

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIRGÍLIO MARTINS DA SILVA

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS SABERES
E AS PRÁTICAS DE EDUCADORES EM ENTIDADES QUALIFICADORAS DA
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

FLORIANÓPOLIS

2022

VIRGÍLIO MARTINS DA SILVA

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS SABERES
E AS PRÁTICAS DE EDUCADORES EM ENTIDADES QUALIFICADORAS DA
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Teresinha Frizzarini

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Silva, Virgílio Martins da
Altas Habilidades ou Superdotação: Um estudo sobre os Saberes
e as Práticas de Educadores em Entidades Qualificadoras da
Aprendizagem Profissional / Virgílio Martins da Silva. -- 2022.
153 p.

Orientadora: Silvia Teresinha Frizzarini
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

1. Altas habilidades ou superdotação. . 2. Saberes e práticas
inclusivas. . 3. Docência no ensino não formal. . 4. Aprendizagem
profissional.. I. Frizzarini, Silvia Teresinha . II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

VIRGÍLIO MARTINS DA SILVA

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS SABERES
E AS PRÁTICAS DE EDUCADORES EM ENTIDADES QUALIFICADORAS DA
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Teresinha Frizzarini - Orientadora
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Profa. Dra. Elisa Henning
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Dra. Claudete Carginin
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profa. Dra. Geisa Letícia Kempfer Böck
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 28 de julho de 2022.

Aos docentes da educação formal e não formal, que diariamente e incansavelmente lutam pelo sucesso na aprendizagem dos seus estudantes, sobretudo aqueles que identificam as diferenças e nelas se apoiam para construir seu trabalho, rompendo a lógica da normalidade, a fim de assegurar o direito à educação para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a DEUS, à ancestralidade. O terreiro foi minha sala de aula física e espaço no qual assisti às aulas durante o período do mestrado e pandêmico. Foi lá que encontrei silêncio e, quando necessário, recolhia-me para refletir acerca dos conflitos internos que dualizavam e duelavam em mim, eminentemente na condição de pesquisador.

À minha família, em especial à minha mãe Zeneida que, mesmo longe fisicamente, rezou todos os dias e me ajudou do jeitinho dela para a realização deste sonho.

À minha família aqui de Florianópolis: Neco, Deta e os agregados. Vocês foram fundamentais nessa trajetória. Minha eterna gratidão!

À minha família religiosa: Iyá Índia Jaciara, Iyá Bárbara e demais irmãos. A Adupé, pela vida, pelo cuidado e pela existência.

À incrível orientadora, professora doutora Silvia Teresinha Frizzarini, por ter me escolhido como orientando e acreditado no meu projeto, por permitir-se conhecer um pouco mais de mim e me acalmar quando, no meu caos, na busca de refúgio, parecia abrir gavetas confortabilíssimas para me acolher. Sem a senhora, não teria conseguido acessar a e permanecer na pós-graduação. Levo você comigo. Espero ter deixado algo de positivo.

À colega e amiga Francislanny, por acreditar no meu potencial, encorajar-me, estar sempre disposta a ajudar o próximo. Gratidão Fran!

Ao grupo de estudos e orientação dos acadêmicos das professoras doutoras Claudete e Silvia. Aprendo a cada encontro com vocês. Meus sinceros agradecimentos. Esta pesquisa é nossa.

Aos docentes e entidades qualificadoras que contribuíram com esta pesquisa, meu cordial agradecimento.

Por último, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram na realização deste trabalho. Sou imensamente grato a todos vocês. Muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, realizado com objetivo de investigar saberes e práticas de inclusão para estudantes com altas habilidades ou superdotação nos espaços de educação não formal, com foco nas entidades qualificadoras da aprendizagem profissional na Região da Grande Florianópolis, em Santa Catarina. Como referencial teórico, utilizamos principalmente as contribuições de Renzulli (2018), Delou (2021, 2012, 2007), Virgolim (2014, 2007) e Fleith (2018). Desenvolvemos pesquisas bibliográfica e documental, examinamos a produção acadêmico-científica sobre o assunto e analisamos as propostas das políticas públicas educacionais frente às entidades qualificadoras da aprendizagem em relação à temática. Participaram da pesquisa 11 professores que responderam questionário (enviado por meio eletrônico) composto por perguntas relacionadas a seus saberes e práticas. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo pautada nas concepções de Bardin (1977) e Franco (2005). Na categoria “metodologias utilizadas no atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação na aprendizagem profissional”, as falas dos professores se alinharam ao modelo de enriquecimento curricular proposto por Renzulli (2018), notadamente ao modelo indutivo, no qual os limites extrapolam o espaço da sala de aula, o que indica a possibilidade de interlocução entre as políticas abordadas neste estudo. Na categoria “caracterização e identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação na aprendizagem profissional”, percebemos que a superdotação criativa-produtiva não era do conhecimento dos docentes, mostrando-se permeada de mitos e contradições, o que dificulta o processo de identificação dos aprendizes com indicadores de altas habilidades ou superdotação. Já na categoria “necessidade de estudar a temática e a dicotomia presença/ausência dos estudantes com altas habilidades ou superdotação na aprendizagem profissional”, os professores consideraram que a aprendizagem profissional pode contribuir para a formação dos estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação, mas a identificação deles é difícil para os profissionais que não conhecem o assunto. Na categoria “direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação na perspectiva da educação inclusiva”, constatamos, nas falas dos docentes, que o fato de os sujeitos apresentarem comportamentos de superdotado em nada afeta à sua formação profissional, ganhando tanto as empresas, com os potenciais dos estudantes, quanto os aprendizes, ao ampliarem os espaços que possam aprimorar suas habilidades. Concluímos que intervenções são possíveis e necessárias para contribuir com o avanço dos estudos acerca do tema e na elaboração de políticas públicas que deem conta dos potenciais emergentes, ou seja, daqueles que apresentam um grande potencial de desenvolvimento, mas que ainda precisam lidar com diversos obstáculos.

Palavras-chave: Altas habilidades ou superdotação. Saberes e práticas inclusivas. Docência no ensino não formal. Aprendizagem profissional.

ABSTRACT

This thesis presents the results of an exploratory study with a qualitative approach aiming to investigate knowledge and practices of inclusion for students with high-abilities or giftedness in non-formal education spaces, focusing on the qualifying entities of professional learning in the Florianópolis region in Santa Catarina. As a theoretical reference, we mainly used the contributions of Renzulli (2018), Delou (2021, 2012, 2007), Virgolim (2014, 2007), and Fleith (2018). We developed bibliographic and documental research, examined the academic-scientific production on the subject, and analyzed the proposals of public education policies in relation to the qualifying learning entities with regard to the theme. Eleven teachers participated in the research and answered a questionnaire (sent by electronic means) composed of questions related to their knowledge and practices. The answers were submitted to content analysis based on the concepts of Bardin (1977) and Franco (2005). In the category “methodologies used to assist students with high-abilities or giftedness in professional learning”, the teachers’ statements with the Schoolwide Enrichment Model proposed by Renzulli (2018), notably the inductive model, in which limits go beyond the classroom space, indicating the possibility of a connection between the policies addressed in this study. In the category “characterization and identification of students with high-abilities or giftedness in professional learning”, we noticed that creative-productive giftedness was not known by the teachers, showing that their concepts are permeated with myths and contradictions, which makes the process of identifying learners with these indicators. In the category “need to study the theme and the presence/absence dichotomy of students with high-abilities or giftedness in professional learning”, teachers considered that professional learning could contribute to the formation of students with indicators of high-abilities or giftedness, but their identification is difficult for professionals who do not know the subject. In the category “students with high abilities or giftedness’ rights from the perspective of inclusive education”, we found, in the teachers’ discourses, that the fact that the subjects showing gifted behaviors do not affect their professional training at all, gaining both companies and teachers with the students’ potential, as well as apprentices, by expanding spaces that can improve their skills. We conclude that interventions are possible and necessary to contribute to the advancement of studies on the subject and in the elaboration of public policies that take into account the emerging potentials, that is, those that present a great potential for development, but which still need to deal with several obstacles.

Keywords: High-abilities or giftedness. Knowledge and Inclusive Practices. Teaching in Non-formal education. Professional Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de superdotação dos três anéis.....	29
Figura 2 – Modelo triádico de enriquecimento.....	31
Figura 3 – Esquema ilustrativo da operação <i>Houndstooth</i>	33
Figura 4 – Esquema metodológico.....	78
Figura 5 – Mapa dos municípios que compõem a Região da Grande Florianópolis.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Denominações e considerações acerca do sujeito superdotado.....	26
Quadro 2 – Tipos de atividade.....	32
Quadro 3 – Princípios norteadores do processo de identificação e avaliação com AH ou SD.....	36
Quadro 4 – O que se deve levar em conta ao identificar AH ou SD a partir de Renzulli (2018).....	38
Quadro 5 – Características de AH ou SD, implicações negativas e positivas.....	39
Quadro 6 – Mitos sobre AH ou SD.....	40
Quadro 7 – Publicações encontradas nas bases de dados no período de 2015 a 2020.....	43
Quadro 8 – Trabalhos sobre AH ou SD selecionados e agrupados conforme as temáticas.....	44
Quadro 9 – Legislação (1971-2014).....	53
Quadro 10 – Contribuições da LDB de 1996 para educação dos estudantes com AH ou SD.....	59
Quadro 11 – Lei 10.097/2000.....	66
Quadro 12 – Lei 8.069/90.....	66
Quadro 13 – Excerto da LDB.....	67
Quadro 14 – Excerto do Decreto 9.579/2018.....	68
Quadro 15 – Artigo 66 do Decreto 9.579/2018.....	69
Quadro 16 – Artigo 77 do Decreto 9.579/2018.....	69
Quadro 17 – Resolução 74/2001.....	69
Quadro 18 – Excerto da Portaria 634/2018.....	71
Quadro 19 – Formatos dos programas de aprendizagem profissional.....	73
Quadro 20 – Perfil dos docentes das Eqaps.....	84
Quadro 21 – Alcance das UCs e URs.....	91
Quadro 22 – Unidades de registro das questões 8, 12, 13 e 16 em ordem alfabética.....	92
Quadro 22 – Unidades de registro por cores e grupos.....	94
Quadro 23 – Eixo temático Aspectos metodológicos no atendimento aos estudantes com indicadores de AH ou SD.....	98
Quadro 24 – Eixo temático Aspectos que consideram os direitos da pessoa com AH ou SD.....	98
Quadro 25 – Eixo temático Aspectos que consideram os direitos da pessoa com AH ou SD.....	99
Quadro 26 – Eixo temático Aspectos que orientam para um trabalho colaborativo no atendimento aos estudantes com AH ou SD.....	100

Quadro 27 – Aspectos que coadunam com as contribuições dos estudantes com AH ou SD.....	100
Quadro 28 – Eixo temático Aspectos que caracterizam os estudantes com AH ou SD na AP.....	101
Quadro 30 – Eixo temático Aspectos que apontam a ausência de estudantes com AH ou SD na AP.....	101
Quadro 31 – Eixo temático Aspectos da premissa de uma educação inclusiva no atendimento aos estudantes com AH ou SD.....	102
Quadro 29 – Eixo temático Aspectos que pressupõem a necessidade de estudar o tema.....	103
Quadro 33 – Aproximações dos eixos temáticos para constituir as categorias de análise.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns (2020).....	62
Tabela 2 – Matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial em classes exclusivas (2020).....	63

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
AH ou SD	Altas habilidades ou superdotação
AP	Aprendizagem profissional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara da Educação Superior
CF	Constituição Federal
Cintedes	Colóquio Internacional de Inclusão Escolar
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ConBraSD	Conselho Brasileiro para Superdotação
Crea	Centro de referência especializada de assistência social
D & T	Dotação e talento
EaD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação especial
Eqap	Entidade qualificadora da aprendizagem profissional
ESFL	Entidade sem fins lucrativos
FA	Formação aprendiz
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
Feti	Fundação de Ensino Técnico Intensivo
Fetisc	Fórum de Erradicação do Trabalho Infantil de Santa Catarina
Focap	Fórum Catarinense de Aprendizagem Profissional
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ides	Irmandade do Divino Espírito Santo
IFC	Instituto Federal Catarinense

Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIVIAAHSD	Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação
LIVIAHSD-AA	Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Área Artística
LIVIAHSD-ACC	Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Área Corporal Cinestésica
MEC	Ministério da Educação
MEE	Modelo de enriquecimento escolar
MPT	Ministério Público do Trabalho
MPT/SC	Ministério Público do Trabalho de Santa Catarina
NAAH/S	Núcleo de Atividade as Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades educativas especiais
ODS	Objetivos do desenvolvimento sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Paefi	Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Programa Saúde na Escola
QI	Quociente de inteligência
RH	Recursos humanos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEM	Schoolwide enrichment model
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SER	Sala de recursos especializados
SEM	Sala de recursos multifuncionais
SRTE	Superintendência Regional do Trabalho e Emprego
TA	Transtorno alimentar
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
TEA	Transtorno do espectro autista
TRT/SC	Tribunal Regional do Trabalho de Santa Catarina
UBS	Unidade básica de saúde
UC	Unidade de contexto
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UMinho	Universidade do Minho
Unesp	Universidade Estadual de São Paulo
UR	Unidade de registro

SUMÁRIO

ARGUMENTOS INICIAIS	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – CONCEITO.....	25
2.2 TEORIA DA SUPERDOTAÇÃO.....	27
2.2.1 Subteoria I: A concepção de superdotação dos três anéis	29
2.2.2 Subteoria II: A concepção de superdotação dos três anéis	30
2.2.3 Subteoria III: Operação <i>Houndstooth</i> – educação para superdotados e capital social	33
2.2.4 Subteoria IV: Funções executivas - liderança para um mundo em mudança	34
2.3 IDENTIFICAÇÃO.....	35
2.4 PROCESSOS FORMATIVOS.....	41
2.5 LEVANTAMENTO DA LITERATURA.....	43
2.6 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	56
2.6.1A presença de estudantes com AH ou SD na aprendizagem profissional: brechas para incluir	65
2.7 CONTRIBUIÇÕES DAS ENTIDADES FORMADORAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	72
3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	78
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	78
3.2 CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES.....	81
3.2.1 Perfil dos participantes	82
3.3 O MÉTODO: ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	84
4 LEVANTAMENTO E ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS	91
4.1 LEVANTAMENTO DAS UCs E URs.....	91
4.1.1 Tratamento dos resultados	93
4.2 CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	103
4.3 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS.....	104
4.3.1 Categoria 1: Metodologias utilizadas no atendimento aos estudantes com AH ou SD na AP	105

4.3.2 Categoria 2: Caracterização e identificação dos estudantes com AH ou SD na AP.....	108
4.3.3 Categoria 3: Necessidade de estudar a temática e a dicotomia presença/ausência dos estudantes com AH ou SD na AP.....	110
4.3.4 Categoria 4: Direitos dos estudantes com AH ou SD na perspectiva da educação inclusiva.....	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A – Termo de esclarecimento livre e esclarecido.....	129
APÊNDICE B – Questionário.....	131
APÊNDICE C – Unidades de contexto e unidades de registro.....	137
APÊNDICE D – Frequência das unidades de registro a partir das respostas obtidas com docente (por questão).....	145
APÊNDICE E – Unidades de registro sem repetição nas respostas dos docentes (por questão).....	149
ANEXO A – Parecer CEP/Udesc.....	151

ARGUMENTOS INICIAIS

Sou natural de uma pequena cidade no interior do estado do Ceará. Sujeito pardo, filho de agricultores, fui nascido e criado no sertão cearense e, entre uma jornada e outra da vida no campo, encontrava sempre um refúgio na escola como um meio, senão o único, de transformar a realidade em que vivíamos, sob o juízo de que, por meio da educação, somos capazes de promover mudanças nas nossas vidas e na vida das pessoas.

Minha formação inicial foi em licenciatura em história. Fui professor alfabetizador de jovens e adultos, atuei no ensino fundamental I e II, fui professor polivalente no multisseriado. Sou pedagogo de formação, especializei-me em gestão e docência da educação integral, além de outras especializações. Desde 2014 venho atuando na área de aprendizagem profissional (AP), inicialmente como docente e depois como orientador educacional — função que me possibilita contato com estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação (AH ou SD).

A pesquisa aqui apresentada surgiu a partir de minha atuação como orientador educacional do Programa de Aprendizagem na qualificadora Irmandade do Divino Espírito Santo (Ides), no qual atuei de 2016 a 2020. Muitas inquietações surgiram na elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa instituição por conta da transitoriedade — interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar — oriunda do espaço da aprendizagem profissional.

O universo da AP transita entre recursos humanos, incluindo admissão, acompanhamento psicossocial e pedagógico com psicólogo, assistente social e pedagogo, bem como do orientador responsável por acompanhar o aprendiz no desenvolvimento das atividades práticas nas empresas durante todo o contrato. Sobre isso, em junho de 2019, eu e a assistente social da instituição, Carlise Führ, que recém havia defendido sua monografia (FÜHR, 2018), apresentamos um trabalho no Colóquio Internacional de Inclusão Escolar (Cintedes), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no eixo temático Formação de Professores e Educação Inclusiva, que tratava o tema da AH ou SD. Aproximei-me, então, de um objeto de pesquisa que considerava o fazer profissional e que aguçou meu interesse em ampliar minha compreensão do tema.

Apesar de os resultados da pesquisa de Führ (2018) revelarem que a maioria dos futuros docentes da educação regular tem pouca afinidade com a temática, a análise permitiu perceber que um significativo número de professores demonstrou interesse em ampliar seus

conhecimentos sobre AH ou SD. Avanços estão ocorrendo, porém, é necessário que se instigue o debate, sensibilizando os docentes quanto à importância de a universidade atender adequadamente os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), bem como pensar o processo de formação de futuros profissionais da área.

Além disso, a partir dos resultados apresentados por Führ e Silva (2019), envolvendo AH ou SD, percebe-se que, com relação aos espaços convencionais de ensino¹, há poucos trabalhos encontrados na literatura sobre o tema. Quando se trata de estudos voltados aos espaços não formais², a literatura é ainda mais escassa.

¹ Espaços convencionais de ensino são aqui entendidos como os estabelecimentos oficiais de ensino com foco em atender o público da educação básica e superior, conforme a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

² “Educação não-formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2014, p. 40).

