



DA FORMAÇÃO BÁSICA À PRÁTICA DOCENTE: QUAL A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A SUPERDOTAÇÃO?

Kelling Cabral Souto – kelling.souto@ifrj.edu.br

Instituto Federal do Rio de Janeiro, IFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2044-1060>

Helena Carla Castro – hcastrorangel@yahoo.com.br

Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-5283-1541>

Cristina Maria Carvalho Delou – cristinadelou@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-9206-6004>

RESUMO: O exercício da profissão docente na área das Altas Habilidades/Superdotação é desafiador e requer uma formação preocupada com essa temática. Nesse contexto, esta pesquisa investiga a percepção das Altas Habilidades/Superdotação, na área de ciências exatas e da terra, junto a dois grupos de atores: licenciandos e professores em exercício. O trabalho faz um comparativo entre os grupos pesquisados com a finalidade de verificar se a prática docente e as formações subsequentes modificam a percepção do professor no que diz respeito às AH/S. Observam-se, ainda, aspectos dos cursos de formação docente no Brasil, refletidos no conhecimento e competências demonstrados pelo professor e suas concepções do assunto. Participaram da pesquisa 56 participantes da área de ciências exatas e da terra. A pesquisa de opinião pública com participantes não identificados se preocupou em obter uma amostra diversificada e os dados foram tratados qualitativa e quantitativamente. Gauthier, Tardif, Perrenoud, Renzulli, Fleith, Reis, Amaral, Bahiense, Rossetti, Delou, Virgolim e Pérez foram alguns dos autores que embasaram as discussões desse trabalho. Diante das respostas obtidas pôde-se apurar que em ambos os grupos pesquisados o conhecimento das AH/S se mostrou superficial e que a prática docente, bem como capacitações posteriores não têm trazido a percepção adequada da superdotação.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades/Superdotação; formação docente e prática docente.

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente surgiu junto com a humanidade (GAUTHIER; TARDIF, 2013), entretanto, só apenas no século XVII o professor se torna um mestre de classe, papel que exerce até os tempos atuais.

Assim como a profissão, a preocupação com a formação docente também não é recente, especialmente no que tange ao papel do professor e suas práticas. Diversos questionamentos envolvendo essa temática surgem e tomam como base três aspectos fundamentais: o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

Estudioso do assunto, Tardif (2000) discute os elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério, destacando

três pilares: os saberes profissionais, os conhecimentos incorporados nos cursos de formação e a profissionalização do ensino junto à formação.

No que diz respeito ao saberes profissionais, Perrenoud (2001) cita a existência de um referencial teórico que identifica cerca de 50 competências cruciais na profissão de educador, destacando algumas com base nas transformações dos sistemas educativos, bem como da profissão e das condições de trabalho.

O trabalho do professor inclui competências para atuar em situações singulares, não sendo suficiente apenas o domínio teórico do conhecimento profissional, mas o saber mobilizá-lo em circunstâncias concretas. Além do que, o professor precisa aceitar a ideia de que a profissão muda e sua evolução exige novas competências (PERRENOUD, 2001).

As exigências da educação forçam, naturalmente, atualizações nos cursos de formação docente, a busca por capacitações e formação continuada por parte desses profissionais, bem como o desenvolvimento de novas competências, conforme aponta.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais [...] (TARDIF, 2000, p. 7).

Apesar das atualizações estarem ocorrendo, quando se fala em educação especial, especificamente na formação de professores para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) outras competências se fazem necessárias (FONSECA; ABUD, 2019), aumentando os desafios dos cursos de formação docente (os iniciais e os subsequentes). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define educação especial da seguinte forma:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, Art. 58).

A definição brasileira por meio da Resolução CNE/CEB N° 02/2001 considera educandos com AH/S aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

No que tange os cursos de formação docente para AH/S no Brasil é possível apontar algumas pesquisas que exploraram essa questão.

Em 2002, Fleith e Maia-Pinto investigam a percepção do professor de ensino fundamental e de educação infantil sobre alunos superdotados, do qual concluíram que os professores possuíam

conhecimento superficial do conceito, do processo de identificação e não contavam com orientações específicas sobre práticas educacionais compatíveis com as necessidades de alunos superdotados.

Reis (2006) faz um estudo que indica a necessidade da criação de cursos de habilitação profissional para impulsionar a formação de professores, ampliando, como consequência, a hoje desprovida oferta de atendimento aos alunos com AH/S no país. Esse estudo revela ainda uma carência de trabalhos relacionados aos cursos de formação para esta área de atuação no Brasil.

Em 2013, Amaral discute uma proposta de formação de professores a partir do lúdico como um possível caminho para identificação de alunos com AH/S, no qual aponta a escassez de cursos de formação que habilitem professores a identificar e trabalhar com alunos AH/S.

Bahiense e Rossetti (2014) publicam um artigo que objetivou explorar as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória-ES sobre AH/S e concluem, entre outras coisas, que os professores não tiveram uma formação adequada para lidar com esse público.

Mesmo após 20 anos das referidas pesquisas brasileiras, citadas acima, será que os cursos de formação de professores no Brasil estão possibilitando o desenvolvimento de competências que permitam aos docentes uma percepção clara das AH/S?

Nesse contexto, esta pesquisa investiga a percepção das Altas Habilidades/Superdotação, na área de ciências exatas e da terra, junto a dois grupos de atores: os licenciandos, observando se os cursos de formação iniciais de professores estão tratando essa temática e permitindo a assimilação do fenômeno superdotação a seus agentes em formação; e professores em exercício, observando se as formações subsequentes e a prática docente trazem a percepção da superdotação.

