja ainda como professor universitário, que se vê frente a demandas que não fizeram parte de sua formação e que não se acham com espaço, frente às “emergências da educação”, como é o caso das AH/SD.

## Referências

ANDRÉS, A. *Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades: legislação e normas nacionais: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Europeia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França)*. Brasília: Consultoria Legislativa, 2010. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/documentos-epesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2010\\_645.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-epesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2010_645.pdf). Acesso em: 22 jun. 2019.

AZEVEDO, S. M. L. de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 32-45, mar. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 jul. 2019.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Revista Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BORGES, M. C.; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 1, n. 42, p. 94-112, jun./jul. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431> Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CFE. *Parecer nº 161/1986*. Dispõe sobre Reformulação do Curso de Pedagogia. Brasília: MEC-CFE, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento*. Brasília: MEC/SEESP, 1999. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003*. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Brasília: DF: MEC, 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf). Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: D.O.U., 05/10/2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº4/2010, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: D.O.U., 09/07/2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf) . Acesso em: 30 jul. 2019.

Criança sobredotada ou criança superdotada? in Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consult. 2019-11-15 19:17:15]. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$crianca-sobredotada-ou-crianca-superdotada](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$crianca-sobredotada-ou-crianca-superdotada)

COSTA, A. S.; ANTONIOLI, C. O professor reflexivo e o reconhecimento das altas habilidades/superdotação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA

REGIÃO SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. *Anais... Caxias do Sul: IX ANPED SUL*, 2012, p. 1-14.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, C. M. C. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC*, 58. 2005, Fortaleza, Ceará. *Anais eletrônicos...* Disponível em: [http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF\\_SIMP/textos/cristinadelou.htm](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/cristinadelou.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

DELOU, C. M. C. A formação de professores para estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar*. Marília: ABPEE, 2012.

DELOU, C. M. C. O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 675-688, set. 2014. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14323>. Acesso em: 22 jul. 2019.

DELOU, C. M. C.; GUIMARÃES, I. M.; CORTES, C. E. S.; OLIVEIRA, R. D. V. L.; MARINHO, L. P.; OLIVEIRA, R. M. M.; RODRIGUES, C. R.; CASTRO, H. C. *A Educação Inclusiva e a Escola de Inclusão: (In) Formando para Continuamente Formar*. Fio da Ação, v. 2, p. 51-71, 2012.

DELOU, C. M. C.; PEREIRA, E. E. de O; MELLO, J. Q. de; MARINHO, L. P.; MARIANI, R. M.; CASTRO, H. C. Robótica na Educação: Contribuindo para o ensino-aprendizagem de superdotados. *In: ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD*, V. Rio de Janeiro, 2012.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. (coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*, v.10, n.1, p.134-142, 2003.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p.343-356, 2007.

GUENTHER, Z. C. *Desenvolver Capacidade e Talento: um conceito de inclusão*. v. 2. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos – O CEDET. *Revista Educação Especial*, v, 30, 2007.

GUENTHER, Z. C. *Coleção Debutante – CEDET 15 anos: referencial e bases teóricas*. V.1, 2 e 3. Lavras: CEDET, 2008.

GUENTHER, Z. C. *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Lavras-MG: Editora UFLA, 2011a. (Coletânea Maioridade).

GUENTHER, Z. C. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 195-208, nov. 2011b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4281>. Acesso em: 16 maio 2019.

GUENTHER, Z. Metodologia CEDET: caminhos para desenvolver potencial e talento. *Revista Polyphonia*, v. 22/1, jan. /jun. 2011c. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/21211/12439>. Acesso em: 07 ago. 2019.

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

GUENTHER, Z. C. *Identificação de Alunos Dotados e Talentosos: Metodologia do CEDET*, versão 2012. Lavras, MG: CEDET – ASPAT, 2013.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237- 266, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. *Panorama cidades*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-do-rio-preto/panorama>. Acesso em: 9 jul. 2019.

KIMURA, P. R. *et al.* Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 09-23, jul. 2012. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2547>. Acesso em: 24 jul. 2019.

LAGE, M. A. G.; SOUZA, V. P. Formação docente e práticas pedagógicas: a influência das políticas educacionais. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (org.). *Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam*.

Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010. p. 45-68.

LIMA, D. M. M. P. *O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação*. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MARTINS, A. da C. S.; ALENCAR, E. S. de. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 31-45, jun. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881>>. Acesso em: 14 abr. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X1881>.

MARTINS, B. A. *Autoeficácia Docente no Contexto da Educação Inclusiva: Instrumentos de Medida de Formação de Professores Baseada em Experiências Vicárias*. 2018. 321 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Paulista Júlio de Mesquita, Marília, 2018.

MICHELS, M. H. VAZ, K. A política de formação para professores da Educação Especial: a ironia do discurso. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017. p. 149-168.

NAZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Política de (con)formação de professores para o atendimento educacional especializado: estratégias de governamentalidade neoliberal. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., Londrina, 2013. *Resumos...* Londrina: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013, p. 1225-1240.

NOVAIS, G. S. Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi? In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida. (Org.). *Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 113-132.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-52.

OSHIMA, F.Y. O que a história de dois superdotados revela sobre o Brasil. *Época*. fev. 2016. Vida/ Notícia. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/02/o-que-historia-de-dois-superdotados-revela-sobre-o-brasil.html>. Acesso em: 22 jul. 2019.

PENNA, M. G. O. *Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? *In*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-61.

PESSANHA, J. A. *Altas Habilidades na Escola: Curso de Capacitação de Professores*. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

PINHEIRO, F. A Nova Geografia de Rio Preto. *Diário da Região*, São José do Rio Preto, 24 jun. 2018. Disponível em: [https://www.diariodaregiao.com.br/\\_conteudo/2018/06/cidades/rio\\_preto/1111733-a-nova-geografia-de-rio-preto.html](https://www.diariodaregiao.com.br/_conteudo/2018/06/cidades/rio_preto/1111733-a-nova-geografia-de-rio-preto.html). Acesso em :20 jul. 2019.

PINHEIRO, V. C. S.; MASCARO, C. A. A.; SILVA, D. V. F.; ROCHA, L. V. Formação Continuada de Professores em Altas Habilidades/Superdotação: uma Proposta de Construção Compartilhada para uma Rede de Ensino no Estado do Rio de Janeiro. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VII; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, VII., 2013, Londrina. *Anais...*, 2013.

PISKE, F. H. R. A importância da formação docente para a inclusão de alunos superdotados. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba, Paraná. *Resumos...* Curitiba: EDUCARE, 2013, p. 18714-18725.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagem. *Rev. Ed. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056/2828>. Acesso em: 16 jun. 2019.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 725-738, set./dez. 2014.

RÁTIVA, M. Método Lancaster no Brasil e na Colômbia. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 96-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/400589948/Formacao-Docente-5-n-09-jul-dez-2013-pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

RECH, A. J. D.; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. v.11, n. 2, p.295-314, 2005.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], p. 485-498, jan. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080/8033>. Acesso em: 22 jul. 2019.

REIS, H. M. M. S. *Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil*. 2006. 266 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos* / Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino; Denise Rocha Belfort Arantes. - 2. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: SE, 2012. 87 p. : il.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ. [online]*, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação* (UFSM), Santa Maria, p. 11-26, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SELEPRIN, M. J. *O mito na sociedade atual*. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads\\_01/visit.php?cid=39&lid=4175](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=39&lid=4175). Acesso em: 22 jul. 2019.

SOUZA, M. L. L. Portadores de altas habilidades entre menores infratores. *Educação* (Porto Alegre), v. 21, p. 81-100, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 109-123, dez. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5629>. Acesso em: 06 abr. 2019.

TRICHES, J. Formação docente em cursos de pedagogia: questão em torno da agenda do capital. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017. p. 233-274.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO

PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. Salamanca. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VALLE, I. R. Da "identidade vocacional" à "identidade profissional": a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 209-230, 2002.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]*, v.14, n. 51, p.173-196, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000200003>. Acesso em: 12 ago. 2019.

WINNER, E. *Crianças sobredotadas: mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

## 4 ARTIGO 3

### CEDET/RIO PRETO: ASPIRAÇÕES E CONJUNTURAS

**Resumo:** No intento de atender os alunos com traços de altas habilidades/superdotação (AH/SD) do município de São José do Rio Preto, adotou-se a metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” - CEDET - em 2011, desenvolvida pela pesquisadora Zenita Cunha Guenther. Essa metodologia é composta por fases, sendo uma delas a identificação dos alunos, a qual é realizada por meio do Guia de Observação Direta que é respondido pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Para o preenchimento do Guia, os professores recebem os especialistas do Centro, que fazem uma exposição do que seria cada item do instrumento. Considerando o cenário exposto, objetivou-se, nesta pesquisa, investigar se as práticas empreendidas pela equipe do CEDET, durante a orientação dos professores para preenchimento do Guia de Observação Direta, teriam influência na concepção desses professores sobre a temática AH/SD. Para isso, foram utilizados um questionário com questões fechadas e uma entrevista semiestruturada, aplicados em dois grupos de professores - CEDET (que participaram das reuniões promovidas pela equipe do centro) e controle (que não participaram). As análises dos dados sinalizam que as ações do CEDET aparentam não interferir na opinião dos professores frente à temática das AH/SD. Esse resultado indica a necessidade de procedimentos sistematizados de formação de professores, com o propósito de facilitar todo o processo que envolve a identificação e o atendimento de alunos com traços de AH/SD, seja para o CEDET ou não.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades. Superdotação. Concepções docentes. Educação Inclusiva.

#### 4.1 Introdução

O aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD), público-alvo da Educação Especial, tem por direito participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual deve acontecer preferencialmente na rede pública de ensino. Para que o AEE se efetive, existe a possibilidade de realizar convênios com instituições especializadas, sem que haja prejuízo ao sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008).

Os municípios têm autonomia para definir/traçar a melhor estratégia de oferta do AEE, uma vez que não compete às letras grafadas nos textos legais tal decisão, sendo possível a concretização desse atendimento, por meio de “[...] salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.” (BRASIL, 2008, p. 6).

Nesse cenário, o município de São José do Rio Preto, em 2011, delibera que o AEE a esse alunado fosse ofertado por meio de um Centro de Atendimento Educacional Especializado a alunos com traços de AH/SD, com metodologia específica, já utilizada por outros municípios brasileiros. Delineados os caminhos que seriam percorridos, no intento de atender ao que rege a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a metodologia Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento – CEDET – foi estudada e implementada na rede municipal de ensino, através do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET/Rio Preto.

A metodologia do CEDET se constitui de processos bem definidos que objetivam a identificação, atendimento e acompanhamento de alunos com traços de AH/SD. A identificação, processo inicial da metodologia, acontece no Ensino Fundamental I – do 2º ao 5º ano –, fase na qual o professor regular é colocado em destaque, como responsável pela sinalização inicial desse alunado. O docente regular tem notável *status* no processo de identificação, tendo em vista seu contato diário com os alunos, num período de tempo considerável, além da possibilidade de estabelecer parâmetros de comparação entre pares etários (GUENTHER, 2011; VIRGOLIM, 2007).

Para consolidação dessa fase, Guenther elaborou um instrumento denominado Guia de Observação Direta, composto por 31 itens com características e comportamentos concernentes aos domínios de inteligência, no qual os professores indicam os alunos que se destacam em cada item do instrumento. Com o Guia de Observação Direta respondido pelos professores, a equipe do CEDET tem as informações que resultarão em crianças identificadas como público do Centro (GUENTHER, 2008).

Para que a fase de identificação se efetive com êxito, os profissionais do CEDET fornecem orientações aos professores regulares, mediadas pelo próprio Guia de Observação Direta. Esse processo tem bastante relevância na metodologia, pois é a principal porta de entrada do aluno no Centro. Todavia, o foco de ações do Centro é o aluno – sua sinalização, seu atendimento e acompanhamento, não sendo o professor o cerne do decurso.

Levando em conta os mitos que circundam a temática AH/SD (GUENTHER, 2011; MARTINS; PEDRO; OGEDA; SILVA; CHACON, 2017; RECHE; FREITAS, 2006; PEREZ, 2012; WINNER, 1996), frutos da falta de

formação inicial e continuada no campo das AH/SD, os quais dificultam, por vezes, o processo de sinalização do aluno com traços de AH/SD, esta pesquisa objetivou verificar se as ações indiretas do CEDET, junto aos professores, no momento do preenchimento do Guia de Observação Direta, seriam suficientes para superar os mitos por parte desses professores, bem como contribuir na aceitação e identificação de alunos com traços de AH/SD.

## **4.2 Método**

O atual estudo constitui o relato de uma pesquisa descritiva de abordagem quantitativa e qualitativa, que foi realizada com dois grupos de professores da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto, município de médio porte do interior do estado de São Paulo. De acordo com Gil (2002), a investigação denominada descritiva promove a definição dos aspectos de determinada “[...] população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2002, p. 42). No tocante à abordagem quantitativa, Gatti (2004) reconhece sua importância em questões socioeducacionais, considerando que, sem uma aproximação quantitativa, “[...] não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas [questões] não seriam mesmo levantadas” a propósito do tema (GATTI, 2004, p. 26).

Para a efetivação da pesquisa, foram compostos dois grupos de participantes – grupo CEDET: formado por professores que já participaram do processo de identificação de estudantes com sinais de altas habilidades/superdotação pela equipe do CEDET, e, conseqüentemente, já presenciaram reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de planejamento da coleta de dados; e grupo-controle: professores das escolas em que o CEDET não atua, ou seja, nunca participaram das reuniões de formação.