1 INTRODUÇÃO

A inclusão causa inquietações e, ao mesmo tempo, euforia e resistência na luta pela boa qualidade da educação, de forma equânime, que busque o desenvolvimento integral dos sujeitos, uma vez que a inclusão escolar vem ganhando força a partir de políticas públicas em todo o mundo. Camargo (2017, p. 1) define inclusão como “uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem”.

Partindo da premissa da não banalização do termo inclusão, optamos por situar que conceito de inclusão que é almejado no nosso texto, em particular da inclusão educacional. Desta forma, inclusão neste trabalho, se trata de todas as pessoas que se distanciam de um modelo normativo, com a ressalva de não invalidarmos os movimentos de outras minorias excluídas e vulneráveis que caminham marginalizados do processo de inclusão assistido por nós pesquisadores, educadores e outrem.

No que diz respeito à inclusão educacional, Camargo (2017, p. 1) afirma que, nessa área, “o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação que deem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes”. Isso significa considerar e respeitar tanto o coletivo quanto o individual em suas singularidades.

A inclusão educacional passou a ter maior visibilidade no Brasil em 2008, quando ocorreu a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Apontada como um marco legal em termos educacionais, políticos e sociais, esse documento instaura o conceito de atendimento educacional especializado (AEE), cuja intenção é proporcionar atividades complementares ou suplementares à formação dos estudantes que compõem o público-alvo da educação especial (EE) — estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em relação aos alunos com AH ou SD, a Política de Educação Especial menciona:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas e combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Com a previsão de os alunos³ com AH ou SD se configurarem como público-alvo para o AEE, as discussões sobre AH ou SD vêm conquistando espaço no meio educacional, ocorrendo importantes avanços nas últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), destaca a necessidade de um atendimento apropriado aos estudantes com AH ou SD, no intuito de promover o desenvolvimento para além do sistema tradicional de ensino. Em 2015, com a Lei nº 13.234, houve alterações nos artigos 9º e 59 da LDB/96 para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com AH ou SD (BRASIL, 2015a), com o objetivo de fomentar a execução de políticas públicas para esse público.

Entretanto, apesar dos avanços na política educacional com vistas ao reconhecimento e atendimento adequado aos estudantes com AH ou SD, Fonseca e Pérez (2013) ressaltam que ainda são poucas as pesquisas no cenário científico brasileiro e faltam professores especializados para atender essa população.

Da percepção de possíveis contribuições no tocante aos sujeitos com AH ou SD nasceu nosso interesse em investigar o tema, a partir do qual delineamos o seguinte problema de pesquisa: O que dizem os docentes das entidades qualificadoras de aprendizagem profissional (Eqaps) acerca do atendimento às necessidades educacionais de estudantes com AH ou SD que vem sendo realizado nos espaços de educação não formal?

Com a intenção de buscar respostas para o problema levantado, optamos por desenvolver estudo exploratório de abordagem qualitativa, realizando pesquisas bibliográfica — com consulta a vários autores, como Renzulli (2018), Virgolim (2014, 2007) e Fleith (2018) —, e documental, que incluiu a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Lei do Aprendiz — Lei nº 10.097 (BRASIL, 2000) — e outros documentos que regulamentam a AP e que se relacionam ao tema. Aplicamos um formulário eletrônico do aplicativo *Google Forms*, recurso que, na fase crítica da Covid-19, possibilitou saber o que dizem os docentes das Eqaps a respeito da presença dos estudantes com AH ou SD nas entidades em que atuam. Utilizamos questionário que foi respondido por educadores de sete instituições participantes — procedimento aprovado pelo Parecer nº 4.972.783, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), correspondente ao Anexo A desta dissertação. Os

³ A maioria dos documentos norteadores que tratam da educação inclusiva utiliza o termo aluno. Como não existe documento que trate especificamente da inclusão de pessoas com AH ou SD fora do contexto regular de ensino, optamos por manter o texto da lei, mas, neste trabalho, o termo aprendiz é equivalente a aluno ou estudante.

professores que concordaram em participar assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) após deferimento de solicitação distribuída entre as sete Eqaps que assinaram Termo de Ciência e Concordância em participar da pesquisa.

O processo de revisão da literatura necessária para o planejamento da investigação nos revelou escassez na produção científica acerca das AH ou SD direcionada para a inclusão dos sujeitos com “diagnósticos” no espaço de educação não formal. Entendemos que isso sinaliza a urgente necessidade de discussões voltadas para a inclusão educacional cujo público é formado por estudantes com AH ou SD e realça a importância deste estudo e da ampliação dos debates em torno dos saberes e das práticas inclusivas na perspectiva da educação inclusiva.

Para Feliciano (2019), uma das dificuldades no desenvolvimento de pesquisas na área das AH ou SD é a quantidade de termos utilizados pelos pesquisadores para se referirem a esse público. Complica ainda mais o fato de “o fenômeno das altas habilidades ser interposto por mitos, construções sociais e reações divergentes” (RIBEIRO; LEHMANN, 2016, p. 25), o que culmina na desorientação dos profissionais da educação.

Segundo Alencar (2007, p. 15), “no Brasil, superdotação é ainda vista como um fenômeno raro”, o que causa espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticada(o)⁴ como superdotada(o). Para a mesma autora, muitas são as ideias errôneas a respeito das AH ou SD presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades.

Guenther (2012) acentua que a palavra superdotado nos remete erroneamente a ideia de “super-herói” com habilidades raras e excepcionais, inexistentes no ser humano comum. Com isso, o conhecimento equivocado fortalece os construtos sociais limitados ao senso comum e dificulta a vida das pessoas identificadas, assim como futuras identificações, considerando o receio de assumir a posição de super-herói e todas as adjetivações decorrentes. Por isso, damos preferência à expressão AH ou SD como sinônimo de altas habilidades/superdotação.

Para nossa pesquisa, estabelecemos, como objetivo geral, investigar saberes e práticas de inclusão para estudantes com AH ou SD nos espaços de educação não formal, com foco

⁴ O estudante com altas habilidades/superdotação tem diagnóstico, nunca laudo ou atestado médico, para fins de garantia do AEE, ou seja, normalmente a escola exige laudo/atestado médico para conceder matrícula no AEE, notadamente em casos de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) e outras disfunções neuronais. No entanto, para o estudante com AH ou SD não é necessário, conforme orientações do Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD, 2013).

nas entidades qualificadoras da aprendizagem profissional na Região da Grande Florianópolis em Santa Catarina. A partir dele, definimos os seguintes objetivos específicos: a) levantar as principais características e mitos que envolvem os estudantes com AH ou SD no processo de inclusão; b) analisar as propostas das políticas públicas educacionais frente às Eqaps em relação à temática da inclusão, em especial AH ou SD; c) destacar os desafios e possibilidades apresentadas pelas Eqaps na formação de estudantes com AH ou SD.

Como centramos nosso estudo em saberes e práticas, importa apresentar noções acerca deles. O vocábulo “saber” se refere, em sentido amplo, “a tudo o que se conhece. Assim, todo ‘conhecer’ é ou, pelo menos, se orienta para um ‘saber’” (FRAGATA, 1986, p. 3). De acordo com Ferreira (2005, p. 779), saber é sinônimo de “ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de; [...] ser instruído em/; [...] ter meios ou capacidade para; [...] reter na memória; saber de cor; [...] ter conhecimento prático de”. O saber “pode ser entendido como conjunto sistemático e racional de conhecimentos sobre o mundo e os homens” (CHAUI, 2002, p. 15).

Interessa-nos, especialmente, os conhecimentos que os docentes possuem a respeito das AH ou SD, que podem ser conhecimentos práticos ou apenas instruídos sobre o tema, bem como as práticas que correspondem a ações pedagógicas que consideram os estudantes com indicadores de AH ou SD.

No que se refere à prática, podemos tomá-la como sinônimo de “uso, exercício” (FERREIRA, 2005, p. 692) e, em relação ao ensino, é coerente dizer que ela exige dos professores um sólido repertório de conhecimentos (BORGES, 2004; BORGES; TARDIF, 2001) e que “ensinar é mobilizar uma variedade ampla de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21).

Assim, a noção de saber envolve “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 60). Nas palavras de Charlot (2000, p. 61), a ideia de saber “implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)”.

Para fundamentar nosso estudo, embasamo-nos na literatura que discute a EE, em particular as AH ou SD, na legislação e em documentos relativos ao sistema educacional brasileiro, no que concerne à educação, à educação especial e inclusiva e ao processo de formação docente.

Esta dissertação está estruturada em oito partes, começando com argumentos iniciais que expõem experiências profissionais com a temática das AH ou SD e as motivações que nos levaram a desenvolver esta pesquisa, de modo a apresentar o perfil do pesquisador. Em seguida, na introdução, destacamos o problema de pesquisa, os objetivos e a relevância da investigação realizada, considerando a escassez de estudos na área e de formação de professores para atendimento de estudantes com AH ou SD.

Na sequência vem a fundamentação teórica, na qual apresentamos o conceito de AH ou SD a partir do que está contemplado na teoria triádica da superdotação, dividida em quatro partes (subteorias), que constitui a matriz teórica que orienta este trabalho. Abordamos os princípios norteadores do processo de identificação e avaliação de estudantes com AH ou SD. Elencamos as principais características de estudantes com AH ou SD, assim como implicações positivas e negativas delas decorrentes. Consideramos alguns mitos em torno das AH ou SD que podem trazer prejuízos a esses sujeitos. Caracterizamos a educação formal e a não formal e os processos formativos que compreendem os espaços da AP.

Esse bloco também contempla levantamento de produções que abordam o tema desta pesquisa, a partir das seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁶ e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁷. Selecionamos publicações que consideramos mais relevantes para dialogar com este estudo, de forma mais particular e articulada com nossos objetivos e com o problema de pesquisa. Ainda apresentamos o histórico das AH ou SD à luz da legislação educacional e nos preocupamos em reunir argumentos que possivelmente viabilizem o sucesso das pessoas com AH ou SD nos espaços das Eqaps. Dissertamos sobre as possíveis contribuições dessas entidades, sobretudo os desafios e as possibilidades, se considerados os potenciais dos estudantes com AH ou SD na AP.

Na seção 3, mostramos o caminho metodológico trilhado e caracterizamos a pesquisa como estudo exploratório de abordagem qualitativa. Informamos sobre o campo de pesquisa e o perfil dos participantes e enfatizamos o método de análise de conteúdo.

⁵ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<https://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Buscas realizadas entre julho e agosto de 2021.

⁶ *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: <<https://scielo.org/>>. Buscas realizadas entre maio e julho de 2021.

⁷ Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br>>. Buscas realizadas em agosto de 2021.

Na seção 4, relatamos como se deu o processo de levantamento das unidades de contexto (UC) e unidades de registro (UR) — um movimento de idas e vindas no material coletado e na proposta de pesquisa a fim de alcançar os eixos temáticos e as categorias de análise. Em seguida, expomos os resultados da análise.

Na sequência, fazemos nossas considerações finais, salientando os achados da pesquisa e sugerindo futuras investigações, para depois listar referências, apêndices e anexo.

No intento de tornar o texto acessível aos leitores de telas, as figuras apresentadas no texto dispõem do recurso texto alternativo, com uma breve descrição.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Produzimos esta parte do trabalho a partir da contribuição de vários autores que abordam nossa temática de estudo. Consultamos livros, manuais, documentos legais e publicações acadêmico-científicas que nos possibilitaram dialogar com discursos múltiplos que nortearam argumentos nucleares desta dissertação.

Iniciamos com apresentação do tema altas habilidades ou superdotação e processos formativos, destacando o conceito de AH ou SD a partir de Renzulli (2018) e a teoria triádica da superdotação, que constitui a matriz teórica deste estudo e se divide em quatro subteorias: a concepção de superdotação dos três anéis, o modelo triádico de enriquecimento, a operação *Houndstooth* e funções executivas – liderança para um mundo em mudança.

Abordamos as várias denominações que permeiam o fenômeno da superdotação e discutimos o processo de identificação dos estudantes com AH ou SD e os princípios norteadores que devem ser levados em conta no processo de identificação. Também tratamos dos processos formativos, da educação formal e não formal e das formações da AP.

2.1 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – CONCEITO

Afinal, o que é AH ou SD? O que a literatura discorre sobre? A definição é permeada de dúvidas. Segundo Virgolim (2007, p. 23), “a habilidade superior, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações de um mesmo fenômeno, que vem sendo estudado há séculos em diversos países, como China, Alemanha e Estados Unidos”. A autora acrescenta que “os indivíduos que se destacam em virtude de suas altas habilidades ou feitos prodigiosos sempre foram foco da curiosidade popular” (VIRGOLIM, 2007, p. 23).

Nesse contexto, os meios de comunicação atuais estão sempre buscando exemplos de crianças e jovens que se destacam por seu potencial superior, o que contribui ainda mais para reforçar o senso comum acerca da superdotação, colocando as noções de prodígio, precoce e gênio como únicos significados do fenômeno das AH ou SD.

Reunimos essas noções no Quadro 1 com considerações sobre as diversas denominações para o termo superdotado.

Quadro 1 – Denominações e considerações acerca do sujeito superdotado

Denominação	Identificação	Consideração
Precoce	Crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura.	Nem toda criança precoce será adulto superdotado. A trajetória de vida do indivíduo, os aspectos emocionais, a ausência de um ambiente familiar propício para desenvolver seu potencial podem ser entraves na vida dos superdotados (VIRGOLIM, 2007).
Prodígio	Criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico. O prodígio emerge em um ambiente onde convergem a tendência altamente específica do indivíduo de se engajar profundamente na área em que apresenta precocidade com uma específica receptividade ambiental, sendo por isso mesmo infrequente e improvável.	“O prodígio é único no sentido de exibir uma habilidade extremamente especializada, somente expressa sob condições bastante específicas do ambiente sócio-cultural. De forma contrastante, o indivíduo superdotado com alto QI, possui habilidades intelectuais generalizadas que permitem altos níveis de funcionamento em uma grande amplitude de ambientes” (VIRGOLIM, 2007, p. 24).
Gênio	“Adultos que revolucionaram suas áreas de conhecimento e atuação e cuja contribuição é reconhecida no cenário mundial” (FLEITH, 2018, p. 2).	Os gênios são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas. São raras as pessoas que atingem patamares excepcionais.
Altas habilidades ou superdotação	Criança ou adolescente “que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparado a seus pares” (VIRGOLIM 2007, p. 27). Não há necessidade de ser uma habilidade excepcional para que um aluno com AH ou SD seja identificado.	A “palavra ‘superdotado’ [...] vem carregada de conotações que nos remetem erroneamente ao super-herói, ao indivíduo com capacidades excepcionais e, portanto, às habilidades raras inexistentes no ser humano comum. É por esta razão que muitos pesquisadores preferem o uso de termos alternativos, como ‘talento’ ou ‘altas habilidades’” (VIRGOLIM 2007, p. 27).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Virgolim (2007) e Fleith (2018)

Com base no Quadro 1 é possível identificar as aproximações e as diferenças entre as denominações atribuídas ao sujeito com AH ou SD e, desse modo, evitar as equivocadas concepções e não reproduzir os erros presentes no senso comum.

Retomando a pergunta inicial, procuramos entender o que é a superdotação pela lente da ciência. Um renomado pesquisador estadunidense na área da superdotação é Joseph Renzulli, da Universidade de Connecticut (VIRGOLIM, 2007).

Renzulli ficou conhecido no campo das pesquisas sobre AH ou SD, mas nem sempre foi assim. Desde muito cedo, o gosto pela leitura que representasse como as pessoas que ficaram famosas pelos seus feitos se comportavam foi objeto de investigação. Nas suas

leituras, Renzulli identificou que nem sempre as pessoas famosas tiveram boas notas e desempenhos expressivos em todas as áreas do conhecimento. Além disso, questionou-se por que “pessoas que não gozam de vantagens de oportunidades educacionais especializadas atingem altos níveis de realização” (RENZULLI, 2018, p. 26), enquanto outras, em condições propícias e férteis para apresentar seus potenciais, não conseguem. Isso instigou Renzulli a criar um modelo inovador que superasse os testes psicométricos na identificação de crianças com superdotação: o modelo triádico da superdotação ou modelo dos três anéis (RENZULLI, 2018).

Há mais de 40 anos, Renzulli (2018, p. 25) tem “examinado e reexaminado o significado da velha questão: o que faz a superdotação? E como ela pode ser desenvolvida nas pessoas jovens?” Outras perguntas: a superdotação é um conceito estanque? De onde se originam o conceito absoluto e o conceito relativo de superdotação? A pessoa é superdotada ou não (visão absoluta) ou podem existir diferentes tipos e graus de comportamentos de superdotados variáveis em certas pessoas sob as influências do meio, por exemplo? (RENZULLI, 2018). Na explanação da teoria obteremos respostas.

Segundo Negrini (2018), o modelo dos três anéis inicialmente apresentava somente fatores intrínsecos ao sujeito, o que gerou críticas pela comunidade acadêmica e levou Renzulli a fazer modificações no modelo original, inserindo “uma rede para ressaltar a importância dos aspectos da personalidade dessas pessoas, bem como os aspectos genéticos e sociais, os quais influenciam na manifestação das características” (NEGRINI, 2018, p. 67).

2.2 TEORIA DA SUPERDOTAÇÃO

Nossa intenção agora é apresentar a teoria da superdotação a partir do referencial de Renzulli (2018) e de quatro subteorias: I: A concepção de superdotação dos três anéis; II: O modelo triádico de enriquecimento; III: Operação *Houndstooth* – educação para superdotados e capital social; IV: Funções executivas – liderança para um mundo em mudança.

Em parceria com a pesquisadora Sally M. Reis, Renzulli foi responsável pelo denominado *schoolwide enrichment model* (SEM) (RENZULLI; REIS, 1997) — traduzido para a língua portuguesa como modelo de enriquecimento escolar (MEE) (BURIN, 2019). Os motivos que nos levam a apresentar o MEE se baseiam no fato de que, além de ele ter sido usado como aporte teórico para a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) implantados pelo MEC em 2005 (BRASIL, 2006), ele

ainda “é fortemente utilizado como embasamento teórico-metodológico no NAAH/S-SC para identificar, avaliar e atender estudantes com AH/SD” (BURIN, 2019, p. 67).