Para tal investigação, dois questionários de pesquisa foram elaborados e aplicados a cada grupo de atores de forma anônima. A preocupação foi buscar amostras representativas e diversificadas dentre a área de ciências exatas e da terra, com licenciandos de universidades distintas no Estado do Rio de Janeiro e com docentes diversos no que diz respeito ao tempo de profissão, grau de formação, seguimento e rede educacional de atuação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa de opinião pública com participantes não identificados que faz um comparativo entre o docente na academia (formação inicial) e o professor em exercício, com a finalidade de verificar se a prática docente e as formações subsequentes modificam a percepção do professor no que diz respeito às AH/S. Observam-se, ainda, aspectos dos cursos de formação docente no Brasil para AH/S, refletidos no conhecimento e competências demonstrados pelo professor e suas concepções do assunto.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Quando se fala em AH/S é comum as pessoas se lembrarem de grandes gênios que deixaram por meio de feitos importantes contribuições a humanidade. Entretanto, essa é uma visão limitada e que demonstra desconhecimento da sociedade com relação ao tema (VIRGOLIM, 2007).

O termo “superdotado”, além de ser apresentado de forma deturpada, gera confusões até mesmo entre as pessoas com habilidades superiores, que não se percebem como superdotadas. Isso provavelmente se dá porque a palavra as remete aos super-heróis [...] (VIRGOLIM, 2007, p. 11).

As pessoas AH/S formam um grupo plural no que diz respeito a suas características, talentos, interesses, formas de aprender, motivação, autoconceito e personalidade. Essa natureza desigual os faz seres complexos, o que torna desafiador compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos (VIRGOLIM, 2007). “Tal complexidade faz com que o fenômeno AH/S seja permeado por muitos mitos e concepções equivocadas que provocam reações contraditórias” (CHAGAS, 2007, p. 15).

Pessoas AH/S são mais numerosas e estão muito mais próximas do que se imagina, sendo poucos identificados e atendidos em suas necessidades especiais (DELOU, 2007). As teorias que envolvem a caracterização e identificação de pessoas AH/S são inúmeras, porém, a teoria dos três anéis de Joseph Renzulli (2004, 2014) é a mais aceita na área, por suas contribuições únicas. Renzulli (2004, 2014) conceitua a superdotação como a interação entre três componentes.

Para haver sobredotação é necessário uma interação entre habilidades superiores, criatividade e envolvimento, aplicando estas três componentes a diferentes áreas de realização reconhecidas socialmente (acadêmica, social, artística, desportiva, etc.) [...] (RENZULLI *apud* ALMEIDA *et al.* 2000, p. 140).

Renzulli (2004, 2014) estabelece dois tipos de superdotação: a superdotação acadêmica e a criativo-produtivo. Ao mapear características cognitivas e afetivas do superdotado, o autor demonstra a existência de pontos fortes e também fragilidades socioemocionais desses estudantes. Tais características remetem a necessidade de acompanhamento dos AH/S para o desenvolvimento de suas potencialidades e para a formação de indivíduos emocionalmente saudáveis. A família e os professores são peças-chaves nesse acompanhamento. Os estudantes AH/S necessitam de pais e professores que incentivem seus interesses, imaginação, forneçam estimulação mental, sejam sensíveis aos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva, desespero e perfeccionismo, entendam seu senso de humor, seus questionamentos etc. (VIRGOLIM, 2007).

A verdade é que algumas características do AH/S, quando observadas no ambiente escolar, refletem comportamentos que têm sido pouco compreendidos pelos educadores, no geral. O professor

estar ciente dessas características e comportamentos faz toda diferença em se tratando de aprendizagem e necessidades educacionais (BURNS, 2014).

Em ambientes educacionais tão diversificados do ponto de vista das pessoas e seus relacionamentos sociais quando se trata de estudantes AH/S, observa-se a necessidade de estratégias pedagógicas e currículos que atendam suas necessidades educacionais.

O acesso a um ambiente enriquecido, adaptado às condições pessoais do aluno com AH/S, implica em oferecer uma gama de possibilidades, dentro do que é viável em cada instituição, para que cada um possa desenvolver plenamente seu potencial, a sua autonomia e habilidades. Quando isso não é oferecido, um dos únicos caminhos para os alunos com AH/S é tentar se adaptar à rotina do ensino convencional, o que pode gerar desperdício de talento, potencial ou desmotivação por não estarem devidamente assistidos (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

2.2 PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

Esta é uma pesquisa qualitativa de opinião pública com participantes não identificados. Questionário de pesquisa foi o instrumento de coleta de dados utilizado. Dois questionários de pesquisa foram elaborados no *Google Forms*, um direcionado a licenciandos da área de ciências exatas e da terra e outro direcionado a professores em atividade da mesma área. O anonimato foi uma marca importante no processo de coleta de dados e a preocupação se concentrou na busca por amostras representativas e diversificadas, mapeando várias universidades e profissionais de diferentes instituições, níveis de formação e atuação, tempo de serviço, entre outras características.

Os questionários investigam aspectos no contexto das AH/S, a saber: o conhecimento dos participantes, mitos que permeiam as AH/S, formações e concepções relativas aos cursos de formação docente. A diferença entre os questionários está no fato de que na pesquisa direcionada aos docentes se faz um mapeamento de características relativas a aspectos profissionais, o que garante a diversidade da amostra.

Diversas configurações foram definidas no formulário para garantir resultados fidedignos, são elas: restrição de domínio; limitação a uma resposta por participante; não recolhimento de *e-mail* para garantir o anonimato; não possibilidade de edição após envio; não permissão à visualização de outros pesquisados para evitar influências; obrigatoriedade de preenchimento de todas as perguntas, entre outras medidas.

Participaram da pesquisa 29 licenciandos e 27 docentes, totalizando 56 participantes. Os dados foram tratados qualitativa e quantitativamente e serão apresentados na sequência.