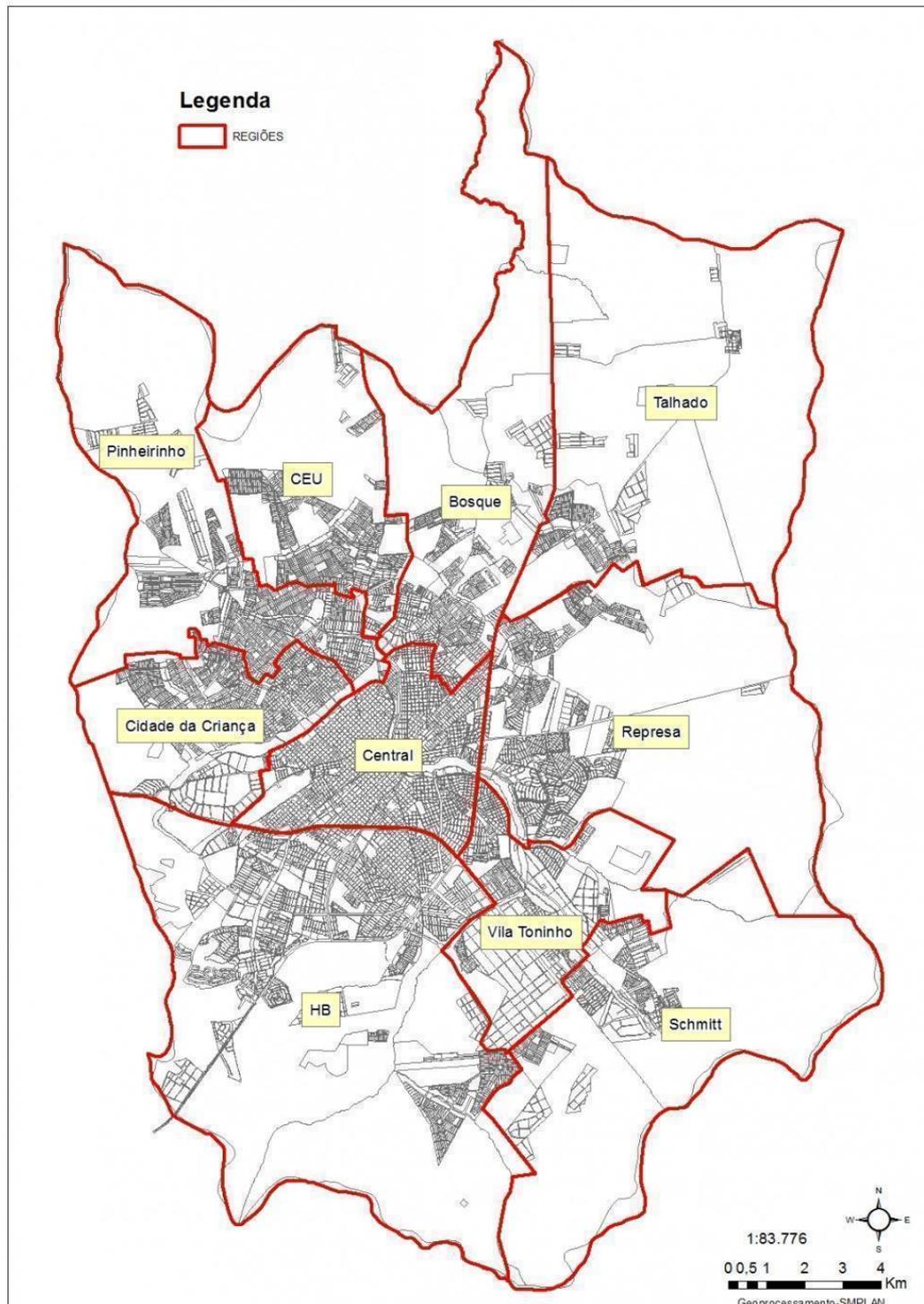
### **4.2.1 Local**

O município de São José do Rio Preto encontra-se a noroeste do estado de São Paulo, estimando-se sua população em 456 mil habitantes (IBGE, 2019). A cidade possui 135 escolas públicas, 37 das quais são escolas estaduais com Ensino Fundamental e Médio e 98 são escolas municipais de Ensino Fundamental I e II, mais escolas de Educação Infantil e creches (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019). Atualmente, a cidade encontra-se dividida em 10 regiões (Figura 1), onde se

distribuem as escolas municipais que fornecem dados para a pesquisa do CEDET, a qual identifica, anualmente, alunos com traços de AH/SD por meio do Guia de Observação Direta. Nesse contexto, o CEDET/Rio Preto realiza o processo de coleta de dados em 27 (64%) escolas, de um total de 42 escolas com alunos do 2º ao 5º ano, período em que é feita a identificação dos alunos com AH/SD pelo Centro.

Nas regiões da Vila Toninho, HB e CEU (Figura 1), estão localizadas três escolas em cada uma delas; na região da Cidade da Criança, são quatro escolas; na região Central, são cinco escolas; na região de Schmitt e Pinheirinho, são duas escolas em cada uma; na região da Represa, apenas uma escola, ao passo que, por sua vez, as regiões do Bosque e Talhado não têm nenhuma escola que participa da Observação Direta.

**Figura 1:** Mapa de São José do Rio Preto em Regiões



Fonte: PINHEIRO (2018).

#### **4.2.2 Sujeitos de pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa foram professores da rede municipal de ensino da cidade, separados em dois grupos: CEDET e controle. O grupo CEDET foi formado por profissionais que lecionam do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental I e que já haviam respondido ao Guia de Observação Direta, por três anos consecutivos. O grupo-controle foi constituído por professores das demais escolas da rede onde o CEDET não realiza a pesquisa, através do Guia de Observação Direta.

Dentre as escolas foco da ação do CEDET (n = 27), promoveu-se levantamento dos docentes que responderam ao Guia de Observação Direta, ininterruptamente, nos últimos três anos – 2016, 2017 e 2018, correspondendo a 23 escolas entre as 27, e um total de 138 docentes que representa 27,3% dos professores que participaram desse processo em, pelo menos, uma vez durante esses anos pesquisados.

Outro levantamento foi efetuado nas escolas que não foram incluídas até o momento no processo de orientação do Centro para o preenchimento do Guia de Observação Direta. Assim, foram inventariadas 15 unidades que somam 196 professores, número representativo dos docentes que ainda não participaram das orientações dos profissionais do CEDET, formando o grupo-controle.

#### **4.2.3 Instrumento e procedimento de coleta de dados**

O estudo foi implementado em duas fases, sendo que, na primeira, realizou-se um *survey online* com questões fechadas (Anexo A) e, na segunda, uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B).

##### **4.2.3.1 Fase 1**

Aos professores, de ambos os grupos (CEDET e controle), foi enviado *e-mail* incluindo as informações sobre a pesquisa que seria empreendida, seus objetivos e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Caso aceitassem colaborar, os professores eram direcionados ao questionário *online* (plataforma Google) e tinham um mês para o seu devido preenchimento.

O instrumento empregado na Fase 1 foi uma adaptação daquele apresentado em Tirri, Tallent-Runnels e Adams (1999), que, em seu artigo “Cross-Cultural Predictors of Teachers' Attitudes toward Gifted Education”, empregou a

escala de opinião sobre superdotados e sua educação, composto por 60 afirmativas, como, por exemplo – “O talento é uma característica rara que devemos encorajar” –, em que os participantes devem apresentar seu grau de concordância segundo uma escala *Likert* de cinco pontos. As declarações abordavam os seguintes temas: Alternativas de enriquecimento, Necessidades especiais do bem dotado, Investimento para superdotados, Problemas sociais, aceleração, vantagens de ser talentoso, Aulas especiais para o bem dotado, Todo mundo é talentoso, Igualdade de oportunidades, Serviços especiais para superdotados, Situação atual nas escolas, Programas especiais para superdotados, Consequências da educação superdotada, Direções futuras na educação superdotada, Prioridades na educação especial, Progresso rápido dos talentosos, Enriquecimento vs. Aceleração e marca de elitismo (TIRRI; TALLENT-RUNNELS; ADAMS, 1999).

É relevante citar que Tirri, Tallent-Runnels e Adams (1999) usaram como referência o instrumento *Opinions about the gifted and their education*, elaborado por Gagné e seus alunos de pós-graduação, na década de 1980 (GAGNÉ, 2018). Esse instrumento foi amplamente divulgado e utilizado, passando por diversas revisões e discussões, tendo sido traduzido para mais de dez idiomas, segundo o autor (GAGNÉ, 2018).

Para o presente trabalho, foram adotadas as 60 declarações do instrumento de Tirri, Tallent-Runnels e Adams (1999), além de questões concernentes aos dados sociodemográficos, totalizando 70 questões. Para esta pesquisa, optou-se por analisar o resultado das afirmações alusivas a Problemas sociais, Vantagens de ser talentoso, Todo mundo é talentoso e Serviços especiais para superdotados. Tal escolha justifica-se por se considerar que essas categorias de afirmações melhor respondem aos objetivos propostos, havendo, nesses motes, afirmativas com raízes em mitos muito difundidos no meio educacional e que contribuem para as dificuldades na identificação e atendimento de alunos com AH/SD.

Foram recebidos 31 questionários respondidos pelo grupo CEDET, representando 22,5% do universo previamente levantado, e 24 questionários do grupo-controle, configurando 12,2% do conjunto inicial. Essa é, pois, a amostra por conveniência a ser analisada.

### 4.2.3 Fase 2

Dentre os professores que participaram da Fase 1, efetivou-se um sorteio aleatório de quatro professores por grupo, para convidá-los a participar da Fase 2 da pesquisa.

Para a Fase 2, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado composto de perguntas abertas e fechadas, preparadas segundo referencial teórico específico da área, com o intento de atender aos objetivos pretendidos na pesquisa, isto é, investigar se a existência de um centro educacional especializado no atendimento do aluno com AH/SD e suas ações contribuem para o processo de desmistificação, por parte dos professores do Ensino Fundamental I, acerca das AH/SD, de sua aceitação e identificação.

Essas entrevistas foram realizadas no local de trabalho, residências e outros locais, de acordo com a disponibilidade e conforto dos participantes, em horário e dia estipulados por eles, tendo sido gravadas e posteriormente transcritas, na íntegra, para análise de conteúdo.

No momento da entrevista, foram explicados seus objetivos e entregue o TCLE, em duas vias, assinalando-se seus possíveis riscos, bem como foi explicitando que não haveria prejuízo ao participante quanto ao seu aceite e, no caso, se optasse por desistir de colaborar durante o processo.

O roteiro de entrevista buscou investigar: a concepção de altas habilidades/superdotação do professor regular do Ensino Fundamental I; o conhecimento desse professor acerca do CEDET e o trabalho que ele desenvolve; a existência ou não de diferença nas concepções dos professores de ambos os grupos, a respeito da temática tratada.

### 4.2.4 Procedimento de análise dos dados

Os dados quantitativos passaram por análise estatística descritiva, procurando-se identificar possíveis associações entre as variáveis. Após a tabulação das respostas dadas pelos professores, foi elaborada uma planilha com os totais de cada item da escala *Likert*, para ambos os grupos. Esse processo visou a fazer a associação nas opiniões entre os grupos, utilizando-se o teste Exato de Fisher e considerando o nível de significância de 5%.

Para análise das entrevistas, optou-se por empregar o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, método de análise desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre, que tem dupla representatividade – quantitativa e qualitativa (2006). O DSC possibilita identificar crenças que envolvam um universo a ser pesquisado, através da análise de discursos oriundos de entrevistas. Como produto, essa análise resulta

[...] em depoimentos coletivos confeccionados com extratos de diferentes depoimentos individuais – cada um desses depoimentos coletivos veiculando uma determinada e distinta opinião ou posicionamento, sendo tais depoimentos redigidos na primeira pessoa do singular. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006, p. 517).

Os autores argumentam ainda que esses discursos coletivos podem ser “[...] espontaneamente identificáveis pelas pessoas comuns como pensamentos familiares ou opiniões que eles poderiam adotar.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014, p. 505).

O método DSC tem etapas bem estabelecidas e criteriosas, as quais são vitais em sua execução. A primeira dessas etapas refere-se à análise isolada de cada entrevista, previamente copiada na íntegra. Feito isso, o pesquisador passa para a etapa seguinte, que consiste na identificação e grifo das “expressões-chave” e das “ideias centrais” das entrevistas colhidas.

A terceira etapa do método de análise faz uma correspondência entre as ideias centrais e as ancoragens, quando as houver. A ancoragem é

[...] a manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença, ou valor que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para "enquadrar" uma situação específica. É importante observar que todo depoimento tem uma ou várias Ideias Centrais, mas apenas alguns depoimentos apresentam, de maneira explícita, as marcas discursivas da Ancoragem. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2002, p. 37).

Concluída essa etapa, a seguinte se ocupa de identificar e agrupar as ideias centrais e ancoragens que tenham ideias parecidas ou iguais. Consumados tais passos, o último estágio consiste em construir o DSC, o qual resume em um discurso todos os discursos coletados, “[...] com vistas a produzir, no receptor, o efeito de uma opinião coletiva, expressando-se, diretamente, como fato empírico, pela “boca” de um único sujeito de discurso.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006, p. 517).

### 4.3. Resultados e discussões

Uma vez que a pesquisa foi realizada em duas fases, seus resultados serão apresentados nessa ordem – fase 1 e fase 2. Além disso, evocam-se os objetivos específicos da pesquisa, para refleti-los à luz dos resultados obtidos, buscando identificar a concepção de AH/SD que o professor regular possui, distinguir o conhecimento que esse professor tem acerca do CEDET e de seu trabalho, além de verificar a existência ou não de divergências nas concepções dos professores dos grupos acerca da temática.

Dos 31 professores que compõem o grupo CEDET, 29 são mulheres e dois são homens, os quais têm entre cinco e 28 anos de tempo na docência. Destes, apenas uma não tem graduação (é magistrada), os demais têm licenciaturas em áreas diversas (Letras (n = 3), Pedagogia (n = 19), Geografia e História (n = 3), Biologia (n = 1) e Direito (n = 1))<sup>10</sup>, encontrando-se 28 docentes com especialização e dois com mestrado. As graduações foram cursadas na modalidade presencial, por 29 professores, e na modalidade a distância, por uma professora.