Com base nas Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina (2021), o NAAH/S do estado (NAAH/S-SC) constitui parte dos serviços prestados pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). As ações desse Núcleo são fundamentadas nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e têm como objetivos definir e coordenar a política de atendimento aos estudantes com indicadores de AH ou SD no estado de Santa Catarina.

Além de identificar, avaliar e atender estudantes com indicadores de AH ou SD, cabe ao NAAH/S-SC ministrar cursos, palestras, seminários e encontros sobre o tema AH ou SD. Desde 2014, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), vem implantando salas de AEE para estudantes com altas habilidades ou superdotação (AEE-AH/SD) em diversos municípios do estado, descentralizando o serviço e alcançando, dessa forma, maior número de estudantes devidamente identificados e atendidos.

O AEE-AH ou SD é um serviço educacional para estudantes com indicadores de AH ou SD. Portanto, o NAAH/S-SC é responsável por acompanhar a demanda desse público nas unidades escolares das diversas regiões do estado; atender estudantes com AH/SD com indicadores relativos à capacidade intelectual e à aptidão acadêmica; encaminhar e acompanhar estudantes com indicadores nas áreas de liderança, artes e psicomotricidade para atendimentos em serviços/projetos na escola e/ou comunidade, de acordo com suas habilidades (SANTA CATARINA, 2021).

Esse serviço pode ter estrutura de polo ou de sala de atendimento. Compreende-se polo de AEE-AH/SD o serviço que conta com estes dois profissionais: professor e professor assessor; e sala de AEE-AH ou SD quando somente o professor atua.

O professor assessor presta orientações aos professores das salas de AEE-AH ou SD. Realiza a avaliação inicial e a articulação dos encaminhamentos necessários para a suplementação das necessidades educacionais dos estudantes e atua de forma itinerante, fazendo identificação de estudantes em escolas da rede adjacentes ao polo. O professor é o profissional que atua no atendimento aos estudantes na sala de AEE-AH ou SD.

Em suas publicações, a FCEE aborda a concepção de superdotação dos três anéis (RENZULLI, 2018, p. 26) que “tenta mostrar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa”. O nome é originado a partir da estrutura conceitual da teoria — três conjuntos de traços que interagem, como apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Modelo de superdotação dos três anéis



Fonte: Santa Catarina (2011, p. 11)

2.2.1 Subteoria I: A concepção de superdotação dos três anéis

Segundo Renzulli (2018, p. 26), “o aspecto mais saliente desta teoria [...] é a interação entre estes três conjuntos de traços, trazida à tona por uma situação problema específica, que cria as condições para o processo produtivo começar”. Outro aspecto estabelecido nesta teoria é que, “enquanto as habilidades (especialmente a inteligência geral, aptidões específicas e realização acadêmica) tendem a permanecer relativamente constantes com os passar dos anos, a criatividade e o compromisso com a tarefa são contextuais, situacionais e temporais” (RENZULLI, 2018, p. 26). Dessa forma, esses conjuntos de traços aparecem em algumas pessoas, em determinados momentos e sob certas circunstâncias.

Resumidamente, indicamos como se manifesta cada traço no comportamento humano:

Habilidade acima da média: têm essa habilidade pessoas que se destacam dentro de um grupo que apresenta bom desempenho em determinada área (BURIN, 2019). Incluem-se áreas do desempenho geral, raciocínio verbal, numérico, relações espaciais, memórias e áreas específicas como balé e música (RENZULLI, 2018).

Compromisso com a tarefa: traço não ligado ao intelecto, encontrado “consistentemente em indivíduos criativos produtivos” (RENZULLI, 2018, p. 27). É o meio pelo qual os indivíduos canalizam seus esforços, depositando suas energias de modo focalizado e refinado para um problema particular ou área específica de desempenho.

Criatividade: traço que “engloba a curiosidade, originalidade, inventividade e uma disposição em desafiar a convenção e a tradição” (RENZULLI, 2018, p. 27).

Em síntese, a concepção de superdotação dos três anéis é baseada na justaposição e interação dos três conjuntos de traços que originam as condições que favorecem o surgimento dos comportamentos superdotados. Além disso, a superdotação não é um construto estanque e, portanto, compreende comportamentos dinâmicos que podem se apresentar de vários tipos e graus, desenvolvidos por certas pessoas em certos momentos e sob certas circunstâncias (RENZULLI, 2018).

O que podemos entender é que o fenômeno da superdotação é conferido quando o sujeito apresenta criatividade, desempenho acima da média e envolvimento com a tarefa, de modo a existir uma interação entre esses anéis. Cabe salientar que a influência de fatores externos pode contribuir para a ausência ou permanência da criatividade e do envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 2018).

Segundo Renzulli (2018), as habilidades superiores podem ser divididas em duas categorias distintas: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva. A primeira, também conhecida como do tipo acadêmica, é a comumente conferida por meio dos testes psicométricos, e a criativo-produtiva, por interesse em áreas diversas com desempenho de alto rendimento, como, por exemplo, na música, em jogos e na pintura.

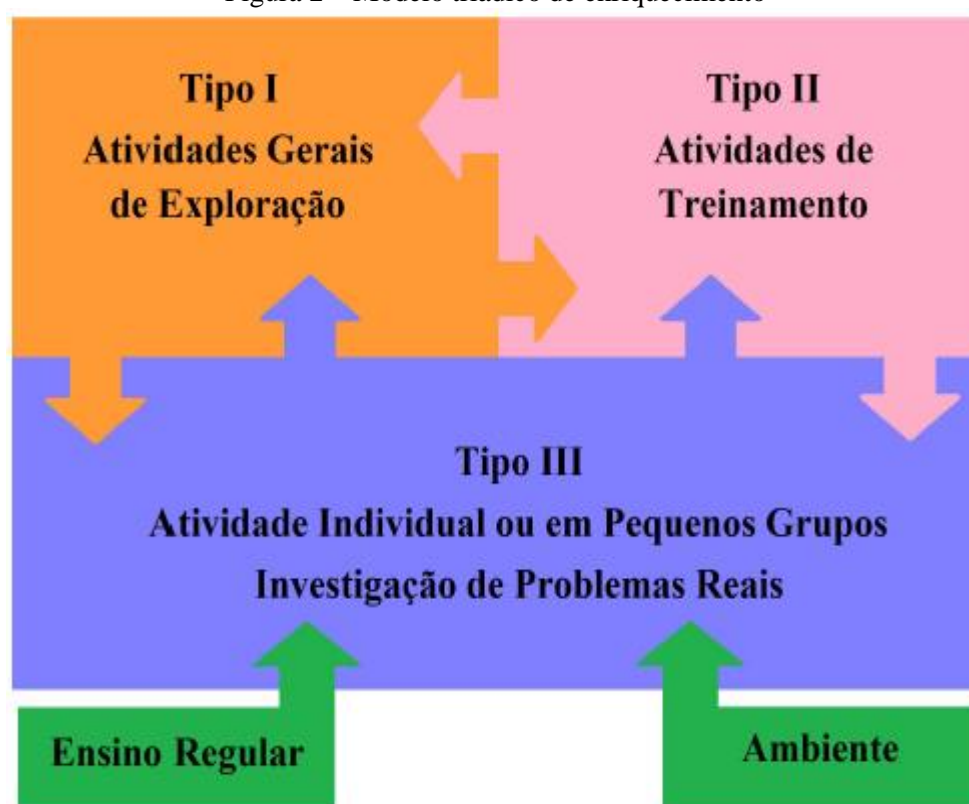
O teste de quociente de inteligência (QI) é, segundo Virgolim (2014), uma das formas mais tradicionais de identificação. O modelo psicométrico, como mencionado anteriormente, está relacionado à superdotação do tipo acadêmica, pois “as habilidades medidas nos testes de QI são as mesmas exigidas nas situações de aprendizagem escolar; desta forma, o aluno com alto QI também tende a obter boas notas na escola” (VIRGOLIM, 2014, p. 583).

2.2.2 Subteoria II: O modelo triádico de enriquecimento

Para explicar o modelo triádico de enriquecimento, Renzulli (2018) considera que a aprendizagem existe em um *continuum* que está presente em todas as etapas da vida escolar, desde a infância até a vida adulta, e inclui abordagens dedutivas e indutivas — às quais

Renzulli (2018) se refere como modelo dedutivo e modelo indutivo. De modo genérico, é possível dizer que o modelo dedutivo está vinculado às práticas tradicionais de educação bancária⁸, visto que Renzulli (2018, p. 29) aponta o “behaviorismo” como teoria subjacente. Já no modelo indutivo, os limites extrapolam o espaço da sala de aula e os teóricos que têm aproximação com essa vertente são John Dewey e Maria Montessori. Considerando a existência desses dois modelos nas práticas escolares, entendemos que o modelo indutivo é o que favorece o desenvolvimento da Subteoria II, representada na Figura 2:

Figura 2 – Modelo triádico de enriquecimento



Fonte: Adaptado de Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p. 59)

O modelo triádico de enriquecimento sugere a implementação de atividades de enriquecimento de três tipos, descritas por Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) e apresentadas no Quadro 2.

⁸ Paulo Freire (1977, p. 62) diz que, “na concepção ‘bancária’, [...] educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. Ele explica que, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1977, p. 63).

Quadro 2 – Tipos de atividade

Tipo I
<p>As atividades de enriquecimento do tipo I são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular. Todos os estudantes podem se envolver nesse tipo de atividade. A atividade do tipo I deve ser planejada, sempre, a partir do interesse dos estudantes, ainda que seja de um único aluno, com a finalidade de fomentar a curiosidade, responder a questionamentos, aprofundar uma discussão. As atividades devem ser estimulantes e dinâmicas e podem envolver: o contato com profissionais e especialistas por meio de palestras, painéis, troca de experiências e oficinas; visitas a instituições, feiras, bibliotecas, museus e eventos culturais; acesso à literatura; viagens; simulações; filmes; internet.</p>
Tipo II
<p>Nas atividades de enriquecimento do tipo II são utilizados métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem para o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento (analisar, sintetizar e avaliar), de habilidades criativas e críticas, de habilidades de pesquisa (por exemplo, como conduzir uma entrevista, analisar dados e elaborar um relatório), de busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social (habilidades de liderança, comunicação e desenvolvimento de um autoconceito positivo). O objetivo deste tipo de enriquecimento é desenvolver nos estudantes habilidades de “como fazer”, de modo a instrumentá-los a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento e de interesse dos estudantes. Estas atividades podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de acordo com os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem de cada aluno envolvido.</p>
Tipo III
<p>As atividades de enriquecimento do tipo III visam à investigação de problemas reais, por meio da utilização de métodos adequados de investigação, a produção de conhecimento novo, a solução de problemas ou a apresentação de um produto, serviço ou performance. Estas atividades têm ainda como objetivo desenvolver habilidades de planejamento, gerenciamento do tempo, avaliação e habilidades sociais de interação com especialistas, professores e colegas. O aluno, após passar por este tipo de experiência, deverá ser capaz de agir, sentir e produzir como um profissional de uma área específica do conhecimento. Os problemas e tópicos para este tipo de atividade devem ser selecionados pelo(s) aluno(s). Este tipo de atividade requer altos níveis de envolvimento dos estudantes em projetos, geralmente, de médio e longo prazo. A aprendizagem e o desenvolvimento de cada atividade do tipo III são personalizados e, geralmente, implementados individualmente ou em grupos pequenos. A atividade tipo III envolve a produção criativa e apresentação de resultados obtidos em grupos de audiências variadas (colegas de sala, feiras culturais, concursos, reuniões de professores, jornais, empresas, comunidade escolar e outros).</p>

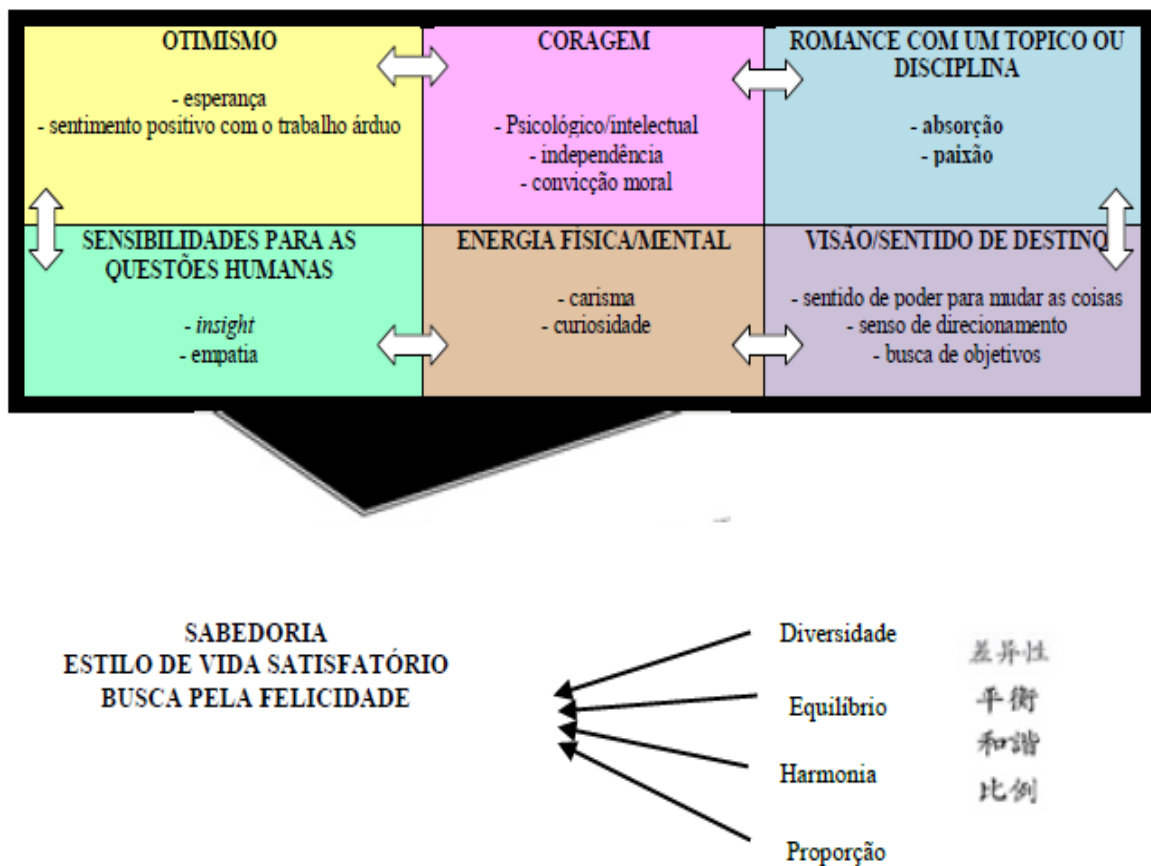
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p. 60-64)

O modelo triádico de enriquecimento visa, acima de tudo, criar oportunidades e serviços que não são comumente desenvolvidos a partir do currículo regular da escola com o propósito de desenvolver o talento dos estudantes. Consideramos as feiras de ciências como exemplos de enriquecimento escolar, porém, o que se observa é que elas não têm essa finalidade de identificar potenciais e desenvolver, de forma sistematizada, as características de superdotação.

2.2.3 Subteoria III: Operação *Houndstooth*⁹ – educação para superdotados e capital social

O fundamento se “baseia nos papéis antecipados que indivíduos com alto potencial irão desempenhar na sociedade” (RENZULLI, 2018, p. 33). Como meio de complementar a sua teoria, o autor atribuiu novas dimensões aos seus estudos do modelo dos três anéis, com uma série de seis fatores que chamou de cocognitivos, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 – Esquema ilustrativo da operação *Houndstooth*



Fonte: Adaptado de Mani (2015, p. 39)

Nos seus estudos, Renzulli (2018) percebeu características pessoais de superdotados que apontam o comprometimento dos sujeitos com AH ou SD com a produção do capital social, ou seja, o uso dos próprios talentos para melhorar as condições humanas. “Essas características incluem otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, energia física e mental, visão e sentido de destino, e um sentido de poder para mudar as coisas”

⁹ O termo *houndstooth* corresponde à malha xadrez da figura originalmente criada por Renzulli. Nela, os fatores cocognitivos interagem com e realçam os traços cognitivos, dando ideia de malha.

(REZULLI, 2018, p. 34). Em outras palavras, essa subteoria agrega, no sentido de considerar os diferentes interesses e saberes além do cognitivo e passar a considerar o cocognitivo. Além do mais, essa operação tem elucidado as grandes contribuições que o capital social pode trazer para o mundo.

2.2.4 Subteoria IV: Funções executivas - liderança para um mundo em mudança

Nessa subcategoria, Renzulli (2018, p. 35) assinala que “as ideias mais criativas, as habilidades analíticas avançadas e os motivos mais nobres podem não resultar em ações positivas, a menos que as habilidades de liderança com organização, sequenciação e bom senso estejam reunidas para enfrentar situações problemas”. Nas suas investigações, Renzulli (2018) observou que os estudantes que persistem na faculdade não são necessariamente aqueles que se sobressaem em exames, mas aqueles com excepcional força de caráter, otimismo, persistência e inteligência social. O autor destaca que pesquisas também mostraram que medidas de autocontrole podem evidenciar resultados mais expressivos na média de estudantes do que os testes de QI.

Com base em Renzulli (2018, p. 36), funções executivas se referem à “habilidade de se engajar em situações novas que requeiram planejamento, tomada de decisão, resolução de problema e liderança compassiva e ética que não seja dependente de rotinas ou respostas bem ensaiadas, para combinações de condições desafiadoras”. São traços que, somados a organização, integração e administração de informações, emoções e outras funções cognitivas, levam-nos a fazer a coisa certa.

A ação maior dessa subteoria é a aplicação de um instrumento chamado classificação das funções executivas dos jovens. Ele foi criado tanto para ajudar nas pesquisas que abordam os tipos e os graus de lideranças em jovens quanto para auxiliar professores a determinar quais atividades curriculares podem desenvolver traços de liderança desejáveis em indivíduos ou grupos (REZULLI, 2018).

O motivo de incluir as funções executivas na teoria para superdotados é pensando nessa gama de funções sociais e de lideranças que esses jovens irão desenvolver nos espaços hierárquicos que poderão ocupar. Renzulli (2018, p. 40) indica que, “se pudermos ter um impacto no capital social e lideranças eficazes e empáticas, então estaremos preparando os tipos de líderes que serão tão sensíveis às questões humanas, ambientais e democráticas quanto assim são os tradicionais fabricantes materialistas de sucesso no mundo de hoje”.