2.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

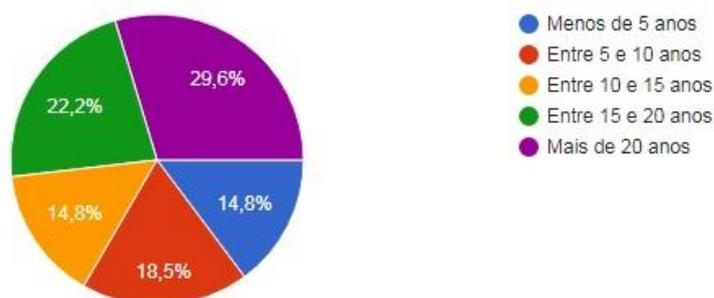
O questionário de pesquisa direcionado aos docentes em exercício foi estruturado em três etapas, a saber: quatro questões objetivas relacionadas à sua configuração profissional, cinco questões discursivas para averiguar o conhecimento relativo ao conceito AH/S e sua formação nessa área e vinte e seis afirmações para verificação de mitos relacionados às AH/S entre os docentes. Já o questionário voltado aos licenciandos difere apenas no fato de não apresentar questões de mapeamento profissional.

Foi perguntado aos docentes o tempo de atuação profissional, seu nível de formação acadêmica, o seguimento e a rede de educação em que atuam. As respostas fornecidas por 27 docentes são apresentadas nos gráficos 1, 2, 3 e 4 abaixo.

Gráfico 1 – Tempo de atuação profissional

1 – Tempo de atuação profissional:

27 respostas



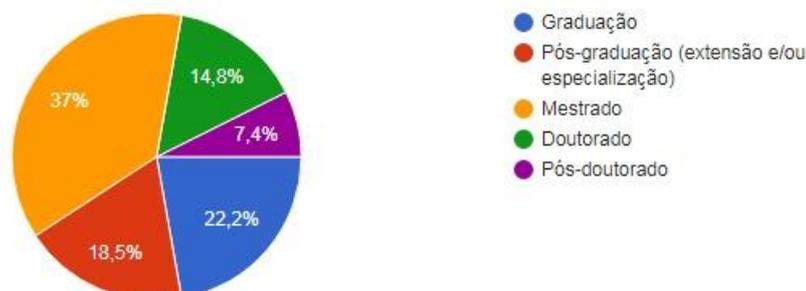
Fonte: Organizado pelos autores

Observa-se que a amostra teve uma boa distribuição entre os pesquisados. Este resultado permite constatar que os docentes com mais de 15 anos de profissão correspondem a pouco mais de 50% dos participantes. Os outros 50% se destinam aos que possuem menos de 15 anos de atuação profissional.

Gráfico 2 – Nível de formação acadêmica

2 – Formação mais elevada (completa):

27 respostas



Fonte: Organizado pelos autores

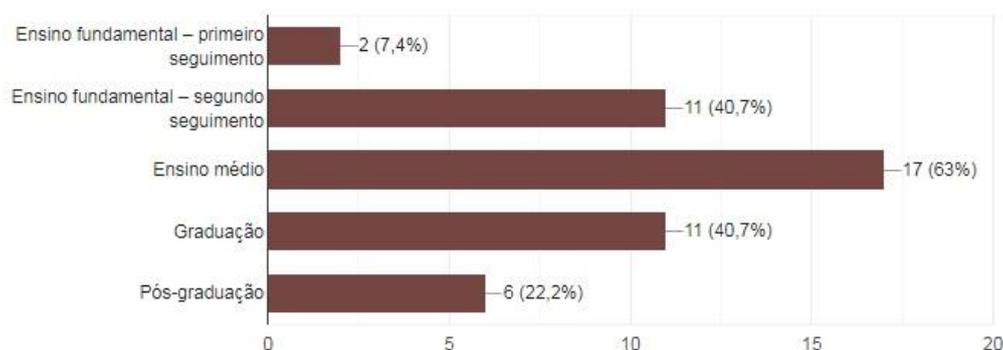
No gráfico é possível notar que a amostra contemplou todos os níveis de formação acadêmica, com 7,4% de pós-doutores, 14,8% de doutores, com grande predominância de mestres (37%) e pouco mais de 40% de graduados e pós-graduados (especialização e extensão).

Os dados apresentados nos gráficos 1 e 2 são de fundamental importância para essa pesquisa, uma vez que investiga se a prática docente (muito relacionada ao tempo de serviço) e as formações subsequentes (muito relacionadas as formações acadêmicas) podem modificar a percepção do professor quanto a superdotação.

Gráfico 3 – Seguimento de atuação

3 – Seguimento(s) de atuação:

27 respostas

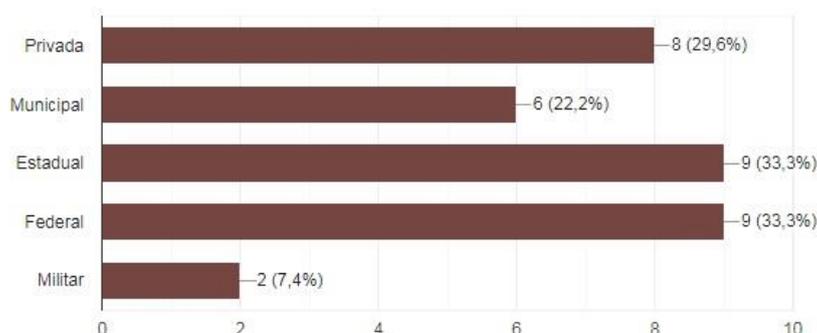


Fonte: Organizado pelos autores

Nesse item o formulário permitiu ao docente informar todos os seguimentos dos quais atua (ensino fundamental I e II seguimento, ensino médio, graduação e/ou pós-graduação). Nota-se que a predominância ficou com o ensino médio, seguidos do ensino fundamental II e graduação.

Gráfico 4 – Rede de atuação

4 – Rede(s) de educação em que atua:
27 respostas



Fonte: Organizado pelos autores

Observa-se que todas as esferas de educação foram contempladas (privada, municipal, estadual, federal e militar), fato que comprova uma amostra representativa e diversificada.