O grupo-controle é composto por 25 professores, sendo todas mulheres. O tempo de atuação das professoras varia entre um e 23 anos na docência. Sobre a formação, todas possuem graduação em Pedagogia, e sete delas ainda têm uma segunda graduação (Letras (n = 3), Pedagogia (n = 17), Geografia e História (n = 2), Biologia (n = 1) e Matemática (n = 1), Serviço Social (n = 1)). Há também 22 professores com especialização e um com mestrado.

#### 4.3.1 O que os resultados da Fase 1 nos mostram?

Para as análises dos temas selecionados para esta pesquisa, optou-se por realizar a junção de graduações da escala *Likert*, da seguinte forma: as opções Concordo e Concordo Totalmente foram agregadas, bem como as opções Discordo e Discordo Totalmente, uma vez que o teste de associação empreendido é sensível a caselas com valores pequenos. Dessa maneira, a escala foi analisada considerando três níveis de concordância: Concordo, Não sei Opinar e Discordo.

A Tabela 1 traz o tema “Vantagens de ser superdotado”, que apresentou aos professores três afirmações.

---

<sup>10</sup> A soma das formações destacadas é maior que o número de professores, devido ao fato de haver profissionais com formação em mais de uma licenciatura.

Tabela 1: Vantagens de ser superdotado, (n = 55), São José do Rio Preto, 2019.

<b>Afirmações</b>	<b>Escala<sup>*</sup></b>	<b>Grupo Cedet</b>	<b>Grupo-Controle</b>	<b>p-valor<sup>**</sup></b>
13. Qualquer que seja a atividade escolar, o aluno superdotado terá sucesso em qualquer caso.	C	3	0	0,0749
	NSO	0	2	
	D	28	22	
14. Devido à falta de serviços educacionais especializados para os superdotados, esses alunos de hoje podem tornar-se os desistentes e delinquentes de amanhã.	C	18	8	0,2238
	NSO	4	4	
	D	9	12	
52. Geralmente, os professores preferem ensinar alunos superdotados em vez daqueles que têm dificuldades.	C	3	4	0,9014
	NSO	3	3	
	D	25	22	

\*C – Concordo; NSO – Não Sei Opinar; D – Discordo

\*\* Teste Exato de Fisher

A primeira afirmação, “Qualquer que seja a atividade escolar, o aluno superdotado terá sucesso em qualquer caso”, tem raízes no mito da “Superdotação Global”, discutido por Winner (1996), segundo o qual o aluno é idealizado como aquele que tem sincronia na aprendizagem em todos os assuntos e disciplinas. Os resultados demonstraram não haver associação (divergência) entre a opinião do grupo CEDET e do grupo-controle, porque ambos não concordam com tal afirmação, revelando que esse mito parece não fazer parte do ideário desses professores.

No entanto, chama atenção haver no grupo CEDET três professores que concordam com essa afirmativa, a qual representa um mito que tem sérias consequências no processo de identificação desse alunado. De acordo com Perez (2012), esse mito uniformiza o desempenho do aluno em todas as perspectivas e cria expectativas irreais a seu respeito. Considerando que esses professores receberam orientações da equipe do CEDET por três anos, consecutivamente, tal fato poderia trazer dúvidas sobre os dados dos Guias de Observação Direta respondidos por esses profissionais, uma vez que, em apresentando esse mito, um

aluno para ser superdotado, na concepção desses professores, deveria ter alto rendimento em todos os campos do saber.

No tocante à afirmativa “Devido à falta de serviços educacionais especializados para os superdotados, esses alunos de hoje podem tornar-se os desistentes e delinquentes de amanhã”, embora com resultado não estatisticamente significativo ( $p = 0,2238$ ), os grupos apresentaram opiniões, aparentemente, divergentes. O grupo CEDET, em sua maioria (58,0%), concorda com a declaração, expondo que há uma crença de que o estudante com AH/SD necessita de cuidados para não se “desvirtuar”, expressando um dos mitos discutidos por Alencar e Fleith (2001), que explicam o desenvolvimento social e emocional dos alunos com AH/SD como equivalentes aos demais alunos, e ressaltam que pode acontecer de um aluno com AH/SD vir a ter problemas sociais ou emocionais, no entanto, tal fato não é uma característica ou consequência da superdotação. Alencar (2007) rebate esse mito, explicando que estudos demonstram que inúmeros alunos com AH/SD apresentam, além da inteligência superior, também melhor ajustamento social e emocional. Esperava-se que o grupo CEDET pudesse não apresentar tal mito. Indaga-se, assim: esse mito apresentado pelos professores seria fruto da interpretação equivocada das explicações e indicações recebidas durante as orientações de preenchimento do Guia de Observação Direta? Por outro lado, surpreende constatar que metade do grupo-controle não apresentou esse mito.

A última afirmativa do tema assevera: “Geralmente, os professores preferem ensinar alunos superdotados em vez daqueles que têm dificuldades”. Essa afirmativa tem relação direta com o mito discutido também por Alencar e Fleith (2001), de que o aluno com AH/SD ostenta bom rendimento escolar, sendo esse o perfil de alunos geralmente preferido pelos professores, que “[...] construíram, ao longo da sua própria trajetória, enquanto discentes, um imaginário de aluno ideal [...]” (POSSA; SILVEIRA; REVELANTE, 2007, p. 3). Os resultados indicaram que os participantes dos dois grupos discordam dessa afirmativa, em sua maioria. Dessa forma, a observação latente nesse resultado é: qual seria o perfil de aluno preterido pelos docentes? Aqueles com dificuldades de aprendizagem ou os considerados medianos? Ou, ainda, o perfil preterido seria qualquer público, desde que não seja da Educação Especial?

Os mitos “Todos os alunos são sobredotados<sup>11</sup>” e “A pressão parental” (WINNER, 1996) são expressos nas afirmativas apresentadas na Tabela 2, que evoca o tema “Todo mundo é talentoso”.

Tabela 2: Todo mundo é talentoso, (n = 55), São José do Rio Preto, 2019.

Afirmações	Escala*	Grupo Cedet	Grupo-Controle	p-valor**
18. Todas os alunos são superdotados.	C	1	1	1,000
	NSO	0	0	
	D	30	23	
56. Todos os alunos poderiam ser superdotados, se fossem provenientes de um ambiente favorável.	C	3	3	0,6130
	NSO	4	1	
	D	24	20	

\*C – Concordo; NSO – Não Sei Opinar; D – Discordo

\*\* Teste Exato de Fisher

A primeira afirmativa submetida aos participantes – “Todos os alunos são superdotados” – concernente ao mito “Todos os alunos são sobredotados”, tem sérias consequências ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos com AH/SD, pois não os reconhece como sujeitos de direito e desvaloriza seus potenciais. Esse mito tem raízes na desinformação, porque considera características superficiais dos alunos e não os observa com olhar que compara e procura características e comportamentos próprios de alunos com traços de AH/SD, trabalho que requer busca de informações e suporte teórico (WINNER, 1996; RECH; FREITAS, 2006). Os resultados não demonstraram divergência de opinião entre os docentes, os quais, em sua maioria, discordam da declaração, expressando que esse mito não faz parte de suas concepções.

A afirmativa “Todos os alunos poderiam ser superdotados, se fossem provenientes de um ambiente favorável” ilustra o mito de que alunos com AH/SD provêm de famílias bem estruturadas, com bom poder aquisitivo. Winner discute “A pressão parental”, como se alunos com AH/SD pudessem ser “manufaturados” por pais zelosos e ambientes privilegiados, embora esse perfil de pais e perfil de

<sup>11</sup> *Sobredotado* é o termo utilizado em Portugal, para designar superdotação.

ambiente oportunizem a manifestação de talentos. O mito “Superdotado só procede de família rica” explica igualmente essa afirmativa, que toma a superdotação como sinônimo de perfeição e sucesso, gerando a premissa de que o superdotado se origina de famílias abastadas (BRASIL, 1999). Os dados revelam que os professores discordam, apontando que esse mito não corresponde à visão dos docentes. Esse resultado assinala aparente sensibilidade dos professores frente às diferenças e particularidades do aluno com AH/SD, para além de sua situação familiar, quer em relação a cuidados, quer à situação socioeconômica.

O mito discutido por Alencar e Fleith (2001), concernente à superdotação como um fenômeno raro, evidenciando a recusa das AH/SD no meio educacional, está relacionado à afirmativa “Não há alunos superdotados em nossa escola”, da Tabela 3, a qual aborda o tema “Serviços especiais para as AH/SD”.

Tabela 3: Serviços Especiais para as AH/SD, (n = 55), São José do Rio Preto, 2019.

<b>Afirmações</b>	<b>Escala*</b>	<b>Grupo Cedet</b>	<b>Grupo Controle</b>	<b>p-valor**</b>
60. Não há alunos superdotados em nossa escola.	C	0	2	0,0006
	NSO	1	8	
	D	30	14	
11. Os alunos superdotados não precisam de serviços educacionais especiais.	C	0	1	0,4364
	NSO	0	0	
	D	31	23	

\*C – Concordo; NSO – Não Sei Opinar; D – Discordo

\*\* Teste Exato de Fisher

Apesar de os dois grupos discordarem dessa afirmativa, em sua maioria, os dados mostram que parte do grupo-controle aparenta desconhecer a identificação de alunos com traços de AH/SD, com 33,3% de escolhas na opção “Não sei opinar”. O grupo CEDET apresentou 3,2% de escolhas para a mesma opção, revelando maior segurança em opinar sobre a questão. Esse resultado traz consigo uma indagação: o fato de esse grupo ter contato com profissionais que buscam alunos com AH/SD nas escolas, por meio do Guia de Observação Direta, resultou nessa segurança em afirmar que há alunos com AH/SD, em suas escolas?

A segunda afirmativa admite que “Os alunos superdotados não precisam de serviços educacionais especiais”. Guenther (2000) alude a esse mito, quando discute a importância das oportunidades dadas aos alunos com AH/SD e o quanto o meio tem influência no desenvolvimento das suas potencialidades. Essa declaração ainda tem relação com o mito da Superdotação Global (WINNER, 1996), já discutida neste trabalho. Não houve divergência nos dados referentes a essa declaração, porque todos os professores do grupo CEDET discordam e 96,0% dos professores do grupo-controle também, mostrando que ambos os grupos não comungam desse mito. O resultado é positivo, considerando o número ínfimo de alunos com AH/SD que utilizam os serviços de atendimento educacional especializado, comparado ao número de alunos com deficiências e transtornos (PEREZ; FREITAS, 2011). Delou explica que há “[...] resistências à implantação das políticas públicas para alunos superdotados no Brasil.” (2005, p. 3). A autora argumenta, ainda, que o fato de existirem leis não garante que os direitos desses alunos serão atendidos (DELOU, 2005).

Os “Problemas sociais” são abordados na Tabela 4, sendo a primeira afirmativa: “Serviços especiais para alunos superdotados têm o inconveniente de criar elitismo”. Perez promove uma discussão sobre mitos e salienta que, “[...] assim como quem apresenta uma deficiência é alvo de pena e comiseração, quem manifesta uma aparente vantagem é alvo de inveja e agressão” (2012, p. 3); como consequência disso, o atendimento às necessidades dos alunos com AH/SD é visto como um privilégio para com um público já favorecido.

Tabela 4: Problemas Sociais, (n = 55), São José do Rio Preto, 2019.

Afirmações	Escala*	Grupo Cedet	Grupo Controle	p-valor
5. Serviços especiais para alunos superdotados têm o inconveniente de criar elitismo.	C	0	0	0,4364
	NSO	0	1	
	D	31	23	
27. Ao separar alunos superdotados de outros, favorecemos a rotulação de alunos como fortes-fracos, bons-menos bons etc.	C	21	15	0,4787
	NSO	2	0	
	D	8	9	
29. Quando os superdotados são colocados em classes especiais, os outros alunos se sentem desvalorizados.	C	13	5	0,2083
	NSO	4	3	
	D	14	16	
31. Alunos superdotados podem se tornar vaidosos ou egoístas, se receberem atenção diferenciada.	C	5	1	0,4108
	NSO	3	3	
	D	23	20	

\*C – Concordo; NSO – Não Sei Opinar; D – Discordo

\*\* Teste Exato de Fisher

Observa-se, na análise dos dados, que os professores dos dois grupos discordam da declaração aludida, revelando que esse mito não representa a opinião dos grupos e sugerindo uma visão do atendimento educacional especializado ao aluno com AH/SD como um direito e não como um privilégio.

As afirmativas “Ao separar alunos superdotados de outros, favorecemos a rotulação de alunos como fortes-fracos, bons-menos bons etc.” não se sustenta, pois, a rotulação do aluno com traços de AH/SD pode ocorrer antes mesmo de o aluno ser encaminhado a serviços especializados (BRASIL, 1999). Quando, por exemplo, esse aluno se diferencia dos demais, na maneira de ser e agir frente ao conteúdo ou situações de sala de aula, pode ser tachado como o “sabe tudo”, o “nerd”, ou o “CDF”. A afirmativa “Quando os superdotados são colocados em classes especiais, os outros alunos se sentem desvalorizados” ilustra uma ideia que vai além da desvalorização dos demais alunos, bem como contradiz a Declaração de Salamanca, a qual orienta:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter

permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (UNESCO, 1994, p. 5)

Os dois grupos acreditam que possa haver rotulação dos alunos, caso sejam separados da turma, expressando que apoiam o trabalho com a diversidade. A equiparação nos resultados concordantes e discordantes, no grupo CEDET, em relação à afirmativa “Quando os superdotados são colocados em classes especiais, os outros alunos se sentem desvalorizadas”, chama atenção. Esse resultado seria consequência de uma visão do professor sob o prisma de apoio à diversidade, prezando que o aluno superdotado conviva com seus pares e a escola assuma a responsabilidade de atender com qualidade todos os alunos em sua diversidade? Ou seria uma visão sob o prisma de julgar a superdotação como um privilégio que coloca esses alunos em situação vantajosa em relação aos demais?