2.3 IDENTIFICAÇÃO

Segundo Virgolim (2007, p. 58), professores estão “em uma posição mais confortável para recomendar aqueles estudantes que demonstram outras características que não aquelas tradicionalmente acessadas por testes de inteligência — por exemplo, criatividade, liderança, aptidão para esportes, para artes cênicas, visuais e música”.

Para Delou (2018), os comportamentos de AH ou SD apontados por Renzulli — desempenho acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa — são observáveis. E cabe ao professor identificar o aluno que tem desempenho acima da média, envolvimento com a tarefa, percepção, inovação e diferenciação a olhos nus.

Delou (2012) afirma que os professores são os mais adequados para observar seus estudantes e encaminhá-los, porque estão na sala de aula com eles, convivem diariamente, podem ver suas atividades, seu comportamento, tanto com os demais (relacionamentos) quanto com as tarefas (seu fazer), como se expressam diante das frustrações ou das alegrias; enfim, são os mais indicados para essa avaliação preliminar.

Importa salientar que não existem programas de formação de professores para identificação e nem políticas educacionais articuladas que envolvam, por exemplo, o apoio das universidades para o desenvolvimento das habilidades ou mesmo para identificações. Por exemplo, as olimpíadas de matemática, de astronomia, não são recursos que, em suma, ajudem na identificação desses sujeitos. Porém, com base nos resultados alcançados, procura-se identificar se existem indicadores de AH ou SD, mas essa não é uma prática comum.

Segundo Winner (1998), as crianças com AH ou SD, ou os precoces, poderão nascer em qualquer família, em qualquer contexto sociocultural, porém, a sua identificação, sua visibilidade, pode ocorrer ou não, de acordo com o espaço que ocupam. Isso depende do acesso à informação tanto da família quanto dos professores que lidam com essas crianças.

Outros fatores determinantes dessa identificação ou da falta dela são as oportunidades experimentadas pela criança e a estimulação recebida do ambiente e seu entorno. Esse último fator, como frisado por Winner (1998), pode ocorrer positiva ou negativamente em qualquer contexto social.

Nessa perspectiva, Fleith (2018, p. 3) defende “o processo de identificação e avaliação do aluno superdotado como um mapeamento e estimativa de suas características cognitivas, sociais, emocionais e acadêmicas à luz dos contextos com os quais ele interage”. Logo, percebe-se que Fleith (2018) defende um processo de identificação multidimensional que

contempla a cognição, as relações sociais que o estudante estabelece, as emoções, os comportamentos emotivos e as características acadêmicas, de modo a realizar uma anamnese da vida desse aluno.

Contudo, o processo de identificação do sujeito com AH ou SD deve estar acompanhado de uma finalidade. Identificar para que? Fleith (2018, p. 3) afirma que “a finalidade da identificação não é apontar, de forma cristalizada, se o aluno é ou não é superdotado, como uma espécie de carimbo em uma folha de papel”, mas sim identificar habilidades cognitivas, traços de personalidade, habilidades interpessoais, interesses, estilos de aprendizagem e de expressão, potencialidades e limitações com vistas a sinalizar possibilidades de encaminhamentos e intervenções — como as relativas ao AEE, às quais esses estudantes têm direito, assim como o reconhecimento das suas habilidades, de modo que tenham seu capital social (RENZULLI, 2018) valorizado nos espaços que possam vir a ocupar em empresas, escolas e outras instituições.

No entendimento de Fleith (2018), o desenvolvimento humano não pode ser concebido de forma polarizada — fatores individuais de um lado e fatores ambientais de outro —, pois a interação entre esses fatores configura a trajetória singular de desenvolvimento da pessoa. Isso reforça a ideia de o processo de identificação de AH ou SD ser multidimensional.

De acordo com em Fleith (2018), o processo de identificação bem-sucedido deve responder às seguintes questões: por que e para que identificar? Com qual finalidade? Em que medida conhecer o QI da criança ou adolescente irá impactar na sua vida? Em relação ao profissional (ou profissionais) encarregado(s) da tarefa: Qual formação ele teve? Ele tem conhecimento sobre superdotação? O quão preparado ele está para essa tarefa? Ele conhece os procedimentos e instrumentos que podem ser utilizados? É um profissional atualizado em relação à literatura científica da área? A partir dessas indagações, elaboramos o Quadro 3, que reúne os 13 princípios norteadores do processo de identificação e avaliação com AH ou SD.

Quadro 3 – Princípios norteadores do processo de identificação e avaliação com AH ou SD

Princípios
1. Qualquer procedimento de identificação deve ser baseado em um referencial teórico sólido. É a concepção de superdotação que vai direcionar a escolha pelos procedimentos a serem utilizados na identificação. Uma prática sem fundamentação teórica é vazia. O primeiro passo, portanto, é estabelecer qual o modelo teórico de superdotação que embasará a sistemática de identificação de talentos.

<p>2. Avaliação pela avaliação não tem sentido. A simples rotulação de um indivíduo como superdotado não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico, uma orientação educacional, uma orientação a pais e professores, um encaminhamento a um programa ou serviço de atendimento ao superdotado.</p>
<p>3. O processo de avaliação não se encerra com o laudo psicológico. É necessário que o processo seja contínuo e planejado no sentido de ajudar os estudantes superdotados a conhecerem e entenderem o seu potencial. Mesmo após o encaminhamento a um programa ou serviço, é preciso acompanhar o indivíduo e avaliar em que medida o que foi proposto atende às suas necessidades. É como se tirássemos um retrato do aluno em diferentes momentos.</p>
<p>4. Ao longo do processo de identificação, faz-se necessário esclarecer e orientar a família e a escola. A parceria família-escola é essencial para o desenvolvimento de talentos.</p>
<p>5. No processo de identificação, múltiplos critérios devem ser utilizados, considerando-se as informações obtidas de várias fontes (por exemplo, aluno, professores, ex-professores, pais, colegas etc) e o uso de instrumentos e procedimentos variados (observação, testes, elaboração de produtos, análise de portfólio, situações-problema, jogos).</p>
<p>6. Quando o processo de identificação envolver crianças, faz-se necessário criar um clima lúdico, no qual a criança se sinta à vontade e desenvolva um vínculo com o profissional responsável pela avaliação.</p>
<p>7. O uso apropriado de dados de avaliação depende de uma interpretação clara, apropriada e justa (American Psychological Association, 2015). Neste sentido, é preciso selecionar os procedimentos e instrumentos, considerando as características do indivíduo em avaliação. Por exemplo, um teste de criatividade validado apenas para estudantes de ensino secundário não pode ser utilizado com estudantes da educação primária.</p>
<p>8. Ao usar testes psicológicos no processo de avaliação, a postura do psicólogo, ao aplicar os instrumentos e analisar os resultados, não deve ser estática, inflexível, um ato mecânico no qual busca-se apenas identificar em qual percentil e classificação se encontra o avaliado.</p>
<p>9. Ao longo do processo de avaliação, o psicólogo deve manter uma postura crítica, ética, consciente e reflexiva. Deve tomar cuidado para não utilizar procedimentos ou instrumentos que criem ou reforcem preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial (Conselho Federal de Psicologia, 2014).</p>
<p>10. É fundamental refletir sobre as consequências (positivas e/ou negativas) de uma avaliação de forma a se evitar rótulos, estigmas ou profecias autorrealizadoras que venham perpetuar mitos acerca do superdotado. As expectativas que pais e professores constroem acerca do desempenho desse aluno têm consequências sobre o comportamento da criança ou adolescente.</p>
<p>11. Sempre que necessário, estabelecer parcerias com outros profissionais no sentido de obter mais informações sobre o aluno examinado e, assim, aprimorar o processo de avaliação. É importante que o psicólogo reconheça os limites de sua atuação no processo de avaliação do superdotado e possibilidades de contribuição de outras áreas para esse processo.</p>
<p>12. Habilidade e desempenho escolar não são sinônimos. Nem sempre o aluno superdotado apresenta bom rendimento na escola. Fatores como desmotivação, desinteresse, tédio e pressão do grupo podem influenciar negativamente na performance escolar. Em um processo de identificação é essencial reconhecer estudantes que têm potencial, independentemente de seu desempenho acadêmico.</p>
<p>13. Oportunidade e motivação fazem a diferença. Nem sempre o potencial superior emerge espontaneamente no contexto escolar. Expor o aluno a diferentes situações, possibilitar novas experiências, prover oportunidades diferenciadas e inovadoras pode ser a chave para a manifestação do talento.</p>

O processo de identificação defendido por Fleith (2018) deve ser visto como dinâmico, contínuo e flexível. No entanto, não existe uma fórmula ou receita de identificação que se aplique da mesma maneira a todos os estudantes com indicação de superdotação. Mas isso não significa dizer que não há princípios que devam nortear esse processo. Renzulli (2018) pontua que, em qualquer processo de identificação de superdotados, é preciso considerar vários aspectos que reunimos no Quadro 4.

Quadro 4 – O que se deve levar em conta ao identificar AH ou SD a partir de Renzulli (2018)

Consideração	O que se deve levar em conta
1 – Não existe um sistema perfeito de identificação.	Toda sistemática de identificação envolve um balanceamento entre os instrumentos e critérios selecionados, as maneiras com as quais nós tomamos decisões a respeito dos dados que coletamos e o peso atribuído a cada tipo de informação obtida. A decisão inicial mais importante é acerca da concepção de superdotação que embasará o processo de identificação.
2 – Balanceamento entre avaliação objetiva versus subjetiva.	Geralmente, testes de habilidades cognitivas e de aptidão são considerados medidas objetivas, porque baseiam-se na performance do indivíduo ao invés do julgamento dos outros, e frequentemente utilizados em processos de identificação. Alguns estudiosos e profissionais questionam a objetividade desses instrumentos porque a decisão de utilizá-los já é, por si mesma, subjetiva. Por outro lado, são consideradas medidas subjetivas, indicação de pais, professores, colegas, autoindicação, portfolio e notas escolares porque implicam julgamentos pessoais que podem estar sujeitos a vieses. Contudo, essas medidas possibilitam a avaliação de outros indicadores da superdotação como criatividade, interesse e liderança. O(s) profissional(is) deve(m) decidir em que medida está(ão) disposto(s) a fazer um balanceamento entre uso de avaliação objetiva e/ou subjetiva.
3 – Pessoas e não instrumentos tomam decisões.	Independentemente do número e tipos de instrumentos selecionados, eles somente oferecem dados e informações, eles não tomam decisões. Neste sentido, é importante especificar quem estará envolvido nesse processo (professores, pais, colegas, psicólogos escolares?) e orientá-los, por exemplo, no preenchimento de questionários, escalas. O quanto de peso será atribuído a cada medida deve ser determinado antes de começar o processo de identificação.
4 – Evite uma avaliação que não considere, de fato, múltiplos critérios.	Há casos em que, embora sejam utilizadas múltiplas fontes de informação, algumas são mais valorizadas e consideradas do que outras, mascarando a contribuição das demais. Por exemplo, a indicação de professores é utilizada para determinar quais estudantes irão realizar o teste de QI. No final, o que vale é apenas o resultado do teste e não a indicação do docente.
5 – Como serão denominados os estudantes identificados?	Ao invés de o profissional simplesmente informar se o aluno avaliado é ou não superdotado, o adequado é apresentar seu perfil, descrevendo seus pontos fortes, interesses e habilidades. Renzulli (2012) também defende que o mais importante é nomear o programa ou serviço e não o estudante. O programa pode ser intitulado, por exemplo, “Clube de Talentos”, “Sociedade de Jovens Pesquisadores em Ciências”.

6 – Congruência entre identificação e programa/serviço.	Por exemplo, identificação para indicação de estudantes a cursos avançados de matemática é melhor conduzida por meio de provas, exame de notas de matemática em anos anteriores, indicação de professores de matemática e estimativa da motivação do estudante em realizar estudos mais aprofundados e complexos na área
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Renzulli (2012) apud Fleith (2018, p.11)

Com base no que vem sendo apresentado, o processo de identificação de AH ou SD é minucioso, investigativo e requer qualificação profissional. Além disso, temos um árduo caminho para superar as crenças errôneas acerca do sujeito com AH ou SD. Ao contrário do que supõe o senso comum, ter AH ou SD não é garantia de sucesso, muito menos de privilégios. As implicações de apresentar superdotação podem ser negativas ou positivas, como mostra o Quadro 5, que reúne informações de material elaborado pela FCEE.

Quadro 30 – Características de AH ou SD, implicações negativas e positivas

Características	Implicações negativas	Implicações positivas
Habilidade cognitiva avançada	Sente-se entediado com as tarefas acadêmicas curriculares.	Aprende a ler mais cedo com melhor compreensão da linguagem.
Curiosidade intelectual	Pode ser considerado exibido.	Procura constantemente os “comos” e os “porquês”.
Sensibilidade e criatividade	Apresenta não-conformismo. Capacidade percebida como comportamento disruptivo [que causa ruptura].	Tem habilidade para produzir muitas ideias e visualizar consequências.
Intensa motivação	Envolve-se em muitas atividades. Ressente-se de ser interrompido.	Exibe motivação intrínseca para aprender, explorar e é persistente
Grande capacidade para demonstrar emoções	É vulnerável a críticas feitas por outros e ele mesmo. Pode vivenciar sentimentos de rejeição e de isolamento	Reage de forma intensa a questões morais e sociais. Tem empatia.
Habilidade para processar informações rapidamente	Sente-se entediado com as tarefas acadêmicas curriculares. Não gosta de tarefas que envolvem reprodução do conhecimento.	Adquire habilidades básicas de aprendizagem mais rapidamente e com menos prática
Preocupações éticas e estéticas em tenra idade	Apresenta dificuldade de relacionamento com pares de mesma idade que não possuem os mesmos interesses.	É cético, crítico e avaliador, rápido em detectar inconsistência e injustiça.

Pensamento independente	Ressente-se da rotina. Parece ser rebelde.	Tem grande prazer na atividade intelectual. Gosta de realizar tarefas de modos diferentes.
Habilidade de autoavaliação	Busca a perfeição. Pode ser visto como compulsivo.	Tem habilidade para integrar impulsos opostos como comportamento construtivo e destrutivo

Fonte: Adaptado de Santa Catarina (2016, p. 26)

Como assinalado por Burin (2019), os mitos em torno das AH ou SD, listados no Quadro 6, podem trazer prejuízos aos sujeitos que as têm.

Quadro 6 – Mitos sobre AH ou SD

Mitos
<ul style="list-style-type: none"> • Todo superdotado é um gênio. • Todo superdotado tem o físico pouco desenvolvido, usa óculos, possui gostos eruditos. • A superdotação intelectual garantirá uma vida bem sucedida. • O superdotado sempre apresentará inteligência e habilidades acima da média em todas as fases da sua vida independente das condições ambientais a que estiver inserido. • Todo superdotado deverá apresentar resultados acima da média em tudo que fizer, deverá ter bom êxito em todas as disciplinas escolares. • Os familiares não devem ser comunicados que a criança tem superdotação. • Os superdotados não devem saber que possuem habilidades superiores. • O superdotado sempre apresentará bom desempenho na escola. • A superdotação é um fenômeno que ocorre com pouquíssima frequência. • O superdotado não necessita de educação especial. • QI alto é suficiente para determinar a superdotação. • Todo “criativo produtivo” possui menos inteligência que os “acadêmicos”. • Não existe confusão entre AH ou SD e Transtornos (TDAH, TEA, TA). • Pessoas com superdotação provêm de classes socioeconômicas privilegiadas. • A superdotação é somente inata ou somente um produto do ambiente social.

Fonte: Adaptado de Santa Catarina (2016)

Conhecer e disseminar o conhecimento acerca das AH ou SD têm dupla tarefa: desconstruir os preconceitos de superdotação e fundamentar uma noção contundente com modelos teóricos que justifiquem o fenômeno de AH ou SD, de modo que esses sujeitos possam ser reconhecidos e gozar dos direitos assegurados na legislação, além de ter aplicabilidade de seus potenciais (capital social).

2.4 PROCESSOS FORMATIVOS

Segundo Gohn (2020), a LDB de 1996 abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais ao estabelecer que a educação abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (1996). Criou-se, então, a possibilidade de os processos educativos acontecerem não somente nos espaços formais de ensino, onde majoritariamente ocorre a escolarização.

Marques e Freitas (2017) afirmam que o termo educação não formal começou a ser usado no final da década de 1960, numa época de conjecturas políticas e sociais propícias à criação de novos espaços educativos. Nesse contexto, surgiu outro setor da educação que se deslocou da formalidade da escola e se constituiu em espaços não formais.

Sobre essas conjecturas políticas e sociais, Cascais e Terán (2014, p. 1) explicam:

Os termos, formal, não formal e informal são de origem anglo-saxônica, surgidos a partir de 1960. Vários fatores, ocasionados pela segunda Guerra Mundial, desencadearam uma crise educacional nos países do primeiro Mundo, dentre eles: a) os sistemas escolares não conseguiam atender à grande demanda escolar, b) os sistemas escolares não cumpriam seu papel em relação à promoção social e, c) a não formação de recursos humanos para as novas tarefas que surgiam com a transformação industrial. Com isso, ocorreu, de um lado, a exigência de um planejamento educacional e, de outro, a valorização de atividades e experiências não escolares, tanto ligadas à formação profissional quanto à cultura geral.

A partir desse excerto, podemos inferir que o surgimento da educação não formal como “modalidade” se justifica em razão da insuficiência do Estado em atender as demandas educativas. Como consequência, instituições do terceiro setor¹⁰ assumiram a condução da educação não formal, principalmente no que diz respeito às atividades e experiências não escolares ligadas à profissionalização e à cultura.

Para Cascais e Terán (2014, p. 1), “geralmente, a diferença entre formal, não formal e informal é estabelecida tomando por base o espaço escolar” e, assim, “ações educativas escolares seriam formais e aquelas realizadas fora da escola, não formais e informais”.

¹⁰ O terceiro setor, formado por organizações sem fins lucrativos que prestam serviços públicos, “merece ser reconhecido como um campo social híbrido no qual se manifestam os valores de interesse público e não como um conjunto de organizações; a gestão peculiar das organizações que atuam nesse espaço público se caracteriza por reproduzir valores sociais e pretender resultados que afetam a vida das pessoas” (CABRAL, 2015, p. 10).