A partir desse mapeamento profissional, os formulários seguiram de forma equivalente, com algumas poucas adaptações, com cinco questões discursivas e vinte e seis afirmações relacionadas a mitos, cujos resultados serão apresentados de forma paralela e comparativa.

- Pergunta 1: O que entende sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/S)?

Essa pergunta visava mapear o conceito global dos pesquisados com relação às AH/S. Algumas das respostas coletadas são apresentadas na tabela 1.

Tabela 1 – Algumas respostas dos docentes e licenciandos para pergunta 1

DOCENTES	LICENCIANDOS
Tenho uma visão puramente do senso comum sobre o assunto.	Superdotação, é aquele(a) que já nasce com isso, só a ciência para poder explicar.
“Entendo somente o que significa, não tenho nenhum conhecimento mais aprofundado do assunto.”	É quando um aluno tem QI acima da média.
Pessoas que possuem capacidade de aprender acima da média.	Entendo que está atrelado a estudantes que possuem um desempenho diferente (elevado) dos demais alunos.
Aluno com aptidão em determinado assunto.	Não entendo sobre o assunto.
É uma característica apresentada por alguns indivíduos de um definido grupo, que se destacam em relação aos seus pares, com domínio avançado nas áreas: científica, artística, entre outras.	Entendo que pessoas que tem AH/S possuem uma maior facilidade de aprendizagem em algo que lhe é de interesse em aprender, são mais autônomos, contudo, em atividades que não é de seu interesse, acabam não tendo muito sucesso no aprendizado.

Fonte: Organizado pelos autores

As respostas dos licenciandos e dos docentes se mostraram superficiais, com uma visão na grande maioria do senso comum e em muitas vezes reconhecendo que não detinham conhecimento aprofundado do assunto (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014; RIBEIRO; FLEITH, 2018). A maior parte dos pesquisados respondeu de forma geral que AH/S são pessoas com aptidão de aprender, com capacidade de aprender acima da média. Vale destacar que alguns poucos mencionaram a facilidade em aprender em uma ou algumas áreas do conhecimento humano. Comparando as respostas, observa-se que não houve diferença substancial entre os dois grupos pesquisados, apresentando conhecimento superficial do assunto (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; CASTRO; FLEITH, 2008).

- Pergunta 2: Já lecionou para algum aluno com AH/S? Informe os detalhes. No questionário dos licenciando foi perguntado: Conhece alguém com AH/S? Informe os detalhes.

A pergunta 2 visava observar se os pesquisados conseguem ou se sentem capazes para identificar pessoas AH/S. Nas respostas a grande maioria disse categoricamente não ou que não tinham certeza. O grupo docente responde afirmativamente com maior frequência em comparado com o grupo de licenciandos. Algumas das opiniões podem ser observadas na tabela 2.

Tabela 2 – Algumas respostas dos docentes e licenciando para pergunta 2

DOCENTES	LICENCIANDOS
Não que eu tenho percebido.	Não que eu me lembre.
Não sei ao certo, em um projeto, lidei com um aluno do ensino fundamental que era medalhista da olimpíada de matemática. Ele se sentia muito frustrado, pois tanto as atividades que eu trazia quanto as suas aulas regulares eram muito triviais para ele. Não tenho experiência para dizer se ele era super dotado ou apenas um aluno empenhado em aprender.	Um aspirante da Escola Naval, ele aprendia e dominava o Cálculo e até mesmo chegou a ensinar o professor. Ele aprendia tudo sozinho, e isso em todas as matérias.
Sim. Um aluno no quinto ano que fazia todas as atividades de matemática de cabeça.	Não consigo distinguir pessoas com AH/S e sem AH/S.
Nunca.	Não conheço.
Sim. Consigo citar 3: - Guilherme, ele não interagiu com a turma, estava sempre isolado e muitas vezes realizava todas as tarefas bem mais rápido que os outros alunos. Sempre questionava algo além do que fora explicado. - Pietra, uma aluna formidável, que assistia às aulas e desenhava bastante. Às vezes, parecia que ela estava em outro local e nem prestava atenção na aula. No início, isso me deixou frustrada, pois pensei que ela não gostava da aula. Mas, conversando com os outros professores, seu comportamento era o mesmo, em todas as aulas ela interagiu bem com os alunos, assumia a liderança da turma. Nesse colégio acontecia olimpíadas a cada 2 anos e os pais podiam assistir os jogos. Sua mãe era a mais animada de todo colégio, ela participava de	Fui praticante de Capoeira durante toda a adolescência e início da vida adulta. Nesse esporte, tive a oportunidade de conhecer um aluno, apelidado de Borracha, com uma habilidade incrível de tocar berimbau e saltar (fazer saltos "mortais"). O Borracha tinha uma ótima audição para o referido instrumento e uma técnica de aprender que não sabia explicar. Não esqueço o dia em que ao ouvir, pela primeira vez, os distintos toques do berimbau feitos pelo contramestre, já foi reproduzindo-os sem dificuldades. Surpreendendo, desse modo, os alunos mais graduados e o próprio contramestre. Não demorou muito para ele ganhar a confiança do nosso professor e, assim, começou a ajudá-lo com o ensinamento de toques de berimbau.

tudo. - Yago, outro excelente aluno, participativo, que costumava formular perguntas após a explicação, sempre além do que fora lecionado. Ele permaneceu no último ano do ensino médio, como monitor de português para alunos do ensino fundamental com maiores dificuldades. Sua família era humilde e sua mãe sempre estava envolvida com a escola.	
--	--

Fonte: Organizado pelos autores

Na tabela 2, observa-se uma resposta docente que cita três alunos (Guilherme, Pietra e Yago) e uma resposta do grupo licenciando que cita um praticante de capoeira (Borracha). Nas duas situações os pesquisados reconheceram algumas características das AH/S, no momento em que descrevem comportamentos de seus conhecidos. Tais comportamentos estão em conformidade com algumas características cognitivas e afetivas dos superdotados descritas por Renzulli (2004, 2014).