Outra observação quanto a essa afirmativa, diz respeito aos percentuais de “Concordo” dos grupos: 41,0% dos participantes do grupo CEDET concordam com essa afirmativa e apenas 10,0% do grupo-controle têm a mesma opinião. Esse resultado demonstra que um percentual significativo do grupo CEDET não tem esse mito superado. A observação sobre esses dados leva à questão: até que ponto as informações obtidas no contato com o Guia de Observação Direta e as orientações da equipe CEDET contribuíram para essa divergência percentual sobre a mesma opção de escolha?

Acerca da afirmativa de que “Alunos superdotados podem se tornar vaidosos ou egoístas se receberem atenção diferenciada”, Perez explica que tais características são traços de personalidade os quais podem ser identificáveis em qualquer pessoa, não havendo ligação com as AH/SD; acrescenta que estão ligados a “[...] princípios que a criança aprende na sua família, entre seus pares e até na própria escola e comunidade.” (PEREZ, 2012, p. 10). Os dados demonstram que a maioria dos professores dos dois grupos discorda dessa premissa. Assim, o resultado revela que os professores não conservam esse mito.

Buscou-se, na Fase 1, investigar a possível influência, no ideário docente, de ações promovidas por um centro voltado especificamente ao atendimento de alunos com traços de AH/SD, mesmo que essas ações não

tencionassem formar o professor, mas identificar e atender os alunos reconhecidos. Considerando a escassez de serviços que promovam tal ação, era esperado que os resultados apontassem grande diferença de opinião entre os grupos CEDET e controle. No entanto, o que se observa são resultados que mostram não haver divergências, estatisticamente significativas, quanto às concepções sobre as AH/SD entre os grupos.

O resultado sugere que a existência de um centro educacional especializado ao atendimento de alunos com AH/SD e suas ações parece não interferir no processo de desmistificação dos conceitos desses professores sobre o assunto. Com os resultados da Fase 1, evidencia-se a necessidade de ações formativas específicas e direcionadas aos docentes, no intuito de contribuir no processo de desmistificação sobre a temática AH/SD, sobre os serviços especializados para esse público e ações de incentivo e aproveitamento de potenciais e talentos identificados em sala de aula.

Alvitra, também, que seja estudada a possibilidade de ações do Centro voltadas para a formação e informação dos docentes, podendo favorecer no alcance de um dos objetivos de suas ações, que é a identificação dos alunos por meio do Guia de Observação Direta.

#### **4.3.2 Entrevistas da Fase 2**

Empreendem-se, doravante, as análises das entrevistas feitas com os professores do grupo CEDET. As respostas dos professores aos questionamentos foram previamente transcritas, sendo apresentadas em quadros as expressões-chave e as ideias centrais grifadas em cada fala, resultando em excertos dispostos na sequência de cada quadro de análise.

<b>Quadro 1: Como você definiria um aluno com Altas Habilidades?</b>			
<b>EXPRESSÕES-CHAVE</b>	<b>IDEIAS CENTRAIS</b>	<b>EXPRESSÕES-CHAVE</b>	<b>IDEIAS CENTRAIS</b>
<p><b>CEDET 1:</b> Eu tive uma criança uma vez que tinha dificuldade em sala de aula, mas <u>quando trabalhava arte com ela, ela se destacava.</u> [...] <u>fazia textos maravilhosos, falava super bem.</u> Então eu acho que <u>são crianças que se destacam, não em tudo, mas se destaca em alguma área, que vai além das outras crianças da sala.</u> [...]</p>	<p>(ideia 1) quando trabalhava arte com ela, ela se destacava (ideia 2) fazia textos maravilhosos, falava super bem. (ideia 3) são crianças que se destacam [...] em alguma área</p>	<p><b>Controle 1:</b> Eu acho tão difícil definir Altas Habilidades. [...] Quando você fala em Altas Habilidades, você pensa que <u>é aquela criança, assim, que destoa, o Geninho da sala.</u> [...] <u>Ele tinha um bom raciocínio, ele tinha facilidade.</u> [...] Se você pegava alguma coisa que ninguém tava dando conta, ele resolvia. [...] Ele <u>não precisava de nada nenhuma orientação,</u> ele dava conta. Ele <u>tinha um raciocínio muito rápido, ele pegava as coisas muito rápido.</u> [...] Ele <u>não se encaixava no lugar que ele tava.</u> [...] Eu tive alguns alunos que <u>eram crianças muito espertas, que falaram bem e teve um que lia.</u> Ele era <u>muito agitado, aquela criança que não para.</u> [...] Ele <u>desenhava muito bem e fazia tudo,</u> [...] Aí detectou o TDAH, mas nada das Altas Habilidades. Mas <u>ele era ótimo.</u></p>	<p>(ideia 1) criança [...] que destoa, a geninho da sala. (ideia 2) bom raciocínio, ele tinha facilidade (ideia 3) não precisa de nenhuma orientação (ideia 4) raciocínio muito rápido, pegava as coisas muito rápido (ideia 5) não se encaixava no lugar que estava (ideia 6) eram crianças muito espertas que falavam bem (ideia 7) muito agitado, aquela criança que não para (ideia 8) desenhava muito bem (ideia 9) era ótimo</p>
<p><b>CEDET 2:</b> Eu acho que <u>é um aluno que se</u></p>	<p>(ideia 1) um aluno que se</p>	<p><b>Controle 2:</b> Alunos com Altas</p>	<p>(ideia 1) eu não conheci nenhum</p>

<p><u>destaca mais num determinado aspecto</u>, é aquele que mostra um diferencial, esse ano eu tenho um aluno que se <u>destaca na parte do desenho</u>, o ano passado eu tinha uma menina que <u>se destacava em todas as áreas</u>, ela era fora de série, perfeita. [...] <u>se destacava pela responsabilidade, disciplina</u>, [...] <u>o estímulo era dela mesma</u>. [...] O aluno desse ano fala que vai ser profissional na área de desenho, <u>toda hora que tem um espaço entre as atividades ele faz os desenhos à mão livre</u>, não é uma cópia. [...]</p>	<p>destaca mais num determinado aspecto (ideia 2) se destaca na parte do desenho (ideia 3) se destacava em todas as áreas (ideia 4) se destacava pela responsabilidade, disciplina (ideia 5) o estímulo era dela mesma (ideia 6) toda hora que tem um espaço entre as atividades ele faz os desenhos</p>	<p>Habilidades eu <u>não conheci nenhum</u>, eu ouvi falar que um aluno com Altas Habilidades <u>é aquele que se destaca em alguma área</u>. [...] Eu imagino que seja isso, <u>é um aluno que se expande numa determinada área num, determinado setor</u>. Eu acho que <u>é aquele aluno que ao ouvir uma explicação do professor já entendeu o conteúdo, eu acho que ele já consegue interpretar e chegar a um resultado</u>. É o que eu imagino. [...] Tem um aluno que está quase lendo, então <u>a gente percebe que essas crianças têm apoio dos pais</u>. Os pais são letrados, a mãe é enfermeira padrão e o pai bancário, então eu <u>penso que na casa dele deve ser um ambiente de livros</u>. [...] Eu acho que se percebe pelo comportamento, pelas perguntas. Eu penso que deve ser <u>uma pessoa crítica</u> naquela área, que <u>faz perguntas que vai além do meu saber</u>. [...]</p>	<p>(ideia 2) é aquele que se destaca em alguma área. (ideia 3) é um aluno que se expande numa determinada área num, determinado setor (ideia 4) é aquele aluno que ao ouvir uma explicação do professor já entendeu o conteúdo (ideia 5) já consegue interpretar e chegar a um resultado (ideia 6) a gente percebe que essas crianças têm apoio dos pais. (ideia 7) penso que na casa dele deve ser um ambiente de livros. (ideia 8) uma pessoa crítica (ideia 9) faz perguntas que vai além do meu saber.</p>
<p><b>CEDET 3:</b> [...] <u>Um aluno que tenha destaque em alguma coisa, ou para pintura, ou na parte físico-motora, ou</u></p>	<p>(ideia 1) Um aluno que tenha destaque em alguma coisa,</p>	<p><b>Controle 3:</b> Eu acredito que <u>eu nunca tive</u>. A primeira coisa para identificar seria <u>ele ser avançado em relação a</u></p>	<p>(ideia 1) eu nunca tive (ideia 2) ele ser avançado em relação a turma e a idade.</p>

<p><u>realmente ali na parte da matemática, português. Às vezes até na oralidade, [...]</u></p>	<p>(ideia 2) para pintura, (ideia 3) parte físico-motora, (ideia 4) ou realmente ali na parte da matemática, português. (ideia 5) Às vezes até na oralidade</p>	<p><u>turma e a idade. [...] Seria <u>uma criança que vai além daquilo que é esperado expectativa para a idade dela.</u> [...] A gente comentou de um aluno do ano passado que foi para lá para a escola particular, <u>ele era em todos os aspectos.</u> [...] <u>uma criança desenvolvida,</u> era ótimo na parte de colaboração. [...] <u>não sei se é isso que define altas habilidades. Eu tenho dúvidas.</u> [...]</u></p>	<p>(ideia 3) uma criança que vai além daquilo que é esperado expectativa para a idade dela. (ideia 4) ele era em todos os aspectos. (ideia 5) uma criança desenvolvida (ideia 6) não sei se é isso que define altas habilidades. Eu tenho dúvidas.</p>
<b>Discurso do Sujeito Coletivo – Grupo CEDET</b>		<b>Discurso do Sujeito Coletivo – Grupo Controle</b>	
<p>São crianças que se destacam em alguma área, na parte do desenho, arte, pintura, físico-motora, em matemática, português, até na oralidade. Tem responsabilidade e disciplina. O estímulo é da própria criança, faz textos maravilhosos, fala super bem, toda hora que tem um espaço entre as atividades faz o que gosta.</p>		<p>Eu nunca tive, mas acho que é uma criança que destoa, “a Geninho da sala”, tem bom raciocínio, facilidade para aprender, não precisa de nenhuma orientação, pega as coisas muito rápido, não se encaixava no lugar que está. São crianças muito espertas, que falam bem, muito agitados, aquela criança que não para, crítica, faz perguntas que vão além do meu saber, é avançado em relação a turma e a idade. Desenha muito bem, é ótimo. É um aluno que se expande numa determinada área num determinado setor, que ao ouvir uma explicação do professor já entendeu o conteúdo, já consegue interpretar e chegar a um resultado. É uma criança desenvolvida, que tem uma atenção diferenciada. A gente percebe que essas crianças têm apoio dos pais, penso que a casa dele deve ser um ambiente de livros. Não sei se é isso que define altas habilidades. Eu tenho dúvidas.</p>	
<p>Fonte: dados advindos da pesquisa de campo.</p>			

Considerando as definições empreendidas por autores da área de AH/SD e empregadas em documentos oficiais (BRASIL, 2008; ANDRES, 2010; DELOU, 2014; GUENTHER, 2012; OUROFINO, 2007; PEREZ, 2012; RANGNI, 2011), o Discurso do Sujeito Coletivo do grupo CEDET responde de maneira adequada ao questionamento feito aos professores. É possível observar ainda que os docentes apresentam definições que vão além das questões acadêmicas, demonstrando aparente percepção de características de outros domínios de inteligência além daqueles ligados às disciplinas ministradas em sala de aula.

Em relação ao grupo controle, apesar de descreverem algumas características de AH/SD em seu Discurso do Sujeito Coletivo, observa-se alguns mitos expressos em trechos como - “geninho da sala” e “ouve a explicação do professor e já entendi tudo”. Winner (1996) elucida o “Mito da Superdotação Global”, que descreve o aluno com AH/SD como sendo aquele que sempre ostenta performance eminente todas as áreas do conhecimento. A maioria dos participantes também diz nunca haver em suas salas alunos com AH/SD, outro mito discutido por Alencar e Fleith (2001) da “Superdotação como Fenômeno Raro”, refletindo a negação dos professores e a associação desse público a ambientes mais favorecidos.

Comparando os discursos dos dois grupos, é possível observar que ambos demonstram ter certo conhecimento sobre comportamentos e características de alunos com traços de AH/SD, no entanto, a existência de mito foi percebida junto aos participantes do grupo controle, o que não ocorreu com o grupo CEDET. O fato do grupo controle apresentar o mito da Superdotação Global e o grupo CEDET não, seria consequência das ações empreendidas pelos profissionais do centro em reuniões de orientação para preenchimento do Guia de Observação Direta, durante o processo de identificação?

O Quadro 2 apresenta a coleta de expressões-chave e ideias centrais em relação dos grupos CEDET e controle referente ao questionamento: Se você identifica um aluno com AH/SD você sabe como e para onde encaminhá-lo?