Apesar de estes conceitos e categorizações dos sistemas educativos terem mais de quarenta anos, estão longe de estar estabilizados ou de serem consensuais. Os termos são polissêmicos, havendo dificuldade em os definir e diferenciar [...] e ainda se encontram variações nas terminologias usadas. Para além de as definições não serem consensuais, elas também não são estanques. Por um lado, muitas vezes há sobreposição entre os diferentes modos educativos, por outro, as suas diferentes dimensões se interpenetram e os limites entre cada uma são dependentes das situações e contextos específicos (MARQUES; FREITAS, 2017, p. 1089).

Dada a situação de polissemia e de outras “perturbações” acerca da terminologia, é importante demarcar os espaços educativos que são foco de nosso estudo. Para isso, consultamos produções acadêmico-científicas que abordam a AP, procurando entender, sobretudo, como se tem caracterizado o tipo de educação ofertado nesses espaços.

Um exemplo de educação não formal, dado por Martins (2010, p. 22), “é o que os chamados educadores sociais desenvolvem em algumas entidades que oferecem cursos de capacitação ou reabilitação”, como o Projeto Jovem Aprendiz, “considerado como educação não-formal, por se tratar de uma educação voltada para o mercado de trabalho e não oferecida nos espaços de educação formal” (MARTINS, 2010, p. 22).

Considerando a interdependência e a retroalimentação entre educação formal e informal, fica claro que as formações oferecidas pelas entidades sem fins lucrativos (ESFL) constituem um espaço de educação não formal. A legitimidade dos espaços de formação teórica da AP no âmbito das ESFL se dá nos termos da Lei 10.097/2000, conhecida como Lei do Aprendiz:

Art. 430. Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, a saber:

I – Escolas Técnicas de Educação;

II – Entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2000).

Outro ponto que vale destacar diz respeito à existência da intersetorialidade entre as políticas educacionais, de assistência social e do Ministério do Trabalho presente nos programas de aprendizagem. A formação técnico-profissional também consta no ECA:

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho (BRASIL, 1990, grifo nosso).

É válido ressaltar que a garantia de acesso e frequência ao ensino regular estabelecida pelo ECA é apresentada como princípio na LDB de 1996 e contemplada tanto na Lei do Aprendiz como na Consolidação das Leis Trabalhista (CLT), que prevê, no artigo 433, extinção do contrato de aprendizagem quanto da “ausência injustificada do aprendiz à escola que implique perda do ano letivo” (BRASIL,1943).

Nas próximas seções, expomos as contribuições de pesquisas e documentos oficiais, mostrando os resultados de levantamento da literatura, realizado a partir do agrupamento das pesquisas encontradas por aproximações temáticas e suas respectivas análises. Em seguida, damos ênfase ao que dizem os documentos oficiais e ao histórico das AH ou SD à luz da legislação educacional. Na subseção intitulada “A presença de estudantes com AH ou SD na aprendizagem profissional: brechas para incluir”, dialogamos com e refletimos acerca dos documentos que regulamentam e norteiam a AP.

Focamos nas contribuições das entidades formadoras, desafios e possibilidades, preocupando-nos em levantar argumentos que possam viabilizar o sucesso das pessoas com AH ou SD nos espaços das Eqaps para que haja reconhecimento dos potenciais dos estudantes que apresentem ou venham a apresentar indicadores de AH ou SD no âmbito da formação teórica da AP.

2.5 LEVANTAMENTO DA LITERATURA

Para este procedimento, realizamos buscas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nas bases de dados, utilizamos os descritores de busca apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Publicações encontradas nas bases de dados no período de 2015 a 2020

Banco de dados	Descritores de busca	Tipo	Total	Selecionados
SciELO	Altas habilidades ou superdotação (todos os índices)	Artigos	25	4
BDTD	"(Todos os campos: altas habilidades ou superdotação E Todos os campos: aprendizagem profissional)"	18 dissertações 1 tese	19	1
Periódicos da Capes	Qualquer campo contém altas habilidades ou superdotação E Qualquer campo contém Educação profissional.	26 Artigos 1 dissertação	27	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Com base na leitura dos resumos, objetivos e resultados desses trabalhos, selecionamos aqueles de maior interesse para esta pesquisa a partir da relevância teórica e da pertinência do tema. O intervalo de tempo das publicações foi de cinco anos, de 2015 a 2020, em razão de considerarmos o período em que se observou uma crescente produção acadêmica no que concerne à temática das AH ou SD.

Relacionadas com os objetivos desta investigação e com a abordagem dos temas que se referem aos estudantes com AH ou SD, as pesquisas selecionadas foram submetidas aos seguintes critérios de inclusão: educação profissional, identificação e características, saberes e práticas na educação. Agrupamos as pesquisas por essas temáticas, de modo a identificar diferenças ou aproximações entre elas para organizá-las de forma resumida. As produções selecionadas estão reunidas no Quadro 8.

Quadro 31 – Trabalhos sobre AH ou SD selecionados e agrupados conforme as temáticas

Temática	Ano	Autor(es)	Título	Tipo
GRUPO 1 Educação profissional	2018	ZAGO, Caroline Resende; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck	Altas habilidades/ superdotação e o atendimento educacional especializado na educação profissional, técnica e tecnológica: desafios e perspectivas	Artigo
GRUPO 2 Identificação e características	2015	OLIVEIRA, Roseli Figueiredo Correa de	Alunos dotados e talentosos: estarão eles em minha sala de aula?	Dissertação
	2016	MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel	Características de altas habilidades/superdotação em aluno precoce: um estudo de caso	Artigo
	2018	FREITAS, Marcia de Fátima Rabello Lovis de; SCHELINI, Patrícia Waltz	Escala de identificação de dotação e talento: construção de instrumento e validade de conteúdo	Artigo
GRUPO 3 Saberes e práticas na educação	2020	MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva	Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da Unesp e da UMinho	Artigo

GRUPO 3 Saberes e práticas na educação	2020	MENDONÇA, Lurian Dionizio; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho.	Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores	Artigo
	2019	SANTOS, Edson Manoel dos; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes	Possibilidade de atuação entre saúde e educação para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação	Artigo
	2019	RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI Tatiane I.	Formação de professores e altas habilidades / superdotação: um caminho ainda em construção	Artigo
	2016	COSTA, Maria da Piedade Resende da; RANGNI, Rosemeire de Araújo	Estudantes superdotados: inclusão e implicações	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Com esse agrupamento foi possível estabelecer diálogo entre essas produções, o referencial teórico e as análises dos resultados dos questionários aplicados com os docentes das Eqaps, partindo para a identificação de relações entre as pesquisas já realizadas e os objetivos propostos neste trabalho.

O artigo de Zago e Ribeiro (2018) enfatizou a importância do atendimento educacional especializado no Instituto Federal Catarinense (IFC), em particular dos estudantes identificados com AH ou SD. Os autores identificaram a necessidade de percursos sistematizados de identificação e de intervenções nos processos de ensino e aprendizagem, adequados às particularidades apresentadas pelos estudantes com AH ou SD. Constataram que tais ações requerem atuação e envolvimento de equipe interdisciplinar e trabalho contínuo entre os profissionais da instituição

Outro ponto que merece atenção na pesquisa de Zago e Ribeiro (2018) é a invisibilidade dos estudantes com AH ou SD, que pôde ser observada nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicados em 2020,

que alertam para a emergência de implementação de políticas educacionais para estudantes com AH ou SD.

A invisibilidade desses estudantes na instituição de ensino é bastante comum, somada a dificuldade do processo de identificação das altas habilidades/superdotação e desconhecimento do assunto em relação aos profissionais da instituição. Todos esses fatores acentuam a necessidade de implementação de políticas e ações institucionais que possam garantir a educação inclusiva, a educação especial como modalidade de educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino e o atendimento educacional especializado, como forma de reconhecer e aprimorar talentos e habilidades desses estudantes. Diante desse contexto, há ainda um longo caminho a ser conquistado para que se possa efetivamente garantir o atendimento inclusivo a esses alunos (ZAGO; RIBEIRO, 2018, p. 108, grifo nosso).

Destaca-se no artigo de Zago e Ribeiro (2018) o foco na garantia da educação inclusiva e, para além das dificuldades apontadas, fica evidente que, tão importante quanto identificar e reconhecer as dificuldades é assegurar materialidade a um atendimento inclusivo aos estudantes com AH ou SD.

Embora o AEE para estudantes com AH ou SD ainda não constitua discussões sólidas sobre “percursos sistematizados de identificação e de intervenções nos processos de ensino e aprendizagem, adequados às particularidades apresentadas por esses indivíduos” (ZAGO; RIBEIRO, 2018, p. 96), o IFC tem dado passos importantes para garantir um “sistema educacional inclusivo para o público alvo da educação especial”, o que implica entender a presença desses estudantes no âmbito IFC, criar parcerias com os profissionais da instituição e “perceber as diferenças individuais [...], valorizando-as e refletindo sobre a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas, dos espaços e práticas de ensino aprendizagem na instituição” (ZAGO; RIBEIRO, 2018, p. 109).

Em razão da relevância da identificação de AH ou SD, julgamos coerente salientar o trabalho de Oliveira (2015), que cita instrumentos que auxiliam pais e professores no processo de identificação dos estudantes com AH ou SD.

No tocante à identificação desses alunos, a Educação Especial tem diferentes possibilidades e fases, isto é, identificar por meio dos testes de Quociente de Inteligência (QI), checklists, como o Guia de Observação Direta em Sala de Aula de Guenther (2013) e os instrumentos Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (LIVIAHSD), Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Área Artística (LIVIAHSD-AA) e Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Área Corporal Cinestésica (LIVIAHSD-ACC) de Freitas e Pérez (2012). Esses são alguns exemplos de instrumentos aplicáveis pelos professores e familiares (OLIVEIRA, 2015, p. 23).

Com base no que Oliveira (2015) aponta, podemos estabelecer dois caminhos na identificação dos estudantes com AH ou SD: a psicometria e a observação direta em sala de aula. Segundo Oliveira (2015, p. 23), “os testes de QI medem o desempenho escolar, mas não identificam outras habilidades como desempenho atlético ou artístico, por exemplo”. Além disso, “ao longo do tempo os testes foram alvo de críticas e controvérsias, pois, em muitas épocas foram utilizados para justificar discriminações quanto à raça, gênero, desvantagens socioeconômicas e projetos eugênicos” (OLIVEIRA, 2015, p. 23-24).

Para conhecer um pouco mais os instrumentos de observação direta, Oliveira (2015) apresenta a primeira forma metodológica, chamada de “O Guia de Observação Direta em Sala de Aula, [que] foi desenvolvida por Zenita Cunha Guenther, e é um instrumento de identificação de sinais que indica dotação e faz parte da metodologia utilizada no Centro de Desenvolvimento para o Potencial e Talento [...] em Lavras” (OLIVEIRA, 2015, p. 24).

A segunda forma metodológica de observação direta é, segundo Oliveira (2015), um conjunto de instrumentos compostos por: Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (LIVIAAHS); Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Área Artística (LIVIAHS-AA); e Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Área Corporal Cinestésica (LIVIAHS-ACC), elaborado pelas professoras Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e Soraia Napoleão Freitas (2016).

Depois de aplicado questionário a professores de duas escolas e apresentados os resultados de identificação de estudantes com AH ou SD, importantes reflexões foram apontadas: sobre a não indicação de estudantes pelos professores, pode-se tomar como hipótese a falta de conhecimento científico sobre o tema; considera-se que a dotação e talento são encontrados em qualquer população, independentemente da etnia, classe social e econômica (OLIVEIRA, 2015).

No tocante aos limites a serem superados pela Política Escolar destacam-se a quase inexistente de formação dos professores para a identificação dos alunos dotados e talentosos presentes nas salas de aula, desta forma, esse desconhecimento provoca invisibilidade nesse grupo de alunos, pois, são ignorados e não atendidos em suas necessidades individuais e educacionais, consequentemente, dificilmente terão oportunidades de desenvolverem suas potencialidades (OLIVEIRA, 2015, p. 121).

No trabalho de Martins e Chacon (2016), o objetivo foi verificar se um aluno precoce apresentava características de AH ou SD, em especial as que se relacionam à criatividade e à

aprendizagem, de acordo com a literatura. Os autores apresentam diferentes denominações conferidas equivocadamente aos estudantes com AH ou SD — precocidade é uma delas.

Por meio de estudo de caso, os autores expuseram alguns resultados que nos dão um panorama do universo pesquisado. Além de consultar a literatura para construir os indicadores de pensamento criativo e da aprendizagem, eles fizeram observações e entrevista com os pais (MARTINS; CHACON, 2016).

Martins e Chacon (2016, p. 192) acentuam que “tanto as características de aprendizagem quanto as de pensamento criativo são constantes no ambiente escolar, entretanto, o desconhecimento a respeito da precocidade e das AH/SD faz com que esses indicadores não recebam a merecida atenção por parte dos educadores”. O que se percebe, portanto, é a falta de conhecimento de professores ao trabalhar com a temática que envolve AH ou SD.

Freitas e Schelini (2018) elaboraram itens para a construção de um instrumento para rastrear características de dotação e talento (D&T) em estudantes de 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental e analisar as evidências de validade de conteúdo por meio de avaliação de juízes. De acordo com as autoras, apesar de os estudantes com D&T terem respaldo da legislação e das políticas brasileiras para o atendimento de suas necessidades educacionais, eles só podem ser atendidos depois que estas forem identificadas.

Acerca da identificação, Freitas e Schelini (2018) chamaram atenção para o fato de que esse processo pode acontecer de diferentes formas e por variados caminhos, visto que identificar estudantes com AH ou SD demanda uma busca ativa e longitudinal por essas características e, para isso, é necessário o uso de diversas fontes de informação, como professores, pais, pares e o próprio aluno. O trabalho de Freitas e Schelini (2018) apontou possíveis etapas para o processo de identificação:

- A nomeação por professores pode ser considerada uma alternativa complementar e necessária às medidas padronizadas, devendo ser usada em conjunto com outras fontes de identificação, e não isoladamente, como já ressaltado;
- [...] aplicação de testes de inteligência, criatividade e outras características cognitivas e de personalidade;
- [...] instrumentos e escalas sobre motivação, clima escolar, clima familiar e outras variáveis ambientais importantes para o contexto do aluno e a busca de informações desenvolvimentais com a família, os pares e o próprio aluno (FREITAS; SCHELINI, 2018, p. 115).

Freitas e Schelini (2018) afirmam que as escalas de nomeação por professores constituem o instrumento mais utilizado na identificação de características de AH ou SD em

outros países. O trabalho desenvolvido foi pioneiro na identificação de dotação e talento. Porém, é necessário que estudos de maior amplitude sejam realizados para ampliar as amostras e deixá-las mais heterogêneas e representativas da população.

Quanto a saberes e práticas, Martins, Chacon e Almeida (2020) apresentam um estudo comparativo da formação de professores da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), Campus de Marília, e da Universidade do Minho (UMinho), Campus de Gualtar, Portugal. O objetivo foi investigar e comparar a estrutura e as possibilidades da formação docente sobre essa temática no curso de pedagogia da Unesp e no curso de licenciatura em educação básica, acrescido dos mestrados em ensino da UMinho, bem como compreender o modo como o tema vinha sendo tratado nas disciplinas. Foram realizadas entrevistas, consultadas bases de documentos e averiguadas as produções de material bibliográfico.

Segundo Martins, Chacon e Almeida (2020, p. 3), “enquanto no Brasil esses estudantes são considerados pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, em Portugal, [...] o decreto que dispõe sobre os apoios especializados não faz qualquer menção a esse alunado”. Isso sinaliza que os estudantes com AH ou SD brasileiros têm maior apoio legislativo se comparados aos portugueses.

Ao analisarem os currículos dos cursos das universidades e os conhecimentos dos futuros professores sobre a temática das AH ou SD, os autores encontraram “evidências de que os conteúdos sobre AH/SD integram os currículos dos cursos analisados”. Estudantes da Unesp “relataram que os principais assuntos abordados no âmbito das AH/SD foram: inclusão; conceitos de superdotação; características de estudantes com AH/SD e mitos” (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2020, p. 6). E no caso dos estudantes da UMinho, os pesquisadores constataram que a sobredotação não está entre os temas estudados durante a licenciatura em ensino básico e é superficialmente trabalhada no curso de mestrado.

Acerca do conceito de AH ou SD na Unesp, Martins, Chacon e Almeida (2020, p. 8) observaram que “as concepções de AH/SD apresentadas são influenciadas pela teoria dos três anéis de Renzulli, que compreende esse fenômeno como um resultado da interação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa”. Já na UMinho, perceberam “uma forte associação entre as AH/SD e os testes de QI [...], marcando, assim, uma concepção mais tradicional” (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2020, p. 8).

A partir da análise do acervo das universidades no que concerne às produções com a temática das AH ou SD, os autores notaram que “a presença de professores interessados no desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre as AH/SD nas universidades influencia a

disponibilidade de acesso ao conhecimento para professores em formação, por intermédio das produções científicas” (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2020, p. 8). Segundo eles, a UMinho apresenta um número bem maior de pesquisas que a Unesp, mas, mesmo assim, é um número pequeno de produções.

O estudo de Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020) procurou descrever como estudantes identificados com AH ou SD se veem e são vistos por seus pais e professores por meio do relato deles mesmos. Participaram da pesquisa 11 estudantes, 10 pais desses estudantes e seis professoras.

Com referência à autopercepção dos estudantes, as pesquisadoras observaram que eles “conhecem pouco sobre suas potencialidades uma vez que seus conhecimentos sobre as possibilidades de estudo e aprimoramento são poucos, reduzindo-se a algumas das disciplinas do currículo escolar” (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020, p. 18). Também constataram a ausência de programas que possibilitem o enriquecimento desses potenciais, de modo que não somente algumas disciplinas favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades.

Na escuta aos pais, as autoras perceberam que eles “até identificam que seu filho é diferente dos demais, mas não têm conhecimento suficiente para saber como ajudá-los” (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020, p. 18), o que denota a necessidade de informação e orientação a respeito do desenvolvimento das potencialidades dos filhos, além de torná-los bons parceiros nesse processo.