Apesar desses dois casos isolados, ficou claro que a grande maioria não reconhece as AH/S. Em alguns momentos até desconfiam, mas não possuem subsídios suficientes para identificação, assim como não possuem apoio escolar e pedagógico para lidar com a questão.

O papel do professor e da escola na identificação do aluno superdotado ou talentoso é de fundamental importância. É o professor que, através do contato diário com o aluno, pode perceber sinais de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002, p. 80).

- Pergunta 3: Participou de algum curso, encontro, seminário, palestra, *live* (ou afins) que tratou o tema AH/S? Informe os detalhes.

Essa pergunta estava vinculada à investigação sobre a formação dos pesquisados, em especial à formação subsequente. No grupo docente cerca da metade respondeu já ter tido algum tipo de capacitação sobre o tema, enquanto no grupo dos licenciandos poucos haviam tido contato com o assunto, conforme respostas apresentadas na tabela 3. O tempo de profissão pode explicar esse fato.

Tabela 3 – Algumas respostas dos docentes e licenciando para pergunta 3

DOCENTES	LICENCIANDOS
Sim. Capacitação que falou de necessidades especiais quando trabalhava no particular.	Não.
Não, em nenhum momento da minha trajetória formativa e/ou de efetiva atuação em sala de aula.	Sim, participei de um curso de extensão e mais recentemente de uma live sobre o assunto.
Seminário, por interesse próprio.	Nunca participei.
Sim. Uma Live, para mim foi muito esclarecedora. Eu estava incluída no grupo de pessoas que acreditavam que AH/S, se aplicava apenas para o domínio de conteúdos matemáticos.	Não, só ouvi minha mãe comentando sobre esse assunto (ela é orientadora educacional) e o programa Caldeirão do Huck chegou a trazer um quadro sobre

	crianças com altas habilidades no início da quarentena.
Sim para todas as opções.	Sim de duas lives.

Fonte: Organizado pelos autores

Com as respostas foi possível perceber que as *lives* estiveram presentes em alguns casos de capacitação. Esse meio, muito difundido em tempos de pandemia, parece ser uma forma eficaz, de grande alcance, baixo custo e que pode representar um caminho interessante para promover capacitação docente.

- Pergunta 4: Considera que os cursos de formação de professores no Brasil preparam adequadamente para atuar com alunos AH/S? Justifique pensando no que seria uma formação ideal nesse caso.

Essa questão apurava a opinião dos participantes quanto à formação para AH/S que obtiveram ao longo de suas trajetórias, bem como fazia o pesquisado refletir que formação seria ideal para tratar esse conceito.

O que chamou atenção nas respostas a esta pergunta, em ambos os grupos pesquisados, foi à unanimidade em afirmar que os cursos de formação de professores no Brasil não preparam adequadamente seus profissionais a lidar com estudantes AH/S, respostas na tabela 4.

Tabela 4 – Algumas respostas dos docentes e licenciandos para pergunta 4

DOCENTES	LICENCIANDOS
Não vejo preparação específica nos cursos de formação de professores para lidar com alunos ah/s. Realmente não me considero apto para conjecturar sobre tal formação.	Não, pelo menos nunca ouvi a respeito de uma disciplina que aborde este tema. Seria ótimo propor uma disciplina ou oficinas que tratassem desse assunto.
Não. Não há preparação adequada para de identificar um aluno AH/S e muito menos de como trabalhar todo o seu potencial.	Não tenho opinião sobre isso, pois nunca tive contato com cursos de formação para esse fim.
Não. Como justificativa, é possível dizer que a educação brasileira está passando, ao longo de muitos anos, por uma grande reforma, que ainda não é suficiente. Nem tampouco alcança todos os níveis de ensino, nas suas diferentes etapas da educação. Porém estamos avançando, e isto deve ser considerado uma conquista. O ensino sobre diferentes legislações que defendem indivíduos com necessidades especiais. A disciplina de Libras (Linguagem de Sinais), nos currículos das Licenciaturas, são exemplos de que estamos caminhando na direção de uma formação ideal. Há de se convir que é pouco, podem melhorar. Acredito que o Governo deveria ofertar diversos Cursos de Formação Continuada para Docentes.	Não, apesar de haver disciplinas voltadas para desenvolver a melhor interação do futuro professor com seus alunos, não há nada específico para identificação e como agir com pessoas que apresentem essas condições.

Não. Talvez pelo fato de que quando pensamos em inclusão, pensamos em quem tem deficiências e não em alunos com estas habilidades.	Não, acho que não tem uma maneira específica pra isso, em diversas situações, o aluno superdotado, pode estar sempre à frente do professor. Talvez se tivesse um professor superdotado também.
Os cursos de formação de professores não preparam adequadamente para essas realidades. Os professores precisam conhecer cada tipo de necessidade e, assim saber como conduzir os alunos na obtenção de seu melhor desempenho.	Não, até porque eu estou cursando uma licenciatura e até o momento não tinha ouvido nenhum professor comentar sobre. Acredito que uma formação "ideal" seria uma que nos ajude a identificar tais alunos e nos mostre caminhos para desenvolver essas habilidades.

Fonte: Organizado pelos autores

Em algumas falas é possível constatar a solicitação por formação ligada à educação especial, em particular as AH/S. Todavia, o que se pôde perceber é que a maioria dos cursos de formação docente no Brasil nem ao menos menciona a superdotação (REIS, 2006 e AMARAL, 2013).

- Pergunta 5: Qual(is) característica(s) considera relevante em docentes para trabalhar com alunos AH/S?

A pergunta cinco buscava uma reflexão dos participantes a respeito das competências desejáveis do docente para lidar com alunos AH/S. As respostas foram diversas em ambos os grupos. Verifica-se que alguns retomam a questão da capacitação, da necessidade de conhecer o assunto.