<b>Quadro 2: Se você identifica um aluno com AH/SD você sabe como e para onde encaminhá-lo?</b>			
<b>EXPRESSÕES-CHAVE</b>	<b>IDEIAS CENTRAIS</b>	<b>EXPRESSÕES-CHAVE</b>	<b>IDEIAS CENTRAIS</b>
<p><b>CEDET 1:</b> Eu <u>encaminho pro CEDET</u>. [...] Eu acho que <u>o professor tem muitas dúvidas</u>. [...] <u>quem eu devo indicar</u>. [...] Eu acho que a gente <u>precisa de informação e orientação</u>, [...]</p>	<p>(ideia 1) encaminhado pro CEDET.</p> <p>(ideia 2) o professor tem muitas dúvidas.</p> <p>(ideia 3) quem eu devo indicar.</p> <p>(ideia 4) precisa de informação e orientação</p>	<p><b>Controle 1:</b> Eu <u>pediria para fazer um acompanhamento</u>, um diagnóstico né. Pra eu saber, pra eu começar a trabalhar de uma forma diferenciada. Encaminharia <u>para o pediatra, depois o psicólogo</u>, [...]. <u>São tantos anos de experiência, que para mim é natural esta observação</u>. [...]</p>	<p>(ideia 1) pediria para fazer um acompanhamento</p> <p>(ideia 2) para o pediatra, depois o psicólogo</p> <p>(ideia 3) São tantos anos de experiência, que para mim é natural esta observação.</p>
<p><b>CEDET 2:</b> [...] <u>espero chegar essa ficha, que já está no final do ano para responder</u>. Depois na questão do encaminhamento a <u>gente não tem retorno, trabalha-se com aquele aluno durante o ano, mas sem muito apoio</u>. [...] <u>A questão das altas habilidades não é muito falada, trabalhada</u>. [...] <u>a gente só fala dos alunos que têm problemas dificuldades</u>. [...] <u>aquele aluno que tem potencial fica para trás</u>. [...] <u>não sabia direito o que o CEDET trabalha</u>, é a terceira vez que preencho a ficha, mas eu também não sei.</p>	<p>(ideia 1) espero chegar essa ficha</p> <p>(ideia 2) já está no final do ano para responder.</p> <p>(ideia 3) a gente não tem retorno</p> <p>(ideia 4) trabalha-se com aquele aluno durante o ano, mas sem muito apoio.</p> <p>(ideia 5) a questão das altas habilidades não é muito falada, trabalhada.</p> <p>(ideia 6) a gente só fala dos alunos que têm problemas dificuldades.</p>	<p><b>Controle 2:</b> Principalmente <u>levar o caso para direção da escola e convocar a família</u>. Por exemplo, <u>a gente sabe que existe em Rio Preto CEDET o e lá tem profissionais que sabem identificar e diagnosticar um aluno com Altas Habilidades</u>. [...]</p>	<p>(ideia 1) levar o caso para direção da escola e convocar a família.</p> <p>(ideia 2) a gente sabe que existe em Rio Preto CEDET e lá tem profissionais que sabem identificar e diagnosticar um aluno com Altas Habilidades.</p>

	<p>(ideia 7) aluno que tem potencial fica para trás.</p> <p>(ideia 8) não sabia direito o que o CEDET trabalha</p>		
<p><b>CEDET 3:</b> A gente <u>preenche a ficha do CEDET</u>. Se precisar pede ajuda para a coordenação, pede pra chamar alguém de lá.</p>	<p>(ideia 1) preenche a ficha do CEDET</p>	<p><b>Controle 3:</b> Eu posso trazer para o grupo (de professores colegas), eu sei que <u>existe a classificação que a criança pode seguir em frente</u> não ficando ali. Como a gente <u>tem o NAEE na escola</u>, claro que eu <u>iria atrás desse profissional para me orientar</u>, como eu disse isso <u>nunca aconteceu comigo</u>. [...] <u>A gente se preocupa muito mais com aquele aluno que fica aquém</u>. [...] a gente <u>vai procurar ajudar aquele que está atrasado atolado</u>. [...] <u>É muita criança, a demanda é imensa</u>. Então nós somos programados a cumprir um protocolo, <u>tem uma cobrança ali</u>, eu sou muito cobrada. [...] Eu não tenho nenhuma criança com falta de autonomia, mas <u>eu tenho inclusão com laudo</u>. [...] Eu acho que <u>falta isso na nossa formação</u>. [...] <u>Nem tanto trabalha com a gente o que fazer com aluno que está aquém, nem com aquele que está além</u>. Os dois extremos <u>estão capengando</u>. [...] <u>O tempo é curto, a demanda é grande, a cobrança imensa</u>. [...]</p>	<p>(ideia 1) existe a classificação que a criança pode seguir em frente</p> <p>(ideia 2) tem o NAEE na escola, [...] iria atrás [...] para me orientar</p> <p>(ideia 3) nunca aconteceu comigo.</p> <p>(ideia 4) A gente se preocupa muito mais com aquele aluno que fica aquém. [...] vai procurar ajudar aquele que está atrasado atolado.</p> <p>(ideia 5) a gente precisa ser treinado</p> <p>(ideia 6) É muita criança, a demanda é imensa.</p> <p>(ideia 7) tem uma cobrança, tem sempre alguém nas minhas costas.</p> <p>(ideia 8) tenho inclusão com laudo.</p> <p>(ideia 9) falta isso na nossa formação. [...] Nem tanto trabalha com a gente o que fazer com aluno que está aquém, nem com aquele que está além. Os dois extremos estão capengando</p> <p>(ideia 10) O tempo é curto, a demanda é grande, a cobrança imensa</p>

<p><b>CEDET 4:</b> [...] <u>todo ano o CEDET vai nas escolas e fornece aquela ficha, então encaminharia pela ficha mesmo.</u> [...]</p>	<p>(ideia 1) todo ano o CEDET vai nas escolas e fornece aquela ficha, então encaminharia pela ficha mesmo.</p>	<p><b>Controle 4:</b> A gente <u>tem que falar para a coordenadora e ela sabe para quem encaminh.</u> [...] E parece que estas escolas especializadas só em Ribeirão ou São Paulo, <u>não sei se Rio Preto tem algum especialista para fazer um acompanhamento extra classe.</u></p>	<p>(ideia 1) tem que falar para a coordenadora e ela sabe para quem encaminh (ideia 2) não sei se Rio Preto tem algum especialista para fazer um acompanhamento extra classe (ideia 3) dar uma atenção diferenciada</p>
<p><b>Discurso do Sujeito Coletivo – Grupo CEDET</b></p>		<p><b>Discurso do Sujeito Coletivo – Grupo Controle</b></p>	
<p>Todo ano o CEDET vai nas escolas e fornece aquela ficha, então encaminharia pela ficha mesmo, mas já está no final do ano para responder e a gente não tem retorno, não sabe direito o que o CEDET trabalha. O professor tem muitas dúvidas, de quem deve indicar, ele precisa de informação e orientação, pois trabalha-se com aquele aluno durante o ano, sem muito apoio. A questão das altas habilidades não é muito falada e trabalhada com os professores. A gente só fala dos alunos que têm problemas, dificuldades, o aluno que tem potencial fica para trás.</p>		<p>Tem o NAEF na escola, iria atrás para me orientar. Levaria o caso para direção da escola e convocaria a família. Pediria para fazer um acompanhamento, com o pediatra, depois o psicólogo. A gente sabe que existe em Rio Preto o CEDET e lá tem profissionais que sabem identificar e diagnosticar um aluno com Altas Habilidades. Sei que existe também a classificação que a criança pode seguir em frente. No entanto a gente se preocupa muito mais com aquele aluno que fica aquém, procuramos ajudar aquele que está atrasado, atolado. Tenho inclusão com laudo. É muita criança, o tempo é curto, a demanda é grande, a cobrança imensa. A gente precisa ser treinado, falta isso na nossa formação. Nem tanto trabalham com a gente o que fazer com aluno que está aquém, nem com aquele que está além. Os dois extremos estão capengando</p>	
<p>Fonte: dados advindos da pesquisa de campo.</p>			

É possível observar neste Discurso do Sujeito Coletivo do grupo CEDET, que os professores têm o centro como referência de encaminhamento de alunos com traços de AH/SD em sua rede. No entanto, demonstram aparente insatisfação com o período letivo em que os Guias de Observação Direta são aplicados e ainda, sentem-se insatisfeitos com as poucas oportunidades em que a temática é trabalhada, comparado as discussões sobre alunos com dificuldades. Esse discurso dos professores reflete o exposto por Alencar (2007, p. 17), que explica que “[...] o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média, e o superdotado, [é] deixado de lado neste sistema [...]”.

O discurso do grupo controle demonstra que, presumivelmente, o CEDET não é uma referência para os professores no que tange encaminhamentos de alunos com AH/SD. Estes docentes têm como referência os coordenadores pedagógicos e também os profissionais dos Núcleos de Atendimento Educacional Especializado - NAEE. A Educação Especial do município tem nas escolas de Ensino Fundamental I o NAEE, para atendimento dos alunos deficiências e transtornos, e para o atendimento das AH/SD há o CEDET, que funciona fora das escolas. Considerando que, antes da implantação do CEDET, os encaminhamentos de alunos com AH/SD eram destinados ao NAEE, aparentemente os professores do grupo controle ainda têm esse serviço como referência de encaminhamento. Esse resultado implica em outras indagações sobre os efetivos encaminhamentos realizados pelo grupo controle em não havendo o CEDET como referência neste sentido.

No entanto, mais uma vez, a ideia de que os alunos com deficiências, dificuldades e transtornos são prioridade de atendimento e atenção do professor em sala de aula se evidencia, podendo ser observada no seguinte trecho - “*a gente se preocupa muito mais com aquele aluno que fica aquém, procuramos ajudar aquele que está atrasado, atolado*”. Esta situação pode ter consequências na vida do aluno com traços de AH/SD, mencionadas por Alencar quando fala do “desestímulo e frustração sentidos por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia” (2003, p. 4). Perez e Freitas explicam as questões da invisibilidade dos alunos com AH/SD e esclarecem que esta situação é reflexo da “desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente” sobre a temática (2011, p.3)

Ao indagar os participantes sobre “O que você faz para atender estes alunos?”, obteve-se as respostas apresentadas no Quadro 3, na qual descortina respostas vagas do grupo Controle.

<b>Quadro 3: O que você faz para atender estes alunos?</b>			
<b>EXPRESSÕES-CHAVE</b>	<b>IDEIAS CENTRAIS</b>	<b>EXPRESSÕES-CHAVE</b>	<b>IDEIAS CENTRAIS</b>
<p><b>CEDET 1:</b> Eu vou <u>estimular a criança ainda mais no que ela se destaca. Eu incentivo buscar atividades de interesse dela.</u> [...] Eu <u>preparei algumas atividades a mais.</u> Geralmente eles acabam mais rápido que os outros e ficam ansiosos, começam a dar trabalho na sala. [...] Aí eu dava <u>atividades extras</u> para ela, não podia ficar ociosa, ela amava fazer essas atividades extras e ajudar a sala.</p>	<p>(ideia 1) estimular a criança ainda mais no que ela se destaca (ideia 2) incentivo buscar atividades de interesse dela (ideia 3) preparei algumas atividades a mais (ideia 4) atividades extras</p>	<p><b>Controle 1:</b> Eu observo muito a sala, os alunos. [...] <u>Eu nunca tratei as crianças como todo. Todo mundo igual.</u> [...]</p>	<p>(ideia 1) nunca tratei as crianças como todo. Todo mundo igual.</p>
<p><b>CEDET 2:</b> [...] Sinceramente eu não sei o que fazer, para essa menina <u>dei atividades do livro didático mais forte,</u> porque era o que ela queria. [...] <u>Às vezes ajudava os outros.</u> [...] Agora para esse de arte, o que dava para fazer era <u>imprimir atividades, o caderno de arte, caderno de desenho,</u> era o recurso que eu tinha. [...]</p>	<p>(ideia 1) dei atividades do livro didático mais forte (ideia 2) Às vezes ajudava os outros. (ideia 3) imprimir atividades, o caderno de arte, caderno de desenho</p>	<p><b>Controle 2:</b> <u>Dá alguma atividade diferenciada.</u> Esse seria o ideal mas, <u>numa sala de 30 alunos o que fazer?</u> [...] A gente <u>dá mais atenção a esses do que aquele que faz tudo.</u> [...]</p>	<p>(ideia 1) Dá alguma atividade diferenciada (ideia 2) Difícil a gente com três ou quatro inclusões dentro de uma sala de aula (ideia 3) dá mais atenção a esses do que pra aquele que faz tudo.</p>
<p><b>CEDET 3:</b> <u>A gente tem que explorar.</u> [...] <u>para poder</u></p>	<p>(ideia 1) A gente tem que explorar.</p>	<p><b>Controle 3:</b> Então a gente <u>tenta ver qual é a vocação.</u> [...]</p>	<p>(ideia 1) tenta ver qual é a vocação.</p>

<p><u>potencializar essa habilidade dele</u>. Dentro da sala de aula, quando é possível, na oralidade. <u>Sempre incentivando</u> ele na hora das aulas, <u>em algum tema que ele tenha interesse</u>. [...] <u>colocar esse aluno num grupo junto com uma criança que tem um pouco mais dificuldade</u>. Ele vai ali junto, ajuda nessa questão. [...] Mas <u>oferecer algumas atividades, alguns desafios</u> que você achava que ele não resolveria, mas ele acaba resolvendo. [...]</p>	<p>(ideia 2) para poder potencializar essa habilidade dele. (ideia 3) Sempre incentivando em algum tema que ele tenha interesse (ideia 4) colocar esse aluno um grupo junto com uma criança que tem um pouco mais dificuldade. (ideia 5) oferecer algumas atividades, alguns desafios</p>	<p>Aí um aluno foi desenhar na lousa 4 crianças e ligando os lápis a elas. Aí esse aluno falou: “professora fiz uma conta! Aí eu falei com a classe: antes do Bruno<sup>12</sup> falar a conta que ele fez, [...] Então ele está além na parte da matemática, na escrita ele está no básico, junta consoante com vogal na ortografia, mas está na fase, ele tem uma habilidade, ele é bem desenrolado articulado. [...]</p>	
<p><b>CEDET 4:</b> Mas assim, o que eu tenho feito com esses alunos com mais facilidade é <u>trazer coisas para estudar em casa, um assunto diferente</u>. [...] Então uma coisa que eu acho que dá para fazer é <u>trazer coisas extras e ele estudar por conta e depois a gente comentar</u>. [...] Olha uma coisa não sei se tem a ver com isso, mas acho que potencializaria bastante é <u>formar grupos de estudos com estes alunos na própria escola</u>. Por exemplo, não tem horário de reforço? Ali no horário de reforço deixaria para o grupo de</p>	<p>(ideia 1) trazer coisas extras para estudar em casa, um assunto diferente (ideia 2) trazer coisas extras e ele estudar por conta e depois a gente comentar (ideia 3) formar grupos de estudos com estes alunos na própria escola (ideia 4) o professor orientando estes alunos, indicando para eles caminhos. (ideia 5) o CETDET é muito bom, mas você não vê o</p>	<p><b>Controle 4:</b> <u>Essa criança precisa de um extraclasse principalmente, a gente com essas salas superlotadas</u>. Mas eu acho que é dever do professor trazer alguma coisa no seu planejamento, <u>material diferente para esse aluno</u>. E <u>buscar sempre ajuda</u>, [...]</p>	<p>(ideia1) Essa criança precisa de um extraclasse principalmente, (ideia2) a gente com essas salas superlotadas. (ideia3) material diferente para esse aluno (ideia 4) buscar sempre ajuda</p>

<sup>12</sup> Nome fictício.