No tocante aos professores, “é urgente que sejam preparados para identificar estudantes com AH/SD, encaminhá-los para serviços especializados, [...] oferecer a eles oportunidades de desenvolvimento, proporcionando atividades que atendam suas necessidades também no contexto da classe comum” (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020, p. 18). A identificação ainda é um desafio a ser enfrentado pelo sistema escolar para que evitemos que os talentos não sejam desperdiçados e que a escola assegure o papel de formar integralmente todos os estudantes (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020).

Sobre a possibilidade de atuação entre saúde e educação para o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com AH ou SD, o artigo de Santos e Maturana (2019) conduz à percepção de que não só a escola é um espaço para considerar e desenvolver as capacidades dos estudantes com AH ou SD. Ao falarem dos estudantes com AH ou SD, Santos e Maturana (2019, p. 1) dizem que “estes estudantes passam despercebidos e podem apresentar problemas

de comportamento e até dificuldades de aprendizagem em algumas áreas, sendo encaminhados para alguns serviços, como as unidades de saúde”.

Santos e Maturana (2019) buscaram identificar possibilidades de atuação de profissionais de saúde nas estratégias de enriquecimento curricular de estudantes com indicadores de AH ou SD por meio do Programa Saúde na Escola (PSE). Participaram da pesquisa 16 profissionais de saúde que atenderam estudantes encaminhados pelas escolas e responderam questionário a respeito de sua atuação dos profissionais nas escolas, da percepção que tinham dos estudantes encaminhados pelas escolas e sobre as possibilidades de parceria para o enriquecimento curricular dos estudantes.

Para Santos e Maturana (2019, p. 12), “é fundamental o estabelecimento de parcerias [...] como sugestão as parcerias realizadas com Unidade Básica de Saúde (UBS), o que pode trazer um novo olhar para os programas de enriquecimento curricular”, para além da escola, assim como para o trabalho.

Ao final do artigo, Santos e Maturana (2019, p. 12) informam que “os estudantes são encaminhados pelas escolas com queixas de problemas de comportamento e de aprendizagem, estudantes estes, que no olhar da unidade de saúde podem apresentar indicadores de AH ou SD”. Ressaltam que “a parceria entre escola e saúde deve ir além da questão clínica com foco na medicalização” e que a escola deve ser a ordenadora do processo de identificação, “pois os profissionais da UBS não têm o olhar nem a prática pedagógica necessária para identificar um aluno com AH/SD” (SANTOS; MATURANA, 2019, p. 13).

É necessário enriquecer os mecanismos de avaliação dos estudantes encaminhados às UBS pela escola sob a alegação de problemas comportamentais, dificuldades de aprendizagem e suspeitas de transtorno, sendo que tais estudantes podem não possuir patologias, mas sim habilidades que a escola desconhece (SANTOS; MATURANA, 2019). Os autores sugerem o desenvolvimento de novas pesquisas nessas áreas, principalmente nas relações de parcerias para o enriquecimento curricular e o PSE, por meio das UBS, pode ser um importante aliado nesse processo.

Problematizar a formação de professores para atuar na educação inclusiva, com foco na inclusão escolar dos estudantes com AH ou SD, foi a intenção de Rech e Negrini (2019), partindo do argumento de que esses estudantes estão matriculados nas escolas regulares e, em muitos casos, suas habilidades não são identificadas e, conseqüentemente, a inclusão escolar deles não está sendo efetiva, pois as práticas pedagógicas não são planejadas para atender suas necessidades educacionais.

Dessa pesquisa participaram 12 professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Rech e Negrini (2019, p. 12) verificaram que “há uma fragilidade na compreensão dos professores participantes a respeito do que seriam práticas pedagógicas inclusivas para os estudantes com altas habilidades/superdotação”. Esse trabalho nos auxilia a compreender como têm sido as práticas inclusivas dos docentes das Eqaps.

Questionados sobre as práticas, os docentes entrevistados se detiveram a citar que seria importante planejar atividades diferenciadas para esses estudantes. Contudo, as práticas pedagógicas para AH ou SD devem ser compreendidas para além desse fator; elas devem ser articuladas, problematizadas com a comunidade escolar e com o próprio aluno com AH ou SD. Assim, as práticas pedagógicas devem relacionar os saberes construídos ao longo do processo em via de mão dupla, na qual professor e aluno constroem, de forma conjunta, o conhecimento.

Rech e Negrini (2019) acentuaram que todos os participantes da pesquisa necessitam de uma formação continuada na área da superdotação para que suas representações sociais a respeito desses estudantes superem a simples compreensão de que a inclusão escolar se reduz a respeitar as individualidades deles, pois, além disso, é necessário que se criem estratégias pedagógicas efetivas para que os estudantes tenham sua inclusão escolar efetivada.

As pesquisadoras verificaram que “os professores participantes ainda estão em construção inicial de um trabalho articulado com o professor especialista e, ainda, não iniciaram um planejamento individual que considere o aluno com AH ou SD, tornando o processo de inclusão ainda frágil e incipiente” (RECH; NEGRINI, 2019, p. 497).

Desse modo, a fim de organizar uma proposta pedagógica direcionada aos alunos com altas habilidades/superdotação, evidencia-se a necessidade de qualificação docente a respeito da temática, tendo em vista que o desenvolvimento deste processo passa pela sua identificação dentro dos espaços educacionais, assim como a oferta de atendimento pedagógico de acordo com suas necessidades específicas. Isso envolve o conhecimento do estudante, suas necessidades, suas habilidades, e a construção de uma rede de apoio para o seu atendimento educacional mais qualificado (RECH; NEGRINI, 2019, p. 497).

Considerando os resultados da pesquisa, Rech e Negrini (2019) ressaltaram que a inclusão de estudantes com AH ou SD pode se tornar efetiva somente quando as formações inicial e continuada de professores possibilitem a aquisição de conhecimentos sobre o tema que se distanciem de mitos e representações equivocadas sobre AH ou SD. Apenas assim os

docentes terão condições de fazer os encaminhamentos necessários ao profissional da educação especial.

Por outro viés de pesquisa, Costa e Rangni (2016) analisaram as principais legislações educacionais brasileiras que garantem o atendimento especializado aos estudantes superdotados no país e as discutem à luz da educação inclusiva. O percurso metodológico se ancorou em pesquisas bibliográfica e documental.

Uma importante síntese do trabalho de Costa e Rangni (2016, p. 484) é mostrada no Quadro 9.

Quadro 9 – Legislação (1971-2014)

Documento	Definição e terminologia	Ano
Lei de Diretrizes e Bases	Não traz definição Terminologia: superdotados	1971
Política Nacional de Educação Especial	“Notável desempenho e maior potencialidade em qualquer um dos seguintes aspectos isolados ou combinados: intelectual geral; acerto específico; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora” (BRASIL, 1994, p. 13). Terminologia: altas habilidades	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	No artigo 59, II, superdotados são mencionados da forma: “terminalidade específica para aqueles que não atingirão o nível fundamental em tempo necessário para a conclusão do ensino virtude de suas deficiências, e o seguinte programa poderá atingir em suas virtudes superdotados”. Não há definição específica. Terminologia: habilidades ou superdotados (Alterada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013)	1996
Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica	“Grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, Artigo, 5º, III). Terminologia: habilidades/superdotação	2001
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	“Aluno com habilidades elevadas/superdotação demonstrando potencial elevado, isolado em qualquer das seguintes áreas: intelectual acadêmico, de liderança, além de motricidade e das artes, de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008a, b, p. 9). Terminologia: habilidades/superdotação	2008
Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado	Não traz definição. Terminologia: habilidades ou superdotação. (Revogado pelo Decreto 7.611 (Brasil, 2011, 2013)	2008

Resolução nº 4. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado em Educação Básica, Modalidade Educação Especial	“Aluno com habilidades elevadas/superdotação demonstrando potencial elevado, isolado em qualquer das seguintes áreas: intelectual acadêmico, de liderança, além de motricidade e das artes, de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2001, p. 4). Terminologia: habilidades/superdotação	2009
Decreto nº 7611. Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado	Não traz definição. Terminologia: habilidades ou superdotação.	2011
Lei 12.796 Altera a LDBEN de 1996	Definir o público da Educação Especializados com Transtornos Especiais (Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação) 2013 Não traz definição Terminologia: habilidades ou superdotação.	2013
Nota Técnica nº 4. Orientação quanto aos documentos probatórios de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento no alto e habilidades/superdotação Censo Escolar.	Não traz definição. Terminologia: habilidades/superdotação	2014

Fonte: Costa e Rangni (2016, p. 484)

O Quadro 9 apresenta o resultado de mais de quatro décadas das leis que tratam da educação das pessoas com AH ou SD e “tem-se observado ações para a inclusão para estudantes que apresentam deficiências ou transtornos por parte dos sistemas de ensino, acolhendo-os, mais de maneira tangível à acessibilidade física” (COSTA; RANGNI, 2016, p. 485).

Quanto à educação dos superdotados, o caminho do atendimento é mais complexo se comparado aos estudantes com deficiências. Ocorre que a identificação desse grupo recai sobre mitos cristalizados entre os educadores de que eles não precisam de atenção especial ou que caminham por si sós. Requer-se, evidentemente, que o tema seja mais estudado e debatido no meio educacional, para que se amenizem falsos conceitos (COSTA, RANGNI, 2016, p. 485).

Essa situação é apontada em outras pesquisas, o que configura uma urgente necessidade de formar professores para atuar no processo de escolarização dos estudantes com AH ou SD.

Dialogando com os dados do Quadro 9, “averigua-se que apesar de plenamente amparados por dispositivos legais, esse grupo de estudantes tem reconhecimento ínfimo dos sistemas educativos” (COSTA; RANGNI, 2016, p. 485). No entanto, observa-se crescimento

significativo de matrícula se considerados os dados do Inep (2020), mesmo os estudantes com AH ou SD representando menos de 2% dos baixos números de matrícula da EE. No Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2020, há 24.424 estudantes com perfil de altas habilidades/superdotação matriculados na educação especial, mas o número real pode ser ainda maior (INEP, 2020).

Na análise do Quadro 9, Costa e Rangni (2016, p. 485) inferem que “houve inconstância significativa tangível às terminologias usadas para definir a parcela de indivíduos que se destacam por seus potenciais, variando, principalmente, no uso de ‘/’ e ‘ou’”. Vale mencionar, que as áreas de capacidade humana” — intelectual, acadêmica, artística, psicomotricidade, liderança e criatividade (BRASIL, 2008) — “se mantiveram com certa uniformidade durante o período de mais de 40 anos”.

As autoras consideram que “os embates entre dever legal e atendimento são meios que engrossam a exclusão dos superdotados no sistema escolar brasileiro”. Além disso, “a robustez das leis ao garantir seus direitos parece obscurecer o entendimento e ações de educadores, quer sejam no âmbito da gestão pública quanto da escola” (COSTA; RANGNI, 2016, p. 485). Isso nos leva a pensar que os saberes e as práticas dizem muito do entendimento do que as escolas e os sistemas de ensino compreendem dos documentos norteadores de políticas públicas.

O que Costa e Rangni (2016, p. 486) constataram “é que mais de quarenta anos há garantias de educação aos superdotados, mas a sua exclusão continua a persistir. Sendo assim, é viável que se pense e repense o porquê isso vem ocorrendo sistematicamente”.

De modo geral, os trabalhos analisados nos três grupos nos mostram a escassez de pesquisas realizadas na educação profissional — escopo de nosso estudo —, e que processos de identificação e caracterização existem de forma variada, o que sugere estudos mais recorrentes a respeito de saberes e práticas na educação, da falta de formação dos professores e do trabalho conjunto entre pais e outros setores, como o da saúde. Nesta pesquisa, os trabalhos analisados contribuíram para dialogar com as categorias de análises, de modo a aproximar, confrontar ou refutar as falas dos participantes, dando origem aos resultados alcançados.

2.6 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A trajetória da educação das pessoas com AH ou SD no Brasil é marcada pelo importante avanço da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que traz em seu texto a pronúncia de atendimento aos estudantes com AH ou SD e “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um” (DELOU, 2007, p. 27), como previsto na LDB (BRASIL, 1996), somada aos esforços e à força que tem o Ministério da Educação

Contudo, historicamente, mesmo com a previsão em leis do atendimento aos estudantes com AH ou SD, a maior parte desses estudantes não é identificada. A aceleração nos estudos a que esses estudantes têm direito não vem sendo uma prática frequente. De acordo com Delou (2021), “a *aceleração de estudos* é um processo escolar que foge ao padrão usual da seriação, exigindo compatibilidade com a legislação vigente. Desde 1996, o Brasil garante pela LDB a ‘aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados’”.

Há 18 tipos de Aceleração de Estudos e o Brasil prevê todos eles na LDB e nos documentos legais, dela, decorrentes;

1. Ingresso antecipado no Jardim de Infância (LDB, Art. 24, II - c)
2. Ingresso antecipado no Ensino Fundamental (LDB, Art. 24, II - c)
3. Saltar séries ou anos (LDB, Art. 24, II - c)
4. Avanço contínuo (LDB, Art. 24, V- c)
5. Ensino segundo o ritmo do estudante (LDB, Art. 4º, V)
6. Aceleração de matérias / Aceleração parcial (LDB, Art. 24, IV)
7. Classes combinadas (LDB, Art. 24, IV)
8. Plano de estudos compactado (LDB, Art. 23)
9. Plano de estudos abreviado (LDB, Art. 23)
10. Mentores (previsto nos Programas com orientação acadêmica como a iniciação científica, PET e todas as demais bolsas)
11. Programas extracurriculares (previsto nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação, e nas bolsas de pesquisa e extensão)
12. Cursos a distância (LDB, Art. 32, § 4º)
13. Graduação antecipada (LDB, Art. 47, § 1º)
14. Curso simultâneo/paralelo
15. Colocação Avançada (LDB, Art. 24, IV)
16. Créditos por provas (LDB, Art. 47, § 2º)
17. Aceleração universitária (LDB, Art. 47, § 2º)
18. Ingresso antecipado no Ensino Médio, pré-vestibular ou universidade (apenas comprovando documentação relativa aos níveis de ensino anteriores, LDB) (DELOU, 2021).

Delou (2007) acentua que raros são os estudantes identificados e conduzidos para as salas de recursos especializados¹¹ (SRE) e que a garantia de matrícula não confere inclusão educacional; é preciso fazer muito mais. Acerca dos direitos previstos em leis para os estudantes com AH ou SD, ainda em 2007, Delou dizia:

Enfim, podemos ousar dizendo que se os alunos com altas habilidades/superdotação brasileiros, têm hoje uma legislação que garante direitos educacionais avançados e que reconhece a suas singularidades escolares, isto se deve à visão progressista dos legisladores que se adiantaram à maioria dos educadores brasileiros, que ainda resistem a compreender a diversidade do seu alunado (DELOU, 2007, p. 27).

Diante desse apontamento, cumpre destacar a importância da formação de educadores para a diversidade, não só nos contextos escolares, mas para além deles. Pouco adianta possuímos textos legais que estabelecem direitos se a efetivação destes não for uma prática. A reprodução dos estereótipos acerca da superdotação haverá de ser superada pelos professores e, por conseguinte, pela comunidade.

O primeiro registro brasileiro de atendimento a estudantes com AH ou SD data de 1929, “quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro previu o atendimento educacional dos *super-normaes*” (DELOU, 2007, p. 27). Nessa época, contávamos com dois teóricos para a temática das AH ou SD: Leoni Kaseff e Estevão Pinto (TEIXEIRA, 2018).

Aquele ano foi marcado pela chegada da psicóloga russa Helena Antipoff, a convite do governador de Minas Gerais para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, no intuito de formar educadores e promover mudança no ensino (DELOU, 2007; TEIXEIRA, 2018). A professora Antipoff desenvolveu grupos de estudos em literatura, teatro e música, considerados “os primórdios do que hoje se conhece como atendimento especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação” (DELOU, 2007, p. 28).

A partir das ações da professora Antipoff, o Estado brasileiro, na LDB de 1961 (BRASIL, 1961), “dedicou os artigos 8º e 9º à educação dos ‘excepcionais¹²’, palavra cunhada por Helena Antipoff para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e aos que tinham problemas de conduta” (DELOU, 2007, p. 28).

¹¹ Sala destinada ao atendimento dos estudantes da educação especial. Alguns sistemas de ensino adotam a terminologia sala de recurso multifuncionais (SRM). Ambas têm o mesmo propósito.

¹² Termo criado pela professora Helena Antipoff, naquela época, serviu para incluir os indivíduos com AH ou SD. Cabe destacar que, com o avanço das pesquisas, surgiram outras nomenclaturas que melhor identificam esse público.

Com o passar dos anos, os órgãos responsáveis em formular políticas educacionais se preocuparam em incluir os estudantes com AH ou SD. Segundo Teixeira (2018), o primeiro documento a referenciar os estudantes com AH ou SD foi a LDB de 1971 (BRASIL, 1971). “O artigo 9º aborda o ‘tratamento especial’ que deve ser destinado aos estudantes que apresentarem deficiências físicas ou mentais e também aos superdotados” (TEIXEIRA, 2018, p. 45).

As décadas de 1960 e 1970 foram importantes momentos históricos na educação das pessoas com AH ou SD, sobretudo no que diz respeito à ampliação das discussões do tema e à legitimidade de direitos. Foi também um período de grande expansão do atendimento da EE, “reflexo do papel que as instituições especializadas passaram a exercer nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil” (DELOU, 2007, p. 28).

Nesse contexto, e “em pleno período da ditadura militar, foi criado o Projeto Prioritário n.º 35, que estabeleceu a educação de superdotados como área primeira da Educação Especial no Brasil, incluindo-a no Plano Setorial de Educação e Cultura, previsto para o período de 1972 a 1974” (DELOU, 2007, p. 29).

No relato desta autora se tem uma noção da expressividade da atenção dada ao atendimento das pessoas com AH ou SD, nesse momento histórico:

Desde 1971, várias iniciativas públicas e privadas de atendimento escolar aos alunos superdotados foram registradas nos estados do Rio de Janeiro, Pará, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Algumas delas acabaram, outras foram reformuladas ou assumiram caráter de referência, como as desenvolvidas em Minas Gerais, Espírito Santo e Distrito Federal (DELOU, 2007, p. 30).