Tabela 5 – Algumas respostas dos docentes e licenciando para pergunta 5

DOCENTES	LICENCIANDOS
Ter qualificação e aptidão para trabalhar com isso.	Não consigo responder. Sei muito pouco do assunto.
Conhecimento específico do assunto.	Capacidade de identificar e trabalhar com AH/S.
Professores inovadores, dinâmicos, pesquisadores, atualizados e comprometidos com a educação.	Antes de tudo conhecimento em todas as suas especificidades.
Pela minha experiência em lidar com alunos de alto desempenho, vejo o docente mais como uma fonte bibliográfica e para sanar dúvidas pontuais do que um interventor relevante.	Nada além do que o professor já tem como responsabilidade, estimular cada vez mais o desenvolvimento e o aprendizado do aluno de acordo com sua realidade.
Aqueles que consigam apresentar novos desafios aos estudantes com regularidade, para motivá-los.	Capacidade intelectual para auxiliar esses alunos e tranquilidade para fazer um trabalho diferenciado.

Fonte: Organizado pelos autores

Em algumas respostas pôde-se observar uma preocupação clara com a capacidade intelectual do professor, colocando essa questão como característica relevante para lidar com o aluno AH/S. Ao contrário do que muitos pensam o professor não precisa ser um AH/S. De acordo com Renzulli (2004, 2014) o professor de alunos AH/S precisa ter domínio do conteúdo; estratégias pedagógicas dinâmicas e desafiadoras; e romance com a disciplina, ligado a paixão pela profissão que o motiva a fazer o seu melhor.

Observa-se na literatura que as características desejáveis em professores de alunos superdotados estão relacionadas mais a atributos de personalidade e motivação do que a habilidades intelectuais (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 33).

A terceira parte do questionário aponta um conjunto de mitos (PÉREZ, 2003, 2011; WINNER, 1998) e verdades sobre as AH/S e solicita aos pesquisados que assinalem as opções corretas. Os resultados obtidos foram mapeados na tabela 6 abaixo:

Tabela 6 – Respostas a mitos e verdades na concepção de docentes e licenciandos

MITOS E VERDADES	DOCENTES (%)	LICENCIANDOS (%)
A AH/S é um fenômeno raro.	29,6%	55,2%
Existem mais homens AH/S em comparado a mulheres AH/S.	11,1%	10,3%
Pessoas com AH/S normalmente provem de classes socioeconômicas privilegiadas.	0%	3,4%
As pessoas AH/S têm elevado QI.	48,1%	51,7%
O Q.I. se mantém inalterado ao longo da vida.	3,7%	6,9%
Indivíduos com AH/S são gênios.	11,1%	27,6%
Pessoas com AH/S são bons alunos.	22,2%	10,3%
Um aluno AH/S terá futuro brilhante.	7,4%	6,9%
AH/S pode ter fraco desempenho certas atividades intelectuais.	77,8%	86,2%
O cérebro de um indivíduo AH/S é maior.	0%	0%
Pode-se identificar um AH/S antes da fase escolar.	66,7%	79,3%
A AH/S é, em grande parte, genética.	22,2%	20,7%
A AH/S é hereditária.	3,7%	6,9%
AH/S quase sempre apresentam questões psíquicas.	11,1%	20,7%
A AH/S é uma deficiência.	0%	0%
A AH/S é uma doença.	0%	3,4%
Os AH/S normalmente se destacam nas áreas exatas e/ou tecnológicas.	11,1%	41,4%
A AH/S está relacionada somente ao conhecimento empírico ou técnico.	0%	0%
AH/S precisam de condições adequadas para aprender e se desenvolver.	44,4%	75,9%
AH/S aprendem sozinhos.	44,4%	20,7%
O aluno AH/S não precisa ser estimulado pela escola e pela família.	14,8%	6,9%
O Aluno AH/S é comportado.	0%	0%
Aluno AH/S precisa de atendimento educacional especializado.	85,2%	65,5%
Crianças superdotadas constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos.	3,7%	10,3%
Não se devem identificar pessoas AH/S, uma vez que a identificação fomenta a rotulação.	7,4%	20,7%
O aluno AH/S é solitário.	33,3%	34,5%

Fonte: Organizado pelos autores

Cerca de 30% do grupo docente afirma que as AH/S é um fenômeno raro. No grupo licenciando esse percentual é ainda maior, acima de 55%. Isso se deve ao fato da dificuldade de identificação e consequentemente a invisibilidade desses indivíduos, como se aponta Amaral (2013) em sua pesquisa.

Quando se fala em classe social, sexo, raça a confusão também se faz presente entre os pesquisados. Contata-se que mais de 10% dos pesquisados considera que as AH/S está mais presente no sexo masculino.

Ao se tratar de QI, a certeza dos pesquisados gira em torno de 50%, afirmando que pessoas AH/S têm elevado QI. No entanto, já se sabe que muitos AH/S não apresentam bom desempenho em testes de QI. Robert Sternberg (apud VIRGOLIM, 2007), psicólogo Norte Americano, é um crítico aos testes de QI dado que considera que são instrumentos que medem apenas alguns aspectos da inteligência. A referência ao QI também aparece nas respostas discursivas, quando se define as AH/S como pessoas com QI acima da média.

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

Ainda hoje é comum a confusão entre os conceitos AH/S e gênio. Apesar de serem gradações de um mesmo fenômeno, usam-se o termo gênio apenas para descrever pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo (VIRGOLIM, 2007). Entre os docentes a confusão dos conceitos ocorreu em mais de 11% dos casos, enquanto nos licenciandos em 28% das respostas.

Um percentual maior entre os docentes (7,4%) em comparado com os licenciandos (6,9%) aponta que pessoas AH/S são bons alunos. Já se sabe que o AH/S acadêmico costuma ser bom aluno, mas que o criativo-produtivo nem sempre tem esse perfil (RENZULLI, 2004, 2014). Tal mito explica o fato de alguns participantes considerarem que ser AH/S é garantia de futuro promissor, mesmo com 80% das respostas considerando a possibilidade de baixo desempenho quando não se tratar de área de talento.