<p>estudos. Igual a gente faz na faculdade mesmo, <u>o professor orientando estes alunos, indicando para eles caminhos.</u> [...] Por exemplo, <u>o CEDET é muito bom, mas você não vê o resultado, de quem está no quinto ano,</u> porque eles foram encaminhados agora no final do ano. <u>Eles vão começar a frequentar, se frequentar, no sexto ano e aí você não acompanha, não sabe como ele foi ali.</u> [...]</p>	<p>resultado, de quem está no quinto ano (ideia 6) Eles vão começar a frequentar, se frequentar, no sexto ano e aí você não acompanha, não sabe como ele foi ali.</p>		
<p><b>Discurso do Sujeito Coletivo – Grupo CEDET</b></p>	<p><b>Discurso do Sujeito Coletivo – Grupo Controle</b></p>		
<p>A gente tem que explorar, para poder potencializar essa habilidade, sempre incentivando em algum tema que ele tenha interesse. Trazer coisas extras para estudar em casa, um assunto diferente e depois comentar. Oferecer alguns desafios, imprimir atividade, caderno de arte, de desenho. Às vezes colocar para ajudar os outros, colocar esse aluno em um grupo junto com uma criança que tem um pouco mais de dificuldade. Formar grupos de estudos com estes alunos na própria escola, com o professor orientando estes alunos, indicando para eles caminhos. O CEDET é muito bom, mas você não vê o resultado de quem está no quinto ano. Eles vão começar a frequentar, se frequentar, no sexto ano e aí você não acompanha, não sabe como ele foi ali.</p>	<p>Buscaria sempre alguma ajuda. Tentaria ver qual a vocação da criança. Essa criança precisa de um extraclasse, alguma atividade diferenciada, material diferente. Nunca tratei as crianças como todo. Todo mundo igual. Mas, difícil a gente com três ou quatro inclusões dentro de uma sala superlotada, damos mais atenção a esses do que para aquele que faz tudo.</p>		
<p>Fonte: dados advindos da pesquisa de campo.</p>			

Os docentes do grupo CEDET demonstraram em seu discurso, exemplificações de ações diferenciadas no intuito de promover oportunidades diversificadas aos alunos com traços de AH/SD. Nota-se em suas falas uma situação mencionada por Rech e Freitas de que “[...] o aluno com altas habilidades, geralmente, termina as tarefas por primeiro, o professor pode ‘utilizá-lo’ como monitor, ou seja, ele pode auxiliar os demais colegas em suas dúvidas” (2005, p. 65). Isso parece comum e é discutido por autores da área (CUPERTINO, ARANTES, 2012; RECH, FREITAS, 2005; WINNER, 1996). No entanto, Winner (1996) chama atenção para o fato de que algumas crianças com traços de AH/SD “não conseguem conceber que [outro aluno] não [...] compreenda um simples problema matemático” (p. 290), o que pode ocasionar inconvenientes em sala de aula, pois o aluno superdotado pode não ter paciência nesse processo de ensino-aprendizagem. A autora chama atenção ainda para o fato de que, “[...] se as crianças sobredotadas estiverem sempre ocupadas a ensinar aquilo que já sabem e se nunca forem forçadas a dominar conhecimentos adequados ao nível de aptidão, a escola tornar-se-á um local onde não realizarão o seu potencial.” (WINNER, 1996, p. 290).

O discurso traz ainda, uma aparente crítica ao período em que se inicia o atendimento aos alunos identificados com traços de AH/SD, mesmo que este não tenha sido o foco da questão empreendida.

Apesar dos entrevistados apresentarem algumas alternativas de atender às necessidades educacionais de alunos com AH/SD, nota-se que não há propostas efetivas de trabalho diferenciado em sala de aula regular, principalmente no grupo controle. Neste discurso ainda, os alunos com deficiência e dificuldades são colocados como prioritários neste atendimento. Alencar coloca que é

[...] inquestionável a necessidade de programas de boa qualidade para o aluno com deficiência intelectual ou física. Isto não significa, entretanto, que se deixem de lado os alunos que se destacam na área acadêmica ou por uma inteligência superior. Deve o sistema educacional atender, de forma diferenciada, tanto aqueles com altas habilidades e talentos especiais como os que apresentam distúrbios de condutas e deficiências diversas.” (ALENCAR, 2007, p.18)

Renzulli (2014) coloca como um dos propósitos da educação de alunos com AH/SD, o aumento na qualidade de pessoas, que irão colaborar para “solução dos problemas da civilização contemporânea, transformando-se em produtoras de conhecimento e arte, em vez de meras consumidoras das informações existentes.”

(p. 223). É urgente que a educação alcance níveis mais altos que os atuais, porém, os alunos com AH/SD não podem ficar esquecidos ou protelados em sua educação (DELOU, 2007, p. 38), até que se atinja esse objetivo, tendo em vista que “o desenvolvimento destes impulsionará a melhora daquela” (GAMA, 2013, p. 187).

A última questão da entrevista, buscou informações junto aos docentes do grupo CEDET e grupo controle, sobre “O que você sabe sobre o CEDET/Rio Preto?”, o Quadro 4 demonstra o apanhado das coletas.

<b>Quadro 4: O que você sabe sobre o CEDET/Rio Preto?</b>			
<b>EXPRESSÕES-CHAVE</b>	<b>IDEIAS CENTRAIS</b>	<b>EXPRESSÕES-CHAVE</b>	<b>IDEIAS CENTRAIS</b>
<p><b>CEDET 1:</b> Eu sei que <u>as professoras do CEDET vão para a escola, pedem aos professores a indicação de alunos que tenham algum talento, que se destacam em alguma coisa. [...]</u> eles trazem essa criança pro CEDET para ter um acompanhamento. [...] Quando eu estava <u>no estado eu não conhecia o CEDET, só depois que vim para rede municipal que tive a informação sobre. Antes eu achava que um aluno com Altas Habilidades tinha que ser bom em tudo</u>, era assim que eu pensava. <u>Daí então eu não tinha ninguém assim.</u> No estado eu nunca tinha ouvido falar em CEDET, ou em aluno com Altas Habilidades. [...] Eu acho que <u>ajudou no dia a dia, no direcionamento com as crianças [...]</u></p>	<p>(ideia 1) as professoras do CEDET [...] pedem aos professores a indicação de alunos que tenham algum talento, que se destacam em alguma coisa. (ideia 2) eles trazem essa criança pro CEDET para ter um acompanhamento (ideia 3) no estado eu não conhecia o CEDET, só depois que vim para rede municipal que tive a informação sobre. (ideia 4) Antes eu achava que um aluno com Altas Habilidades tinha que ser bom em tudo [...] Daí então eu não tinha ninguém assim. (ideia 5) ajudou no dia a dia, no direcionamento com as crianças[...] passei a compreender melhor essas crianças.</p>	<p><b>Controle 1:</b> <u>Conheço muito pouco de CEDET.</u> Eu sei que faz um trabalho diferenciado, mas para ser sincera eu nunca consegui entender. <u>Conheço mais sobre o AEE. [...]</u></p>	<p>(ideia 1) Conheço muito pouco de CEDET (ideia 2) Conheço mais sobre o AEE.</p>
<p><b>CEDET 2:</b> Nada, basicamente nada! <u>Não conheço o trabalho do CEDET.</u> Eu <u>sei que trabalha com</u></p>	<p>(ideia 1) sei que trabalha com voluntários (ideia 2) faz o grupo das</p>	<p><b>Controle 2:</b> <u>É lá onde trabalham com crianças com altas habilidades.</u> Só sei isso.</p>	<p>(ideia 1) trabalham com crianças com altas habilidades</p>

<p><u>voluntários, faz o grupo das habilidades deles.</u> [...] Eu vou preencher uma ficha dessas, mas eu preciso ter um olhar, um foco, <u>preciso de mais informações</u>, porque ali no dia a dia com eles somos nós.</p>	<p>habilidades deles (ideia 3) preciso de mais informações</p>		
<p><b>CEDET 3:</b> [...] <u>cada ano a gente vai enxergando uma coisa diferente.</u> [...] <u>isso te ajuda a lidar com esse aluno para não deixar ele de lado, ou para não deixar as coisas desinteressantes para eles.</u> Eu acho esse trabalho muito importante, é um suporte para o professor. <u>Deu maior visibilidade para o professor realmente enxergar com outros olhos esse aluno,</u> contribuem muito. [...] Eu acho que talvez o <u>CEDET acaba trabalhando com esses alunos quando eles já não estão mais com a gente.</u> [...] <u>adiantar este atendimento,</u> pois já não estamos mais com esses alunos. [...]</p>	<p>(ideia 1) cada ano a gente vai enxergando uma coisa diferente. (ideia 2) isso ajuda a lidar com esse aluno para não deixar ele de lado, ou para não deixar as coisas desinteressantes para eles. (ideia 3) Deu maior visibilidade para o professor realmente enxergar com outros olhos esse aluno (ideia 4) o CEDET acaba trabalhando com esses alunos quando eles já não estão mais com a gente (ideia 5) adiantar este atendimento</p>	<p><b>Controle 3:</b> Então, eu <u>não sei exatamente o que é, o que eles fazem.</u> Eu <u>imagino que deve ser igual ao NAEE, só que voltado para as altas habilidades.</u></p>	<p>(ideia 1) não sei exatamente o que é, o que eles fazem. (ideia 2) imagino que deve ser igual ao NAEE, só que voltado para as altas habilidades.</p>
<p><b>CEDET 4:</b> Olha <u>eu acredito que ajuda o professor.</u> Por exemplo, estes alunos que eu indiquei mesmo, eu sempre achava que eles eram diferentes no sentido de estarem acima da média. <u>Até</u></p>	<p>(ideia 1) eu acredito que ajuda o professor (ideia 2) Até então eu não sabia que tinha esse grupo voltado para estes alunos (ideia 3) foi explicando e tirando</p>	<p><b>Controle 4:</b> Sobre o CEDET já ouvi falar, mas sem detalhes, <u>não sei sobre o que é.</u> Quando eu estava na faculdade, tinha uma disciplina que trazia várias</p>	<p>(ideia 1) não sei sobre o que é</p>

<p><u>então eu não sabia que tinha esse grupo voltado para estes alunos.</u> [...] <u>Aí quando foi explicando e tirando essas dúvidas,</u> pensei, não estava tão errado no que eu estava pensando. [...] Então esses alunos ficaram mais assistidos. Nem que for o ano que vem. A gente <u>gostaria que fosse no ano, para gente acompanhar também e contribuir,</u> mais... [...] Eu <u>acho que no 4º ano daria perfeitamente para começar isso.</u></p>	<p>essas dúvidas (ideia 4) gostaria que fosse no ano, para gente acompanhar também e contribuir (ideia 5) acho que no 4º ano daria perfeitamente para começar isso.</p>	<p>pessoas de instituições de fora o CRAS, CRAME, já ouvi falar. [...]</p>	
<p><b>Discurso do Sujeito Coletivo – Grupo CEDET</b></p>		<p><b>Discurso do Sujeito Coletivo – Grupo Controle</b></p>	
<p>As professoras do CEDET pedem aos professores de sala a indicação de alunos que tenham algum talento, que se destacam em alguma coisa. Depois trazem essa criança para o CEDET para ter um acompanhamento, sei que trabalha com voluntários, faz o grupo das habilidades deles, para poder potencializar essa habilidade. No estado eu não conhecia o CEDET, só depois que vim para rede municipal que tive a informação sobre. Antes eu achava que um aluno com Altas Habilidades tinha que ser bom em tudo. Daí então eu não tinha ninguém assim. Até então eu não sabia que tinha esse grupo voltado para estes alunos, daí o pessoal do CEDET foi explicando e tirando essas dúvidas. Isso me ajudou no dia a dia, no direcionamento com as crianças, passei a compreender melhor essas crianças.</p>		<p>Conheço muito pouco de CEDET, não sei exatamente o que é, o que eles fazem, sei que trabalham com crianças com altas habilidades. Imagino que deve ser igual ao NAEE, só que voltado para as altas habilidades, conheço mais sobre o AEE.</p>	
<p>Fonte: dados advindos da pesquisa de campo.</p>			

O discurso apresentado pelos docentes do grupo CEDET, demonstra que eles têm algumas informações sobre o trabalho no CEDET, suas ações e encaminhamentos. Na expressão *“antes eu achava que um aluno com Altas Habilidades tinha que ser bom em tudo”*, nota-se um dos mitos discutidos por Winner (1996) - Superdotação Global, aparentemente superado por este sujeito coletivo. É possível perceber aparente reconhecimento da influência das ações do centro na compreensão que tinham sobre alunos com AH/SD.

Numa visão geral dos Discursos do Sujeito Coletivo é possível observar que os profissionais do grupo CEDET aparentam ter informações sobre quem são os alunos com AH/SD, suas características, maneira de ser e agir no contexto escolar, demonstrado nos trechos do discurso: *“São crianças que se destacam em alguma área, na parte do desenho, arte, pintura, físico-motora, em matemática, português, até na oralidade. Tem responsabilidade e disciplina”*. A expressão referente a *“responsabilidade e disciplina”* pode ser considerada como uma ideia estereotipada. Extremiana faz referência a esta concepção e explica que *“supone um grave error educativo que debemos evitar cometer, pues esto no corresponde necesariamente com todos los tipos de superdotación.”* (2010, p. 124).

Também foi possível observar que o grupo CEDET, aparenta considerar o CEDET como recurso de encaminhamento e atendimento aos alunos identificados, quando argumentam que encaminham os alunos identificados ao Centro. No entanto, os docentes consideram que as intervenções e ações do CEDET são escassas se consideradas as dúvidas e expectativas que os professores têm em relação ao atendimento a este público.

Os docentes do grupo controle demonstram em seu discurso, aparente falta de informações sobre o CEDET, sua função e ações junto aos alunos com AH/SD, apesar de mencionarem saber que existe, não tem outras informações que possam direcioná-los a fazer encaminhamentos de alunos que venham a identificar em suas salas. O discurso ainda levanta a dúvida sobre este desconhecimento ser fruto das intervenções restritas do centro, considerando que somente as escolas que preenchem o Guia de Observação Direta são visitadas. Em se tratando de escolas que fazem parte da mesma rede de ensino, seria esperado que todas tivessem conhecimento básico sobre o CEDET, seus objetivos e ações frente aos alunos com AH/SD? Ter conhecimento sobre esse centro, contribuiria para a

identificação de alunos com AH/SD em escolas onde não acontece a aplicação do Guia de Observação Direta?

#### **4.4 Considerações Finais**

O atendimento à diversidade, é uma atitude que demanda mudanças de concepções pessoais, com reflexos diretos e indiretos no contexto coletivo. Os resultados da Fase 1, ilustram o cenário comumente avistado no campo educacional, no qual mitos e ideias estereotipadas sobre as AH/SD ainda tem “cadeira cativa”, consequência da desinformação e negação desse público, onde as práticas educativas efetivadas, não atendem a diversidade da sala de aula contemporânea.

Os resultados observados nos dados da Fase 2, aparentam alguma diferenciação na opinião dos grupos controle e CEDET, demonstrando certa influência, mesmo que tímida, das ações do centro em relação a concepção dos entrevistados sobre temática das AH/SD. Nesta fase, o grupo CEDET apresentou em seus discursos ter informações sobre o assunto, mais consistentes e desprovidas de mitos, comparado ao grupo controle. Além disso, estes resultados levantaram incógnitas, que não foram passíveis de respostas, por meio dos dados coletados nas mencionadas fases.

Depreende-se que somente as ações do centro, de discussão sobre os itens do Guia de Observação Direta, são insuficientes para uma significativa mudança de concepções e superação de mitos acerca das AH/SD. No entanto, as publicações da autora referentes a metodologia, não fazem menção a outros materiais ou procedimentos diversificados de contato com os docentes. Sendo premente que ações mais direcionadas à (in)formação dos docentes sobre a matéria, sejam instituídas considerando que os mitos têm influência nociva frente a identificação e atendimento desse público.

Outro agravante, é o fato do atendimento de alunos ocorrer a partir do sexto ano, momento que eles não se encontram mais na rede municipal de ensino, distanciando o trabalho do centro do “olhar” dos docentes que indicaram e colaboraram na identificação dos alunos com traços de AH/SD. Destarte outras interpelações emergem neste panorama: a situação acima mencionada, colaboraria de certa forma para que alunos com deficiência e transtornos estejam sempre no centro da atenção e trabalho dos docentes? Uma presença mais efetiva dos

profissionais do centro na escola, contribuiria para mudanças no foco dessa atenção?

## Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Revista Movimento*, v. 7, p. 61-68, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S. Capítulo 1: Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. In: FLEITH, D. de S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ANDRÉS, A. *Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades: legislação e normas nacionais: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Europeia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França)*. Brasília: Consultoria Legislativa, 2010. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/documentos-epesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2010\\_645.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-epesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2010_645.pdf). Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. *Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

DELOU, C. M. C. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 57, 2005, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UECE, 2005. Disponível em: [http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/conf\\_simp/textos/cristinadelou.htm](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/conf_simp/textos/cristinadelou.htm). Acesso em: 04 jan. 2020.

DELOU, C. M. C. Lista Básica de Indicadores de Superdotação: Parâmetros de observação de alunos em sala de aula. In: LEHMANN, L. M. S.; COUTINHO, L. G. (org.). *Psicologia e Educação: Interfaces (Série Práxis Educativa)*, Niterói, RJ, v. 9, p. 71-93, 2014.

GAGNÉ, F. Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, v. 60, n. 1, p. 403-428, 2018. Disponível em: [https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/ptam-2018-4/02\\_PTAM\\_Q4\\_Gagne.pdf](https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/ptam-2018-4/02_PTAM_Q4_Gagne.pdf). Acesso em: 18 jan. 2020.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. (coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUENTHER, Z. C. *Desenvolver Capacidade e Talento: um conceito de inclusão*. v. 2. São Paulo: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos – O CEDET. *Revista Educação Especial*, v, 30, 2007.

GUENTHER, Z. C. *Coleção Debutante – CEDET 15 anos: referencial e bases teóricas*. V.1, 2 e 3. Lavras: CEDET, 2008.

GUENTHER, Z. C. *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Lavras-MG: Editora UFLA, 2011a. (Coletânea Maioridade).

GUENTHER, Z. C. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 195-208, nov. 2011b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4281>. Acesso em: 16 maio 2019.

GUENTHER, Z. C. Metodologia CEDET: caminhos para desenvolver potencial e talento. *Revista Polyphonia*, v. 22, n. 1, jan./jun. 2011c. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/21211/12439>. Acesso em: 07 ago. 2019.

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

GUENTHER, Z. C. *Identificação de Alunos Dotados e Talentosos: Metodologia do CEDET versão 2012*. Lavras, MG: CEDET – ASPAT, 2013.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237-266, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. *Panorama cidades*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-do-rio-preto/panorama>. Acesso em: 9 jul. 2019.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. *Interface* (Botucatu) [online], v.10, n. 20, p. 517-524, 2006. ISSN 1414-3283. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832006000200017>.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto contexto - enferm.* [online], v. 23, n. 2, p.502-507, 2014. ISSN 0104-0707. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>.

LEFÈVRE, A. M. C.; LEFÈVRE, F.; CARDOSO, M. R. L.; MAZZA, M. M. P. R. Assistência pública à saúde no Brasil: estudo de seis ancoragens. *Saude soc.* [online], v. 11, n. 2, p. 35-47, 2002. ISSN 0104-1290. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902002000200004>.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; SILVA, R. C.; CHACON, M. C. M. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/ superdotação. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7718> . Acesso em: 20 jan. 2020.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. de S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-52.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 45-59, mar. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>. Acesso em: 23 jan. 2020.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p.109-124, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (org.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-61.

PINHEIRO, F. A Nova Geografia de Rio Preto. *Diário da Região*, São José do Rio Preto, 24 de junho de 2018. Disponível em: [https://www.diariodaregiao.com.br/\\_conteudo/2018/06/cidades/rio\\_preto/1111733-a-nova-geografia-de-rio-preto.html](https://www.diariodaregiao.com.br/_conteudo/2018/06/cidades/rio_preto/1111733-a-nova-geografia-de-rio-preto.html). Acesso em: 20 jul. 2019.

POSSA, L. B.; SILVEIRA, J. O. de; REVELANTE, P. Representações e imaginário docente que definem o aluno: um estudo de caso de Escolas Públicas de Santa Maria. *Relatório de Pesquisa registro nº 020343*. Universidade Federal de Santa Maria, Gabinete de Projetos do Centro de Educação, 31 jan. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/5926/5469>. Acesso em: 03 fev. 2020.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagem. *Rev. Ed. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056/2828>. Acesso em: 16 dez. 2019.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. *In: FREITAS, S. N. (Org.) Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2006. p. 61-88.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. Cadernos: edição: 2005 - N° 25. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em:

<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/32/O%20papel%20do%20professor%20junto%20ao%20aluno%20com%20Altas%20Habilidades1.pdf> . Acesso em: 20 de jun. 2019.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da criatividade. *In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, São Paulo. *Resolução SME 16/2011, de 16 de dezembro de 2011*. Dispõe sobre a regulamentação dos Núcleos de Atendimento Educacional Especializados (NAEE), 2011. Disponível em:

<https://www.riopreto.sp.gov.br/DiarioOficial/Diario!arquivo.action?diario.codPublicacao=22784>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Portal da Educação*, 2019. Disponível em:

<https://riopreto.demandanet.com/dnet/#>. Acesso em: 07 ago. 2019.

TIRRI, K. A.; TALLENT-RUNNELS, M.K.; ADAMS, A. M. Cross-cultural study of teachers attitudes toward gifted children programs. *In: ENCONTRO ANUAL DA AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*, San Diego, CA, abr. 1998.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

WINNER, E. *Crianças sobredotadas: mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

## **5 CONCLUSÃO**

### **ENTRE AS VEREDAS E OS DESVIOS DO APRENDER**

Ao iniciar o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, haviam mais questões pessoais a serem respondidas, do que as empíricas. Apesar de haver o intento de distanciar-se do objeto de pesquisa de forma a não influenciar os dados, pesquisar seu meio de trabalho é um “ir e vir” “entrar e sair”, de personagens: “pesquisador” e “profissional” do meio pesquisado. Talvez os resultados desse trabalho, não venham a provocar grandes discussões sobre a temática AH/SD no meio acadêmico, mas as transformações ocasionadas por ele, no “eu” profissional e pessoal, são inegavelmente nítidas e sem volta.

O primeiro artigo deste trabalho resultou num acréscimo de conhecimentos e informações aprofundadas sobre a metodologia CEDET, a qual trabalho algum tempo e julgava compreendê-la suficientemente. No entanto, a necessidade de descrevê-la academicamente mostrou-me que, na verdade, o conhecimento que tinha era superficial, um saber da prática, que para a escrita acadêmica era insuficiente, demandando a busca de mais informações que me levassem a entender os princípios filosóficos utilizados pela idealizadora da metodologia. Eu carecia entender os caminhos percorridos pela autora na elaboração de cada fase e seus propósitos não só estatístico, bem como humanos.

Foram tantas informações, conhecimentos e transformações que suscitaram a pergunta: se não tivesse entrado no programa realizaria este estudo aprofundado autonomamente? Não sei! Digo isto, não pela falta de interesse em estudar e aprender, mas pela forma como o dia a dia do trabalho nos consome no “fazer”, oportunizando poucos momentos de estudo aprofundado e crítico. Assim, este estudo se dá numa pesquisa acadêmica. Este “ir e vir” da “pesquisadora” e “profissional”, viabilizou conhecer a metodologia ora formalmente, ora informalmente, possibilitando uma mudança de olhares que agregou conhecimento e mudou minha perspectiva frente os saberes pré-existentes.

Já na construção do primeiro artigo, aferi a necessidade de levar mais estudos da metodologia para o grupo de facilitadores do CEDET, e assim eu fiz. A partir dos materiais que vinha estudando para a pesquisa, ofereci nas reuniões do grupo leituras mais direcionadas aos princípios filosóficos da metodologia, tecendo

uma reflexão para além das execuções de cada fase de desenvolvimento que a constituem. O programa oportunizou também a divulgação do trabalho realizado no centro, por meio de palestras e apresentações na própria universidade e em eventos da área acadêmica e educacional. Falar a graduandos de licenciatura, foi como “plantar sementes” da visibilidade, que se fecundadas podem trazer aos olhos dos futuros profissionais da educação esse público imperceptível das AH/SD.

Esse artigo possibilitou ainda, a volta aos arquivos do centro na busca da trajetória de cada ano de trabalho. Esta tarefa possibilitou uma reflexão sobre as ações empreendidas e possibilidades de mudanças no sentido de melhor adequá-la frente a realidade de nosso município.

A elaboração do segundo artigo solicitou mais da “pesquisadora”, agregando conhecimentos e reflexões acerca da minha própria formação. Levantar o percurso histórico da profissão docente, levou-me a perceber minha história, e de certa forma fez-me sentir privilegiada por ter feito parte de um programa de formação de professores como o CEFAM - Centro Específico para Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que me deu base sólida e conhecimento que trago comigo até hoje. Apesar de verificar que a profissão docente sofreu e sofre com as intervenções políticas, me sinto agraciada pela minha profissão.

O terceiro e último capítulo artigo, trouxe em sua elaboração sentimentos mistos, que por vezes causaram-me conflitos entre o ser “pesquisadora” e ser “profissional”. Perante os objetivos que o trabalho se propunha, a “profissional” idealizava que o trabalho realizado nas reuniões de preenchimento do Guia de Observação Direta, que demandavam preparo, logística e organização custosos, tivessem influência significativa na concepção dos professores acerca das AH/SD. No entanto, a “pesquisadora” deparou-se com informações que trouxeram conflitos a “profissional”, mostrando que apesar de trabalhosas, cansativas, e terem por objetivo a identificação de alunos, suas reuniões não tinham o efeito secundário que que ela idealizava como facilitador no processo de identificação.

Deparar-me com esta constatação não foi nem um pouco confortável, obrigando-me a buscar mudanças na maneira de oferecer essas reuniões, na maneira de abordar o Guia de Observação Direta e levar mais informações aos professores durante as orientações. As constatações feitas nas entrevistas com os professores, serviram de norte no gerenciamento de mudanças e abordagens junto aos professores, no intuito de aproximar mais o centro da escola. Tenho consciência

que os resultados não refletem apenas o trabalho do centro, bem como outras questões como a formação de professores e políticas públicas da educação de superdotados. Ainda assim, o número de alunos identificados e atendido no município tiveram aumento significativo nos anos de seu funcionamento. Acredito que seja necessário mais estudos e pesquisas que colaborem e tragam informações, que possam contribuir no aprimoramento de ações e adequações que resultem em alunos identificados e atendidos, em profissionais informados e escolas de fato inclusivas.

Perfaz-se assim, o processo formativo vivenciado por mim, no desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos.

**APÊNDICE B****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_ anos.

Qual é o seu sexo? ( ) Feminino ( ) Masculino

Em que turma atua atualmente? ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano

Há quanto tempo atua na docência? \_\_\_\_\_ anos.