Os mitos de perfeição, da origem divina das AH/SD, do aluno nota 10 e com desempenho equilibrado em todas as áreas, da associação com a genialidade, da “fabricação” da criança superdotada pelos seus pais e da prevalência do gênero masculino são encontrados ao longo das páginas do livro (PÉREZ, 2011, p. 519).

Ao afirmar que os AH/S apresentam quase sempre questões psíquicas, mais de 11% dos docentes e 20% dos licenciandos afirmam que sim. No entanto, já se sabe que não há relação (PÉREZ, 2011). Na tabela pode ser visto ainda que as AH/S foi classificado como doença por um dos pesquisados.

Assim como em qualquer outra população, as crianças com AH/SD podem apresentar também distúrbios emocionais e psicológicos, patologias como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade), deficiências (física, auditiva, visual), dificuldades de aprendizagem, desvios de conduta, transtornos de personalidade, etc. Entretanto, isso não é regra e, como em qualquer população, a grande maioria de crianças com AH/SD são sadias (PÉREZ, 2011, p. 515).

Aluno AH/S precisa de atendimento educacional especializado, em ambos os casos a grande maioria, na ordem de 80% demonstra essa consciência, apesar dos relatos anteriores mostrarem que não sabem como proceder.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que tange aos alunos AH/S reconhece suas necessidades educacionais especiais, a importância de atendimento educacional especializado, possibilitando enriquecimento escolar e aprofundamento curricular e aceleração de estudos para concluir em menor tempo seu processo educacional em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2013), entretanto a prática se mostra diferente.

Os alunos com altas habilidades são considerados, muitas vezes, apesar de “brilhantes”, trabalhadores e indisciplinados, o que acaba por deixá-los de fora dos serviços especiais de que necessitam, como por exemplo, o enriquecimento e aprofundamento curricular. Muitas vezes são alunos que abandonam o sistema educacional por desmotivação e por dificuldades de relacionamento (DELOU, 2007, p. 27).

A oferta aos estudantes com AH/S de um atendimento educacional especializado é fundamental para o desenvolvimento de suas potencialidades e talentos. O contrário disso pode gerar desmotivação, exclusão, questões psíquicas e até abandono do sistema educacional por parte desses alunos.

Quando o atendimento diferenciado não é oferecido, um dos únicos caminhos para os alunos com altas habilidades/superlotação é tentar se adaptar à rotina do ensino convencional, o que pode gerar desperdício de talento, potencial ou desmotivação por não estarem devidamente assistidos (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 69).

Outro item que chama a atenção é que alguns não conhecem a origem da superdotação. No entanto, a literatura afirma que o componente genético é fundamental, mas não suficiente, necessitando de um ambiente de estímulos para que as AH/S se manifeste (VIRGOLIM, 2007).

Os AH/S normalmente se destacam nas áreas exatas e/ou tecnológicas, é um mito que se pôde verificar presente entre alguns dos pesquisados.

Nos dois grupos alguns apontam que as AH/S é um fenômeno homogêneo em termos cognitivos e afetivos e, no entanto se sabe que a complexidade dos indivíduos AH/S vem muito da heterogeneidade dos casos. De acordo com Virgolim (2007) um dos aspectos mais marcantes da superdotação relaciona-se ao traço de heterogeneidade.

A solidão dos AH/S também chamou atenção no caso nos dois grupos pesquisados, em torno de 35% afirmam que AH/S são solitários. Esse fato mostra que o ambiente educacional e social ainda exclui naturalmente o superdotado (DELOU, 2007).

O Brasil optou por construir um sistema educacional inclusivo de acesso e qualidade. É na escola, portanto, que alunos com necessidades especiais devem permanecer a fim de receberem educação escolar conforme as capacidades e necessidades de cada um. Apesar dos esforços, é necessário se prever todas as mudanças que os sistemas de ensino, as escolas e a sociedade devem promover para que alunos com necessidades educacionais especiais sejam, realmente, incluídos. Quando se fala em alunos AH/S se faz necessário ofertar programas de enriquecimento escolar e aprofundamento dos estudos (DELOU, 2007).

É inegável que o governo vem fazendo esforços no sentido de ampliar a capacitação dos professores no âmbito da educação especial inclusiva, porém parece que um longo caminho ainda precisa ser percorrido. Nessa pesquisa foi possível observar que tanto licenciandos como docentes em exercício (área de ciências exatas e da terra) compreendem superficialmente as AH/S e demonstram em suas falas que os cursos de formação docentes no Brasil, tratam muito pouco ou mesmo nem comentam o tema, sem querer fazer generalizações.

Com o grupo de licenciandos foi possível observar que os cursos básicos de formação de professores deixam a desejar no que diz respeito às AH/S.

A pesquisa garantiu uma amostra diversificada com quase 50% de docentes com mais de 15 anos de profissão, mas parece que a experiência e as formações posteriores trouxeram maturidade e conhecimento, entretanto aparentemente insuficientes, dado as respostas superficiais e equivocadas por grande parte do grupo pesquisado.

Esperava-se que a prática docente e as formações subsequentes dos professores em exercícios trouxessem a percepção das AH/S, mas pelo que a pesquisa aponta a mudança não é muito substancial, apesar de terem se equivocado menos em comparado aos licenciandos.

Os mitos se mostraram presentes no imaginário dos grupos pesquisados, fato que demonstra a falta de informação e capacitação adequadas. Sabe-se que a internalização de muitos desses mitos é prejudicial à identificação e aos atendimentos de alunos com AH/S (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014).

Acredita-se que o professor é peça chave na educação de alunos AH/S. Docentes informados e capacitados terão as competências necessárias para identificar e trabalhar adequadamente com esses alunos, permitindo que desenvolvam suas habilidades e potencialidades.