Qual é a sua graduação? \_\_\_\_\_

Onde se formou? \_\_\_\_\_

Sua graduação foi:

( ) presencial ( ) EaD ( ) semipresencial

Você possui especialização:

( ) Especialização \_\_\_\_\_

( ) Mestrado \_\_\_\_\_

( ) Doutorado \_\_\_\_\_

Como você definiria um aluno com Altas Habilidades?

Se você identifica um aluno AH/SD você sabe como e para onde encaminhá-lo?

O que você faz para atender esses alunos?

O que você sabe sobre o CEDET/Rio Preto?

**ANEXO A****QUESTIONÁRIO PROFESSORES****CONCEPÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO**

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder a este questionário anônimo, que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Estudo das Possíveis Influências que um Centro Especializado no Atendimento ao Superdotados Acarreta no Ideário dos Professores Acerca da Superdotação”, sob responsabilidade da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Carla Cristina Pereira Job, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, de São José do Rio Preto/SP. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionam constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, nós lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Obrigado pela sua colaboração!

Havendo dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto. O Comitê de Ética tem por propósito resguardar os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Assim, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto, de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265 - Jardim Nazareth - CEP 15054-000 - São José do Rio Preto - SP

Tel - (0XX) 17 3221-2480 e-mail: cep.ibilce@unesp.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):  
Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e-mail: conep@saude.gov.br

Contato com o pesquisador a responsável:

Email:

Consentimento de participação da pessoa como sujeito da pesquisa

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos.

Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

( ) Concordo em participar      ( ) Não concordo em participar

Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_ anos.

Qual é o seu sexo? ( ) Feminino ( ) Masculino

Em que turma leciona atualmente? ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano

Há quanto tempo atua na docência? \_\_\_\_\_ anos.

Qual é a sua graduação? \_\_\_\_\_

Onde se formou? \_\_\_\_\_

Sua graduação foi:

( ) presencial      ( ) EaD      ( ) semipresencial

Você possui:

( ) Especialização      Em quê? \_\_\_\_\_

( ) Mestrado      Em quê? \_\_\_\_\_

( ) Doutorado Em quê? \_\_\_\_\_

Já participou da reunião que o CEDET - Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento - realiza na escola para o preenchimento do Guia?

( ) Sim ( ) Não

1. O talento é uma característica rara que devemos encorajar.

( ) Discordo totalmente

( ) Discordo

( ) Não sei opinar

( ) Concordo

( ) Concordo totalmente

2. Promover educação a alunos superdotadas constitui um investimento lucrativo no futuro de nossa sociedade.

( ) Discordo totalmente

( ) Discordo

( ) Não sei opinar

( ) Concordo

( ) Concordo totalmente

3. Oferecer atendimento especial aos alunos superdotados reforça as desigualdades sociais.

( ) Discordo totalmente

( ) Discordo

( ) Não sei opinar

( ) Concordo

( ) Concordo totalmente

4. Serviços especiais para os superdotados constituem uma injustiça para outros alunos.

( ) Discordo totalmente

( ) Discordo

( ) Não sei opinar

( ) Concordo

( ) Concordo totalmente

5. Serviços especiais para alunos superdotados têm o inconveniente de criar elitismo.

( ) Discordo totalmente

- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

6. Assim como há investimentos para o atendimento de alunos com deficiências, deveria haver também para os superdotados.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

7. É injusto privar os alunos superdotados do enriquecimento curricular de que necessitam.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

8. Os alunos com deficiência têm mais necessidade de serviços educacionais especiais do que alunos superdotados.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

9. Em nossas escolas, nem sempre é possível que os alunos superdotados desenvolvam seus talentos.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

10. Nossas escolas já são adequadas para atender às necessidades dos superdotados.

- ) Discordo totalmente

- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

11. Os alunos superdotados não precisam de serviços educacionais especiais.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

12. Os superdotados já são favorecidos em nossas escolas.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

13. Qualquer que seja o serviço escolar, o superdotado terá sucesso em qualquer caso.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

14. Devido à falta de serviços educacionais especializados para os superdotados, esses alunos de hoje podem tornar-se os desistentes e delinquentes de amanhã.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

15. Os superdotados perdem seu tempo nas classes regulares.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar

- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

16. Se os superdotados não estiverem suficientemente motivados na escola, eles podem se tornar preguiçosos.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

17. Os superdotados vêm principalmente de famílias ricas.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

18. Todos os alunos são superdotados.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

19. As pessoas nascem dotadas, você não pode se tornar superdotado.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

20. Um número maior de alunos superdotados deveria ser acelerado na escola.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

21. A maioria dos alunos superdotados que avançam um ano escolar tem dificuldades de ajustamento ao grupo de alunos mais velhos.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

22. As escolas devem permitir que os alunos superdotados progridam mais rapidamente.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

23. Os serviços de AEE (Atendimento Educacional Especializado) respondem melhor às necessidades dos alunos superdotados do que o avanço de um ano escolar.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

24. O serviço de AEE pode ajudar alunos superdotados a desenvolver completamente suas habilidades.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

25. A melhor maneira de satisfazer as necessidades dos superdotados é colocá-los em classes especiais.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

26. A maioria dos professores não têm tempo para dar atenção especial aos seus alunos superdotados.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

27. Ao separar alunos superdotados de outros, favorecemos a rotulação de alunos como fortes-fracos, bons-menos bons etc.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

28. O Atendimento Educacional Especializado para alunos superdotados os torna mais motivados para aprender.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

29. Quando os superdotados são colocados em classes especiais, os outros alunos se sentem desvalorizados.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

30. Frequentemente, os alunos superdotados são rejeitados, porque as pessoas têm inveja deles.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

31. Alunos superdotados podem se tornar vaidosos ou egoístas, se receberem atenção diferenciada.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

32. A dinâmica de aprendizado, em nossas escolas, é muito lenta para os superdotados.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

33. Às vezes, eu me sinto desconfortável diante de alunos que considero superdotados.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

34. Os alunos medianos são o principal recurso de nossa sociedade, então, eles devem ser foco de nossa atenção.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

35. Devemos dar uma atenção especial aos superdotados, assim como damos atenção especial aos alunos com deficiência.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

36. Alguns professores têm ciúmes dos talentos que seus alunos superdotados possuem.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

37. Não é um elogio ser descrito como um "gênio".

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

38. O enriquecimento é um bom meio para satisfazer certas necessidades de alunos superdotados.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

39. Os superdotados precisam de atenção especial, para desenvolver plenamente seus talentos.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

40. É menos lucrativo oferecer educação especial para alunos com deficiência do que para alunos sobredotados.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

41. Alunos superdotados muitas vezes perturbam outros alunos da turma.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

42. Oferecer Atendimento Educacional Especializado para superdotados vai contra os princípios democráticos da nossa sociedade.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

43. Mais cedo ou mais tarde, a escola regular pode sufocar a curiosidade intelectual dos alunos superdotados.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

44. Temos maior responsabilidade moral de dar ajuda especial a alunos com deficiência do que a alunos superdotados.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

45. Para progredir, uma sociedade deve desenvolver os talentos de indivíduos superdotados ao máximo.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

46. Alunos superdotados são frequentemente insociáveis.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

47. Os superdotados devem gastar seu tempo livre ajudando aqueles que não progridem rapidamente.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

48. São os pais que têm a responsabilidade principal de ajudar os alunos superdotados a desenvolver seus talentos

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

49. É mais prejudicial para um aluno superdotado perder tempo na aula do que adaptar-se ao novo ano escolar na aceleração.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

50. Igualdade de oportunidades na educação não significa ter o mesmo programa para todos, mas sim programas adaptados às necessidades específicas de cada aluno.

- ) Discordo totalmente
- ) Discordo
- ) Não sei opinar
- ) Concordo
- ) Concordo totalmente

51. Serviços educacionais especiais para os superdotados são uma marca de privilégio.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

52. Geralmente, os professores preferem ensinar alunos superdotadas em vez daqueles que têm dificuldades.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

53. Alguns alunos são mais superdotados do que outros.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

54. Em nossas escolas, é possível atender às necessidades educacionais dos superdotados sem investir em recursos adicionais.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

55. Um aluno que foi identificado como superdotado tem mais dificuldade em fazer amigos.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

56. Todas os alunos poderiam ser superdotados, se fossem provenientes de um ambiente favorável.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

57. Quando alunos superdotados são colocados juntos em classe especial, a maioria se adapta.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

58. Acelerar o aluno no ano escolar enfatiza muito o conhecimento escolar.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

59. Acelerar o aluno no ano escolar força os alunos a progredir muito rapidamente.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

60. Não há alunos superdotados em nossa escola.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei opinar
- Concordo
- Concordo totalmente

(Baseado em Tirri, Tallent-Runnels e Adams (1999))

## ANEXO B

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS LETRAS E  
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTUDO DAS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS QUE UM CENTRO ESPECIALIZADO NO ATENDIMENTO DE SUPERDOTADOS ACARRETA NO IDEÁRIO DOS PROFESSORES ACERCA DA SUPERDOTAÇÃO

**Pesquisador:** CARLA CRISTINA PEREIRA JOB

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 14891119.4.0000.5466

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.441.675

##### Apresentação do Projeto:

**TÍTULO:** "ESTUDO DAS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS QUE UM CENTRO ESPECIALIZADO NO ATENDIMENTO DE SUPERDOTADOS ACARRETA NO IDEÁRIO DOS PROFESSORES ACERCA DA SUPERDOTAÇÃO"

Este projeto tem como objetivo investigar se a existência de um centro educacional especializado no atendimento do aluno com altas habilidades/ superdotação (AH/SD) e suas ações contribuem para o processo de desmistificação, por parte dos professores do Ensino Fundamental I, acerca das AH/SD, bem como de sua aceitação e identificação. Por meio de uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa e qualitativa realizada com dois grupos de professores da rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto (SJRP), faremos uma análise dos dados, buscando identificar possíveis correlações entre a participação dos professores das escolas municipais nas ações do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) e a indicação que esses professores fazem dos alunos que precisam de atendimento especializado. Nossa hipótese é a de que os professores que conhecem o trabalho do CEDET e participam de suas atividades têm desmistificado suas crenças sobre as AH/SD e, com isso, podem fazer melhor seleção dos alunos que precisam de acompanhamento do Centro. Espera-se que a realização desta pesquisa subsidie ações futuras do CEDET, com vistas a melhorar sua interface junto às escolas participantes, bem como pensar em ações junto às escolas que não participam ainda das ações do Centro, que os achados colaborem para uma reflexão sobre os procedimentos do CEDET em relação a aspectos

**Endereço:** CRISTOVAO COLOMBO 2265

**Bairro:** JARDIM NAZARETH **CEP:** 15.054-000

**UF:** SP **Município:** SAO JOSE DO RIO PRETO

**Telefone:** (17)3221-2545 **Fax:** (17)3221-2500 **E-mail:** camilabm@ibilce.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS LETRAS E  
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.441.675

práticos do Centro e que se possa ter uma visão sobre a posição de SJRP em relação ao atendimento de AH/SD, refletindo sobre contribuições para o atendimento desse público.

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar se a existência de um centro educacional especializado no atendimento do aluno com altas habilidades/ superdotação (AH/SD) e suas ações contribuem para o processo de desmistificação, por parte dos professores do Ensino Fundamental I, acerca das AH/SD, bem como de sua aceitação e identificação.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram citados, estão pertinentes quanto à pesquisa e claros no termo de consentimento livre e esclarecido. Os riscos são: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio. O risco de quebra de sigilo. Os benefícios: a realização dessa pesquisa pode trazer em termos de produção do conhecimento na área de educação de alunos com sinais de altas habilidades/superdotação e possibilidade de uso das informações para nortear uma formação específica dos professores da rede que foi pesquisada.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa corresponde aos critérios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos e está de acordo as Resoluções vigentes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos obrigatórios foram entregues:

Projeto de pesquisa

TCLE

Folha de rosto

Folha de informações básicas do Projeto de pesquisa

Autorização para a pesquisa

**Recomendações:**

Correção do cronograma quanto a data.

**Endereço:** CRISTOVAO COLOMBO 2265  
**Bairro:** JARDIM NAZARETH **CEP:** 15.054-000  
**UF:** SP **Município:** SAO JOSE DO RIO PRETO  
**Telefone:** (17)3221-2545 **Fax:** (17)3221-2500 **E-mail:** camilabm@ibilce.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS LETRAS E  
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.441.675

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou lista de inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião ordinária de 27 de junho de 2019, deliberou, por unanimidade, pela aprovação do presente Projeto de Pesquisa e solicita que o pesquisador altere o cronograma para iniciar após a data da aprovação. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados semestralmente, contando a partir desta data, conforme modelo em nossa página: <http://www.ibilce.unesp.br/#!/comite/etica-em-pesquisa/relatorio-projeto>.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	28/06/2019 08:21:39	Monica Abrantes Galindo de Oliveira	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1276880.pdf	10/04/2019 12:16:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_comite_eticaCARLA.pdf	09/04/2019 16:29:41	CARLA CRISTINA PEREIRA JOB	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Carla.pdf	09/04/2019 15:31:03	CARLA CRISTINA PEREIRA JOB	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Carla_Job.pdf	09/04/2019 12:21:03	CARLA CRISTINA PEREIRA JOB	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Autorizacao_SME.pdf	14/12/2018 15:55:12	CARLA CRISTINA PEREIRA JOB	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265  
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000  
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO  
Telefone: (17)3221-2545 Fax: (17)3221-2500 E-mail: camilabm@ibilce.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS LETRAS E  
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.441.675

SAO JOSE DO RIO PRETO, 05 de Julho de 2019

---

Assinado por:  
Monica Abrantes Galindo de Oliveira  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CRISTOVAO COLOMBO 2265  
**Bairro:** JARDIM NAZARETH **CEP:** 15.054-000  
**UF:** SP **Município:** SAO JOSE DO RIO PRETO  
**Telefone:** (17)3221-2545 **Fax:** (17)3221-2500 **E-mail:** camilabm@ibilce.unesp.br