Virgolim (2007) afirma que são grandes os desafios da área, dentre os quais aponta necessidades de treinamento especializado dos profissionais; cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras específicos para a área; combater mitos e falácias, como o de que o superdotado não necessita de mais recursos, podendo se desenvolver sozinho; ressaltar as necessidades cognitivas, sociais e

emocionais especiais desta população; disseminar a área da superdotação, aprofundando o conhecimento da sociedade sobre o tema. Não cabem aqui generalizações, mas pelos indícios duas décadas se passaram e os desafios permanecem os mesmos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do professor exige o domínio teórico do conhecimento profissional, mas exigem ainda outras competências que lhes permitam aliar o saber, o saber fazer e o saber ser. Quando se encontra no âmbito da educação especial, em particular da educação de alunos AH/S tais competências se tornam mais específicas e exigem ainda mais informações e capacitações por parte desses profissionais.

Exemplos mostram que a educação inclusiva não será implementada somente com a inserção de alunos com necessidades especiais em turmas regulares. É preciso garantir acessibilidade, recursos materiais, a capacitação do professor, estabelecerem-se critérios e normas do funcionamento inclusivo. É importante que o professor na área da AH/S tenha flexibilidade na conduta pedagógica, possibilite o crescimento de habilidades e potencialidades, bem como oportunize desafios motivadores e de interesse desses alunos.

A verdade é que o trabalho do professor na área das AH/S é desafiador e requer uma formação docente preocupada com a temática. Com base na questão, essa pesquisa investiga a percepção das Altas Habilidades/Superdotação junto a dois grupos de atores: os licenciandos e professores em exercício. O trabalho faz um comparativo entre os grupos pesquisados com a finalidade de verificar se a prática docente e as formações subsequentes modificam a percepção do professor no que diz respeito às AH/S. Observam-se, ainda, aspectos dos cursos de formação docente no Brasil sobre as AH/S, refletidos no conhecimento e competências demonstrados pelo professor e suas concepções do assunto.

Participaram da pesquisa 56 pessoas da área de ciências exatas e da terra. A pesquisa se preocupou com uma amostra diversificada e com análise dos dados embasada na literatura.

Diante das respostas obtidas pôde-se apurar que em ambos os grupos pesquisados o conhecimento das AH/S se mostrou superficial e que a prática docente, bem como capacitações posteriores a formação básica não tem trazido a percepção adequada da superdotação. Esse fato remete-se a pensar que à formação docente no Brasil, apesar de muitos esforços, ainda não trata a temática com a complexidade devida. Isso fica claro nas respostas superficiais e muitas vezes equivocadas dos pesquisados, bem como a declaração dos mesmos quanto suas formações. Muito se tem a fazer para mudanças de tal paradigma.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. Leandro; OLIVEIRA, Ema P.; SILVA, Manuela E.; OLIVEIRA, G. Cristiano. O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *ANEIS*, Braga, v. 1, n. 1 e 2, 2000.

AMARAL, Alessandra da Silva Souza Avila. *A formação do professor a partir do lúdico: um possível caminho para identificação de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarsaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, abr./jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB Nº 02 de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei Nº 12.176 de 4 de abril de 2013. Brasília, DF, 2013.

BURNS, Deborah E. *Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final*. Curitiba, Editora Juruá, 2014.

CASTRO, Júlia Soares Rosa de; FLEITH, Denise de Souza. Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, p. 101-118, 2008.

CHAGAS, Jane Farias, Grupos de enriquecimento, In: FLEITH, Denise de Souza (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: SEESP/MEC, 2007. p. 105-121. v. 2.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: SEESP/MEC, 2007. p. 25-39. v. 1.

FONSECA, Fernanda Cardoso Fraga; ABUD, Maria Jose Milharezi. Característica de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, 2019.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia do amanhã. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (org.). *A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 423-436.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, Campinas, Brasil, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, out./dez. 2011.

PERRENOUD, Phillippe. Dez novas competências para uma nova profissão, *Revista pedagógica*, Porto Alegre, Brasil, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001.

REIS, Haydée Maria Marino de Sant'anna. *Educação inclusiva é para todos? a (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil*. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014.

RENZULLI, Joseph. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, n. 1, v. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004.

RIBEIRO, Mariana Marques Porto; FLEITH, Denise de Souza. Características desejáveis em professores de superdotados. *RSEUS*, [S.l.], v. 6, p. 83-91, 2018.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina M. B., Práticas educacionais de atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: SEESP/MEC, 2007. p. 67-80. v. 1.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VIRGOLIM, Angela Maria Rodrigues. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: SEESP/MEC, 2007. p. 90.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Title

From basic training to teaching practice: what is the teacher's perception about gifting?

Abstract

The exercise of the teaching profession in the area of High Abilities/Giftness is challenging and requires training concerned with this theme. In this context, this research investigates the perception of High Abilities/Giftness, in the field of exact and earth sciences, together with two groups of actors: undergraduates and in-service teachers. The work makes a comparison between the researched groups with the purpose of verifying if the teaching practice and the subsequent formations modify the teacher's perception regarding the AH/G. Aspects of teacher training courses in Brazil are also observed, reflected in the knowledge and skills demonstrated by the teacher and their conceptions of the subject. 56 participants from the field of exact and earth sciences participated in the survey. The public opinion survey with unidentified participants was concerned with obtaining a diverse sample and the data were treated qualitatively and quantitatively. Gauthier, Tardif, Perrenoud, Renzulli, Fleith, Reis, Amaral, Bahiense, Rossetti, Delou, Virgolim and Pérez were some of the authors who supported the discussions of this work. Based on the answers obtained, it could be verified that in both groups surveyed, knowledge of AH/G was superficial and that teaching practice, as well as subsequent training, has not brought an adequate perception of giftedness.

Keywords

High Abilities/Giftedness; teacher training and teaching practice.

Recebido em: 02/11/2020.

Aceito em: 01/07/2021.