Passaram-se 17 anos até a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), prever, em seu artigo 208, o AEE preferencialmente na rede regular de ensino aos estudantes com deficiência. No mesmo artigo está previsto o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística conforme a capacidade de cada um (TEIXEIRA, 2018). Embora o texto constitucional não se refira expressamente a AH ou SD, abre margem para desdobramentos interpretativos

Os movimentos internacionais também deram importantes contribuições na ampliação dos direitos dos estudantes com AH ou SD, materializados na Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990) e na Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), das quais o Brasil é signatário, comprometendo-se, assim, com uma postura inclusiva frente a todos aqueles que apresentarem alguma necessidade educacional especial (TEIXEIRA, 2018).

Norteadas pelo compromisso assumido, surgiu também a Política Nacional de Educação Especial:

O ano de 1994 ficou marcado pela publicação do documento intitulado Política Nacional de Educação Especial. Este documento foi produzido pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, com a colaboração dos dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial brasileira, pelos representantes dos Institutos Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos e de organizações não-governamentais (DELOU, 2007, p. 30).

Fruto de um esforço coletivo de diferentes órgãos envolvidos na EE, a primeira Política Nacional de EE buscou lançar um novo olhar ao conceito de AH ou SD (TEIXEIRA, 2018).

Todavia, o resultado mostrou-se equivocado e a mudança teórica que se pretendia, não passou da mudança de termos, de superdotados para altas habilidades e supressão da conjunção alternativa “ou”, do caput do conceito, acabando por produzir uma exclusão maior, já que só seriam considerados alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentassem “notável desempenho e elevada potencialidade” (DELOU, 2007, p. 30-31).

Outro importante documento é a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), vigente até os dias atuais, que passou a orientar outros documentos a respeito do AEE aos estudantes, assim como, em específico, aos estudantes com AH ou SD (TEXEIRA, 2018). Essa lei está em consonância com o artigo 5º do ECA (BRASIL, 1990) que declara que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

A LDB de 1996 trouxe importantes contribuições à vida escolar dos estudantes da EE, sintetizadas no Quadro 10.

Quadro 32 – Contribuições da LDB de 1996 para educação dos estudantes com AH ou SD

Contribuições da LDB de 1996 para estudantes com AH ou SD	
Art. 4º	“Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, por meio de educação escolar pública. E, ainda, alunos com necessidades educacionais especiais também devem ter garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um”, como todos os demais.

Art. 58	Definida como modalidade de educação escolar, a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.
Art. 58, § 1º	“Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.
Art. 58, § 2º	Foi estabelecido, ainda, que os alunos com necessidades especiais deverão ser atendidos educacionalmente “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.
Art. 23	No caso das crianças precoces que viveram as experiências da educação infantil e que foram avançadas nas séries iniciais “com base no interesse e no processo de aprendizagem”.
Art. 59	Estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.
Cap. II, Seção I, Art. 24, IV	A LDB previu que a escola poderá organizar-se em “classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Delou (2007)

Com o advento da LDB/96, vários direitos foram conferidos, mas isso não tem sido suficiente para que os estudantes com AH ou SD saiam do anonimato, considerando o irrisório número de estudantes apresentado nas estatísticas do Inep. Para Delou (2007), a inclusão se tornará realidade quando os sistemas de ensino definirem normas de gestão democrática e os profissionais da educação participarem da elaboração do projeto pedagógico da escola. Mais que isso, “é necessário se prever todas as mudanças que os sistemas de ensino, as escolas e a sociedade devem promover para que os estudantes com necessidades educacionais especiais sejam, realmente, incluídos na escola” (DELOU, 2007, p. 33).

A inclusão dos estudantes com AH ou SD demanda que a escola promova o enriquecimento curricular, de modo que experienciar um currículo aprofundado possa sintonizar o nível de conhecimento dos estudantes com os conteúdos escolares, o que pode ser feito tanto na sala regular quanto nas SRMs, ou qualquer outro espaço que promova o AEE mediante a suplementação escolar (DELOU, 2007).

Em razão da dificuldade de alcançar os resultados para inclusão, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), outras estratégias foram necessárias. A Secretaria de Educação Especial do MEC “deu início a um trabalho que levou a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) à homologação da Resolução nº 2, em 15 de agosto de 2001 (BRASIL, 2001a), que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial

para a Educação Básica” (DELOU, 2007, p. 37) — uma espécie de instrução sobre aspectos a serem considerados durante o processo de inclusão.

Segundo Delou (2007, p. 37), foi nesse documento que aconteceu uma ampliação do conceito, passando a se considerar educandos com necessidades educacionais especiais “os que, durante o processo educacional, apresentarem: [...] altas habilidades/superdotação, definindo-a como sendo a expressão de grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.

Em 2001, dois importantes documentos trataram das AH ou SD: o Plano Nacional de Educação de 2001 — Lei 10.172 (BRASIL, 2001b) e o Parecer nº 17 da Câmara de Educação Básica do MEC (BRASIL, 2001c). O primeiro aborda a identificação de estudantes com AH ou SD e a organização de programas para atendimento a esses estudantes e o segundo deixa explícito que os estudantes com AH ou SD “permanecem em situação de discriminação e à margem do sistema educacional e entende que esforços devem continuar sendo feitos para alterar esta situação e promover a inclusão de fato” (TEXEIRA, 2018, p. 47).

A criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), em 2003, foi importante marco na educação dos estudantes com AH ou SD — resultado de pesquisas e diálogos na implementação de políticas que atendam às necessidades educacionais desses estudantes. A entidade reúne e representa, nacional e internacionalmente, pessoas físicas e jurídicas em todas as instâncias dos entes federados (DELOU, 2007).

Em termos de avanços, outro importante marco foi a criação dos NAAH/S. Destacamos o Núcleo da FCEE pela importância que tem na identificação dos estudantes catarinenses com AH ou SD. Segundo Teixeira (2018), houve descontinuidade nos trabalhos desenvolvidos por esses núcleos: enquanto alguns continuam trabalhando com o mesmo propósito para o qual foram criados, outros se encontram desativados.

Com a PNEEPEI (BRASIL, 2008) considerando os estudantes com AH ou SD público da EE, os direitos desses sujeitos ganharam força e se ampliaram os espaços inclusivos, passando-se a orientar os sistemas de ensino para que todos tenham acesso ao ensino na escola comum com direito às adaptações necessárias (TEIXEIRA, 2018).

Outro documento importante é a Resolução nº 4 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), que regulamenta o AEE para o estudante com AH ou SD. O AEE tem caráter suplementar, ou seja, diferentemente daqueles que, em razão da condição física, psíquica, emocional, não atingem o aprendizado esperado na sala

comum, os estudantes com AH ou SD recebem suplementação daquilo que a sala comum foi capaz de lhes oferecer.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), na meta 4, dispõe sobre a EE ao propor a universalização da população de 4 a 17 anos e, em particular, ao público da EE, o acesso à educação básica e ao AEE. De acordo com Teixeira (2018, p. 51), “percebe-se que ao que se detém a legislação, está sendo previsto total empenho ao atendimento dos estudantes, de forma a contemplar suas necessidades”.

Os estudantes com AH ou SD fazem parte do público da educação especial, conforme o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4, que se conciliam à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e à LDB de 1996 (BRASIL, 2011; 2009; 2008; 1996).

Do ponto de vista legal, é previsto o AEE aos estudantes com AH ou SD; logo, entendemos que eles estão nos espaços educacionais, seja na educação básica ou no ensino superior. Entretanto, quando se buscam dados estatísticos sobre esses sujeitos, deparamo-nos com o anonimato, traduzido pela ausência de informações oficiais que apontem a presença de estudantes reconhecidos com AH ou SD.

Na tentativa de localizar os estudantes com AH ou SD, examinamos as sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) à procura de dados que nos apresentassem o contingente de estudantes mapeados pelo governo brasileiro com AH ou SD na educação básica. Para tanto, partimos do geral para o particular, direcionando as buscas para o Brasil e depois para o estado de Santa Catarina. Os dados são apresentados nas tabelas 1 e 2:

Tabela 1 – Matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns (2020)

Brasil		Meninas	Meninos	Estudantes com AH/SD
Total	1.152.875	385.507	767.368	24.132
%		33,44	66,56	2,09
Santa Catarina				
Total	40.789	13.128	27.658	1.387
%		32,19	67,81	3,4

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do Inep (2020)

A tabela 1 mostra o número de estudantes matriculados na EE em classes comuns no Brasil e em Santa Catarina. No país, apenas 2,09% deles são identificados com AH ou SD. No estado, esses estudantes representam 3,4% do público da EE matriculado em classes comuns.

Nos dados do Inep (2020), as classes comuns são as turmas nas escolas regulares. Já nas classes exclusivas para surdos, por exemplo — porque eles têm direito ao ensino bilíngue de Libras —, o ritmo é diferente do da classe comum. Também tem classe exclusiva nas salas de recursos multifuncionais. A ideia inicial era de que essas salas recebessem estudantes com deficiência e também superdotados. Mas no Brasil já existem SRMs exclusivas porque as deficiências são muito diferentes e os estudantes requerem atenção individualizada.

Outro exemplo: no Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) há classes exclusivas porque se trata de uma instituição especializada. O Ines e o Instituto Benjamin Constant (IBC) são vistos como instituições segregadoras por grupos que defendem a “inclusão total”, apoiados na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) — Lei nº 13.145/2015 (BRASIL, 2015b) — também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, e não na LDB. Mas no Ines e no IBC tem quem defenda a LBI por conta da abrangência que essa lei alcançou em termos de direitos.

A tabela 2 apresenta estatísticas do Inep (2020) sobre matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial em classes exclusivas:

Tabela 2 – Matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial em classes exclusivas (2020)

Brasil		Meninas	Meninos	Estudantes com AH/SD
Total	156.025	61.766	94.259	292
%		39,59%	60,41%	0,18%
Santa Catarina				
Total	127	57	70	0
%		44,88	55,12	

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do Inep (2020)

A existência de classes exclusivas para o atendimento aos estudantes da EE é realidade em alguns municípios brasileiros. Um dado importante a ser observado é que, no caso dos estudantes com AH ou SD, o AEE ocorre por meio da suplementação escolar, ou seja, não é reforço escolar, tampouco auxílio pedagógico, mas uma atividade direcionada a suprir as lacunas do conhecimento que a jornada escolar de quatro horas não conseguiu preencher. No

entanto, os dados do Inep apontam a presença desses estudantes em classes exclusivas, como mostra a tabela 2. Cabe evidenciar que no estado de Santa Catarina não há registros de estudantes com AH ou SD atendidos em classes exclusivas. Isso pode indicar que o sistema educacional catarinense tem atendido o referencial teórico legal no que diz respeito ao AEE para os estudantes com AH ou SD.

Em síntese, segundo os dados do Inep (2020), dos 1.308.900 estudantes matriculados da EE, nas salas comuns e exclusivas, 24.424 são identificados com AH ou SD, o que representa apenas 1,8% do total de estudantes da EE. Os números colocam em evidência a necessidade de políticas públicas que potencializem a identificação e o atendimento de tais estudantes.

Os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS)¹³, estabelecidos pelas Nações Unidas em 2015, a partir da Declaração dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, lançada em 2000 pela Organização das Nações Unidas (ONU), incitou ações que se compatibilizam com a educação dos estudantes com AH ou SD. Entre os ODS, que tem vigência até 2030, está o de assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

Todavia, para que esses objetivos sejam cumpridos e as políticas públicas em relação aos estudantes com AH ou SD se efetivem, é preciso “investir na formação de professores para que saibam identificar, estimular, ofertar o atendimento educacional especializado adequado e promover a acessibilidade para esses estudantes”, mas “o que se percebe é que ainda há fragilidade no que diz respeito à formação de professores, pois a maioria não tem conhecimentos sobre a temática” (TEIXEIRA, 2018, p. 51-52).

Em síntese, é urgente a necessidade de formar professores habilitados para atender as necessidades dos estudantes com AH ou SD, o que reforça mais uma vez os achados da pesquisa de Führ (2018), apresentados no início deste trabalho. Além de formar para a educação básica, é essencial ampliar as possibilidades do enriquecimento curricular das SRMs para além da escola e que outros espaços incorporem suas práticas à atenção para os direitos dos estudantes com AH ou SD, como temos proposto nesta dissertação.

As pesquisas por nós realizadas na literatura, lamentavelmente, indicaram ausência de abordagens sobre práticas de atendimento aos estudantes com AH ou SD, formação, ao menos

¹³ Para saber mais sobre a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, acesse: <<https://odsbrasil.gov.br/home/agenda>>

teórica, para a AP e atividades ocupacionais voltadas aos indivíduos com AH ou SD e que considerem sua condição peculiar de aprender e participar do mundo em que vivem.

2.6.1 A presença de estudantes com AH ou SD na aprendizagem profissional: brechas para incluir

Para discorrer sobre o atendimento aos estudantes com indicadores de AH ou SD nas entidades qualificadoras, apresentamos uma situação que ilustra o contexto da “inclusão” vivenciada por docentes e discentes no ambiente das Eqaps. Trata-se do caso de um aprendiz cujo domínio de língua estrangeira se deu desde cedo sem intervenção familiar ou escolar. No decorrer do contrato, a mãe relatou as habilidades do filho. Nas atividades práticas, por algumas vezes, fomos informados da dispersão do aprendiz. Quando indagado sobre o atendimento, ele declarou que ficar quatro horas sem fazer nada era entediante e que o espaço não era atraente e não contribuía com o seu aprendizado.

Esse caso mostra que as práticas pedagógicas nas Eqaps atravessam as questões das áreas de interesses, das habilidades superiores e, ainda que sua principal finalidade seja a inclusão no mundo trabalho, preocupam-nos as demandas presentes na formação teórica da AP, notadamente no que se refere à superdotação, que está incluída na educação especial e não está alheia ao universo da AP.

Outras situações pontuais acontecem no espaço da formação teórica da AP e, uma vez identificada a atipicidade do fenômeno, é compreensível que o PPP seja de permanente consulta e ajuste. Considerando o PPP como um documento que orienta as práticas, as concepções, o público e principalmente o contexto, entendemos que as questões relativas à inclusão estejam nele apresentadas.

Para entender em qual base legal se ancora a existência dos PPPs das Eqaps, há que se examinar o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, que determina, no artigo 64, que “a entidade responsável pelo programa de aprendizagem fornecerá aos empregadores e ao Ministério do Trabalho, quando solicitado, cópia do projeto pedagógico do programa” (BRASIL, 2018a). Fica oficialmente explícita, portanto, a obrigatoriedade da existência do PPP nas Eqaps. Diante disso, interessa-nos investigar alguns documentos que regulamentam a Lei do Aprendiz com a intenção de encontrar elementos que considerem a condição de sujeitos com AH ou SD na formação teórica da AP.

Os documentos selecionados incluem a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000), Lei nº 8.069, que corresponde ao Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 9.579 (BRASIL, 2018a). Esses documentos trazem orientações para contratação de aprendizes, dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescentes (Conanda).

Integram essa lista o Decreto nº 5.598/2005 (BRASIL, 2005) e a Resolução nº 74/2001, (BRASIL 2001d) que orientam sobre ações de entidades qualificadoras como escolas técnicas e ESFL, e a Portaria nº 634/2018 (BRASIL, 2018b), que fez alguns ajustes na lei, como a de exigências para o cadastro de entidades qualificadoras e para validação dos cursos de capacitação profissional.

Nesse movimento, apresentamos alguns excertos do ordenamento jurídico, extraídos dos documentos citados, que nos permitem identificar indícios das práticas de inclusão. Foram excluídas dessa atividade os textos legislativos que tratam da fiscalização da AP e da carga horária e priorizados os que direcionam e regulamentam esses espaços.

Na Lei 10.097/2000 (Lei do Aprendiz), temos o excerto apresentado no Quadro 11:

Quadro 11 – Lei 10.097/2000

Art. 429. Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional (BRASIL, 2000, grifo nosso)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) com base na Lei 10.097/2000 (BRASIL, 2000)

Apesar da obrigatoriedade, a lei não faz menção alguma aos processos de inclusão que deem conta das pessoas com AH ou SD, porém, trata da obrigatoriedade dos estabelecimentos em contratar e matricular, nos cursos de aprendizagem, aprendizes que vieram a contrair contratos, mas nada apresenta sobre as necessidades especiais, bem como das AH ou SD.

Quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), o Quadro 12 traz informações importantes:

Quadro 12 – Lei 8.069/90

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente (BRASIL, 1990, grifo nosso)

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990)

A lei propõe levar em conta os fins sociais, os direitos individuais e coletivos e a condição do adolescente como pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990). Será AH ou SD uma condição peculiar? Se, no artigo 62, a aprendizagem segue as diretrizes da legislação educacional em vigor, cabe o AEE no espaço da aprendizagem profissional, sobretudo nas Eqaps?

No artigo 63 se percebe a consonância com o ensino regular, sobretudo em relação à frequência obrigatória, uma vez que, para ser aprendiz, a educação básica é obrigatória. Contemplará as AH ou SD o princípio da atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente? Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), chamamos atenção o texto apresentado no Quadro 13:

Quadro 1333 – Excerto da LDB

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas

áreas artística, intelectual ou psicomotora:

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL,1996, grifo nosso)

Fonte: Elaborado pelo autor com base na LDB (BRASIL,1996)

Percebam a articulação proposta. Aqui está evidente que o atendimento ao aprendiz com AH ou SD é, sim, responsabilidade da educação profissional em articulação com ensino regular. Portanto, acreditamos que é dever da escola e da AP identificar e encaminhar para o atendimento educacional especializado.

Merece atenção especial o inciso IV do artigo 59 pelo que nos diz a respeito da educação especial para o trabalho. É possível perceber que a EE perpassa a educação profissional e, dessa forma, interessa-nos saber como tal evento tem ocorrido nas Eqaps.

Alimentado o cadastro nacional de superdotados, previsto no artigo 59-A, cujo intuito é fomentar políticas públicas, articuladas com as competências do Conanda¹⁴, evidenciadas no Decreto nº 9.579/2018, caberá ao Conanda diligenciar sobre os direitos dos aprendizes superdotados?

No Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, encontramos alguns pontos de interlocução que interagem com outros documentos no que diz respeito à formação e ao critério de seleção. O documento destaca o papel do Conanda na promoção de políticas públicas para a criança e o adolescente. Consideremos o excerto do Quadro 14:

Quadro 34 – Excerto do Decreto 9.579/2018

Art. 45. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

Parágrafo único. A comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência psicossocial deverá considerar, sobretudo, as habilidades e as competências relacionadas com a profissionalização (BRASIL, 2018a)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Decreto 9.579/2018 (BRASIL, 2018a)

¹⁴ O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) é a instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal. Foi criado pela Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, e é o órgão responsável por tornar efetivo os direitos, princípios e diretrizes contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, 2021).

Percebemos aqui que o Decreto nº 9.579/2018 reitera o que diz o ECA no artigo 63, dando conta de que o empregador deverá assegurar, ao aprendiz, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, o que nos leva a reforçar a questão: estarão contempladas as AH ou SD com a compatibilidade do desenvolvimento psicológico?

Ainda sobre o mesmo decreto, é válido considerar trecho do artigo 66, apresentado no Quadro 15:

Quadro 15 – Artigo 66 do Decreto 9.579/2018

Art 66 [...]

§ 5º A seleção dos aprendizes será realizada a partir do cadastro público de emprego, disponível no sítio eletrônico Emprega Brasil, do Ministério do Trabalho, e deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social, tais como:

I - adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas;

II - jovens em cumprimento de pena no sistema prisional; (BRASIL,2018a)

III - jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda;

IV - jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional;

V - jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil;

VI - jovens e adolescentes com deficiência;

VII - jovens e adolescentes matriculados em instituição de ensino da rede pública, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, incluída a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e

VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído em instituição de ensino da rede pública. (BRASIL, 2018a)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Decreto 9.579/2018 (BRASIL, 2018a)

Nenhum dos critérios de seleção exclui os sujeitos com AH ou SD; no entanto, desperdiçar talentos não será uma vulnerabilidade? Quanto aos perfis de liderança, se não lidera para o “bem”, poderá ter outro destino?

No mesmo documento são apresentadas as competências do Conanda, reunidas no Quadro 16:

Quadro 16 – Artigo 77 do Decreto 9.579/2018

Art. 77. Ao Conanda compete:

I - elaborar normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, além de controlar e fiscalizar as ações de execução em todos os níveis;

II - zelar pela aplicação do disposto na política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

III - apoiar os conselhos estaduais, distrital e municipais dos direitos da criança e do adolescente, os órgãos estaduais, distritais, municipais e entidades não governamentais, para tornar efetivos os princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos pela Lei nº 8.069, de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

IV - avaliar a política estadual, distrital e municipal e a atuação dos conselhos estaduais, distrital e municipais da criança e do adolescente;

V - acompanhar o reordenamento institucional e propor, sempre que necessário, as modificações nas estruturas públicas e privadas destinadas ao atendimento da criança e do adolescente;

VI - apoiar a promoção de campanhas educativas sobre os direitos da criança e do adolescente, com a indicação das medidas a serem adotadas nas hipóteses de atentados ou violação desses direitos;

VII - acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária da União, além de indicar as modificações necessárias à consecução da política formulada para a promoção dos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 2018a, grifo nosso)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Decreto 9.579/2018 (BRASIL, 2018a)

Se ao Conanda compete criar normas para garantir acesso a políticas, não está ele disposto e apto a apoiar a criação de mecanismos que assistam os aprendizes com AH ou SD?

Dadas as atribuições, percebemos o Conanda como um órgão a ser provocado e desafiado na garantia do direito ao atendimento educacional no que diz respeito à superdotação no espaço da aprendizagem profissional. É urgente a necessidade de que outras políticas públicas, que não sejam oriundas do campo da educação, considerem a presença de pessoas com AH ou SD. Nesse sentido, percebemos a AP como um campo potente para criar e implementar ações que considerem o público em estudo.

No âmbito dos Conselhos Tutelares, destacamos a Resolução nº 74/2001, apresentada no Quadro 17:

Quadro 35 – Resolução 74/2001

Art. 3º Os Conselhos Tutelares devem promover a fiscalização dos programas desenvolvidos pelas entidades, verificando:

I - A adequação das instalações físicas e as condições gerais do ambiente em que se desenvolve a aprendizagem;

II - A compatibilidade das atividades desenvolvidas pelos adolescentes com o previsto no programa de aprendizagem nas fases teórica e prática, bem como o respeito aos princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente;

III - A regularidade quanto à constituição da entidade;

IV - A adequação da capacitação profissional ao mercado de trabalho, com base na apuração feita pela entidade;

V - O respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do adolescente;

VI - O cumprimento da obrigatoriedade de os adolescentes já terem concluído ou estarem cursando o ensino obrigatório, e a compatibilidade da jornada da aprendizagem com a da escola; (BRASIL, 2001d)

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução 74/2001 (BRASIL, 2001d)

Nesse documento é reiterado o ECA e, nos incisos V e VI do artigo 3º, respectivamente: “o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do adolescente” e “o cumprimento da obrigatoriedade de os adolescentes já terem concluído ou estarem cursando o ensino obrigatório, e a compatibilidade da jornada da aprendizagem com a da escola” (BRASIL, 2001). Está posta a condição peculiar já apresentada em boa parte dos documentos e a articulação com a política educacional no que se refere à obrigatoriedade da frequência escolar àqueles que ainda não concluíram a educação básica, ou seja, é condição para ser aprendiz que os que estão em idade escolar estejam matriculados e frequentando a escola.

A Portaria nº 634 de 2018 instrui as entidades ofertantes da AP para as adequações apresentadas no Quadro 18:

Quadro 1836 – Excerto da Portaria 634/2018

“Art. 10. As entidades ofertantes de programas de aprendizagem em nível de formação inicial devem se adequar ao CONAP e atender às seguintes diretrizes:

I -

a) qualificação social e profissional adequada às demandas e diversidades dos adolescentes, em conformidade com o disposto no art. 7º, parágrafo único, do Decreto nº 5.598, de 2005;

b) caracterizar-se como início de um itinerário formativo;

c) promoção social no mundo de trabalho pela aquisição de conhecimento e habilidades que contribuam para o itinerário formativo a ser desenvolvido ao longo da vida do aprendiz;

.....

f) atendimento às necessidades dos adolescentes e jovens do campo e dos centros urbanos, que exijam um tratamento diferenciado no mercado de trabalho em razão de suas especificidades ou exposição a situações de maior vulnerabilidade social, conforme definido na política nacional de assistência social, particularmente no que se refere à baixa escolaridade e às dimensões de gênero, raça, etnia, orientação sexual e deficiência; e

II -

a) desenvolvimento pessoal, social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de trabalhador e cidadão” (BRASIL, 2018b, grifo nosso)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base na Portaria 634/2018 (BRASIL, 2018b)

As alíneas “f” do inciso I e “a” do inciso II nos provocam a refletir acerca das necessidades que exijam um tratamento diferenciado. Dito isso, estariam as AH ou SD contempladas? O que esse documento quer dizer com o desenvolvimento pessoal, social e profissional? Isso inclui o desenvolvimento das pessoas que apresentam um desempenho cognitivo ou produtivo acima da média, se comparadas aos seus pares?

Muitos questionamentos e diálogos com esses documentos não terão respostas concretas, mas acreditamos que, no movimento de análise, deparar-nos-emos com algumas

dessas provocações originadas do PPP, da articulação entre as políticas de educação, de trabalho e de assistência social e outras questões. Entretanto, importa entender e reconhecer a AP como um campo importante a ser desbravado no que concerne à implementação de políticas públicas que considerem as pessoas com AH ou SD, que levem em conta as contribuições que esses sujeitos podem promover nas políticas locais, nacionais e globais.

Em seguida, ocupamo-nos de levantar argumentos que possam viabilizar o sucesso das pessoas com AH ou SD nos espaços das Eqaps a fim de que haja o reconhecimento dos potenciais dos estudantes que apresentem ou venham a apresentar indicadores de AH ou SD no âmbito da formação teórica da AP.

2.7 CONTRIBUIÇÕES DAS ENTIDADES FORMADORAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A aprendizagem profissional é reconhecida desde 1943 na Consolidação das Leis Trabalhistas (Lei nº 5.452). Em 2000 foi aprovada legislação específica para aprendizagem, denominada “Lei da Aprendizagem, nº 10.097/2000”, regulamentada pelo Decreto nº 5.598/2005 e por posteriores portarias e documentos legais. Essa legislação surgiu para cumprir objetivos claros:

- Coibir o trabalho infantil.
- Dar oportunidades a milhares de adolescentes e jovens (muitos deles em situação de vulnerabilidade social).
- Preparar as futuras gerações para que se qualifiquem para o mercado de trabalho (cada vez mais competitivo e em constante evolução).

Além do exposto e também com intuito de cumprir o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, no capítulo que aborda o direito à profissionalização, a aprendizagem se torna efetiva por meio da Lei da Aprendizagem. O Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2014b) reproduz artigo da CLT que trata do assunto:

Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, 2014, p. 42).

Entendemos que a aprendizagem se efetiva mediante atividades teóricas e práticas, mas, neste estudo, interessa-nos a primeira, pois, sendo as ESFL espaços de educação não formal de ensino, buscamos investigar se elas trabalham a inclusão de aprendiz com AH ou SD e, em particular, quais os saberes e as práticas inclusivas são reconhecidos nas Eqaps ao atuarem com jovens identificados com AH ou SD.

Os programas de aprendizagem podem ser desenvolvidos nas seguintes formas: a) aprendizagem profissional em nível de formação inicial por Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) ou arco ocupacional; b) aprendizagem profissional em nível técnico médio (BRASIL, 2013). Informações sobre o tipo de educação profissional que é ofertado pelas ESFL estão reunidas no Quadro 19.

Quadro 37 – Formatos dos programas de aprendizagem profissional

Aprendizagem profissional em nível técnico médio	Aprendizagem profissional em nível de formação inicial por Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) ou arco ocupacional
Entende-se por aprendizagem profissional em nível de formação inicial o programa de aprendizagem voltado para a qualificação em determinada e específica função, sendo o horário de trabalho mínimo teórico calculado com base na carga horária do curso de nível técnico médio correspondente, conforme classificação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído pela Resolução nº3, de 9 de julho de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Em caso de não existir curso para o mesmo itinerário formativo no referido Catálogo, as horas destinadas à teoria na entidade formadora deverão somar o mínimo de 400h (quatrocentas horas).	Por aprendizagem profissional em arcos ocupacionais entende-se o programa de aprendizagem destinado a qualificar o aprendiz para um determinado agrupamento de ocupações que possuam base técnica próxima e características complementares, garantindo uma formação que amplie as possibilidades de inserção ocupacional do aprendiz ao término do programa, seja como assalariado, autônomo ou em atividades da economia solidária. O objetivo principal da utilização dessa metodologia, considerada uma inovação no que diz respeito à formação adequada a quem inicia sua trajetória profissional, consiste nas possibilidades de vivências práticas dos beneficiários em mais de uma ocupação dentro da mesma organização, enriquecidas pela troca de experiências entre os aprendizes contratados por diferentes empresas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2014b, p. 14-15)

Observamos que, no âmbito das Eqaps, enquadra-se a aprendizagem profissional em arco ocupacional, visto que acontece independentemente da carga horária do ensino médio técnico. Mas que razões nos levam a acreditar que o ambiente da AP é espaço potente para trabalhar a inclusão de pessoas com AH ou SD?

A seguir apresento observações feitas como orientador educacional na ESFL Ides, no Programa Formação Aprendiz (FA), aliadas às experiências e trocas da Fundação de Ensino Técnico Intensivo (Feti) de Santa Catarina e do Fórum Catarinense de Aprendizagem Profissional (Focap) e ao acompanhamento das audiências públicas realizadas pelo Ministério

Público do Trabalho de Santa Catarina (MPT/SC) em parceria com Tribunal Regional do Trabalho de Santa Catarina (TRT/SC) e a Superintendência Regional do Trabalho e Emprego (SRTE/SC).

I – A colocação dos jovens em áreas de interesse ou domínio tem a ver com a capacidade das empresas de incluí-los no mundo do trabalho, considerando seu potencial e, principalmente, inseri-los no bojo da sua cultura e de seu clima organizacional, não apenas para cumprir uma exigência legal. As ESFL, diferentemente do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e demais instituições citadas no artigo 8º do Decreto nº 5.598/2005, em razão da gratuidade, têm trabalhado fortemente para que empresas com mais de sete funcionários cumpram a cota mínima de 5% e máxima de 15% do quadro de funcionários, não podendo ficar abaixo e nem acima desse percentual (BRASIL, 2000), mediante a oferta dos seus serviços.

Uma reclamação recorrente feita por empresários ao consultor de parceria (profissional que prospecta empresas para contratarem aprendizes), no caso da Ides, é que no segmento empresarial não é possível enquadramento funcional. Uma alternativa plausível seria a implantação de um sistema capaz de mapear potenciais talentos que poderiam ser mais bem aproveitados pelas empresas, a exemplo de um aprendiz com conhecimento de lógica de programação inserido no setor de tecnologia. Os departamentos de recursos humanos (RH) teriam menos problemas de rescisão por desempenho insuficiente. E não faltam instrumentos para identificá-los: testes, questionários, entrevistas e observação (MARTINS, 2010; DELOU, 2001; PÉREZ; FREITAS, 2016).

Na Ides, houve um caso de um adolescente aprendiz que foi contratado no segmento de supermercado e, nas atividades do curso de logística, desenvolveu um aplicativo que auxiliava a mãe dele a calcular os preços das compras no supermercado. É importante dizer que esse jovem apresentava distorção entre idade e série escolar, deveria ter uns 16 anos e nem havia concluído o ensino fundamental, mas apresentava pleno domínio de cálculo, além de habilidades de lógica de programação. Ele solicitou rescisão do contrato de aprendiz porque recebeu oferta para desenvolver seu invento em outro espaço, já que, no ambiente de aprendizagem, suas potencialidades não eram consideradas.

Percebe-se então a necessidade de articulação entre instituição formadora e escola regular nesse processo, uma vez que “o aprendiz é o adolescente ou jovem entre 14 e 24 anos

que esteja matriculado e frequentando a escola, caso não tenha concluído o ensino médio, e inscrito em programa de aprendizagem (art. 428 da CLT)” (BRASIL, 2014, p. 15).

Mas como poderia ocorrer essa colocação? Para discutir essa questão, precisamos entender como se dá o processo de admissão do aprendiz, começando pela leitura do Manual da Aprendizagem, que diz o seguinte:

O empregador dispõe de total liberdade para selecionar o aprendiz, desde que observado o princípio constitucional da igualdade e a vedação a qualquer tipo de discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais, bem como a observância aos dispositivos legais pertinentes à aprendizagem e a prioridade conferida aos adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos, além das diretrizes próprias e as especificidades de cada programa de aprendizagem profissional (BRASIL, 2014b, p. 16).

Como descrito, o empregador tem autonomia para selecionar o aprendiz, a exemplo da Caixa Econômica Federal e do Banco do Brasil na Ides, que utilizavam critérios de renda e ano escolar, assim como empresas de tecnologia usam como critérios o conhecimento de lógica de programação e o interesse na área. Então, dada essa condição, melhor seria organizar um processo seletivo que levasse em conta as habilidades daqueles já identificados com AH ou SD e que também contemplasse os que pudessem vir a desenvolver a superdotação no espaço da aprendizagem.

O processo de identificação não é para rotular (FLEITH, 2018), mas, para conferir a superdotação, é necessário colocar nossos adolescentes e jovens em ambientes que favoreçam seu crescimento. Imagine o quanto seria produtivo o crescimento da empresa e o desempenho profissional do aprendiz com AH ou SD na área tecnológica, atuando em empresas de tecnologia. Da mesma forma, os escritórios de contabilidade para os amantes dos números, os escritórios de advocacia e assim por diante. Quantos vínculos empregatícios podem ser criados após a aprendizagem? Efetivar-se-iam, assim, o direito à profissionalização e o reconhecimento de potenciais.

II - O cumprimento da cota tem motivado, em particular, o MPT/SC, mas é um movimento nacional. Audiências públicas com o objetivo de alcançar o empresariado para o cumprimento da cota de aprendizagem têm se constituído em prática frequente. Conforme previsto na CLT, na Lei do Aprendiz, no ECA e em outros ordenamentos jurídicos, a condição do trabalho do aprendiz pressupõe condições específicas para acontecer, sobretudo quando envolve menores de 18 anos (BRASIL, 1943; BRASIL 2000; BRASIL, 1990)

Pois bem, estamos falando de uma política pública que fomenta a inclusão de jovens no mundo do trabalho, que deve respeitar sua condição peculiar de desenvolvimento. A respeito disso, consideremos o que diz o ECA:

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola. (BRASIL,1990).

Um dos motivos que leva o MPT a promover essas audiências é esclarecer, aos empresários e à comunidade, dúvidas a respeito da aprendizagem profissional. Muitas vezes acontece a contratação do aprendiz, mas não se tem clareza do quão produtiva pode ser sua estadia no decorrer do contrato.

Durante meus sete anos de vivência profissional na aprendizagem, foram tantas as vezes que adolescentes se queixavam que a função era cortar papel, outros do peso que lhes era orientado carregar, sendo necessário intervenção da instituição formadora. Tudo isso demanda um conhecimento maior das empresas tanto em relação à aplicabilidade da lei quanto do desenvolvimento das habilidades dos jovens. Podemos argumentar que nem todo jovem tem AH ou SD, mas devemos atentar para o fato de que criar ambientes potencializadores de aprendizagem é para todos. Isso acontecendo, os superdotados vão produzir exponencialmente e os não superdotados terão oportunidade. Não será a falta de oportunidade que irá inviabilizar AH ou SD na AP.

De acordo com o MPT da 12ª região, em Santa Catarina, são 17.322 empresas que devem cumprir cotas, configurando um potencial total de 52.628 postos de trabalho para aprendizes. Dessas vagas, apenas 19.903 estão ocupadas, o que representa 38%. (MPT/SC, 2016). Acreditamos que, com esforços, a AP possa reconhecer as AH ou SD dos seus aprendizes, favorecendo, com isso, o cumprimento da cota da aprendizagem, passando o aprendiz a não ser apenas uma exigência legal, mas sim um interesse pelas suas contribuições.

Dessa forma não estaremos a contribuir com o que Freitas (2002) chama de exclusão internalizada, ou seja, a presença do estudante nas instituições escolares sem que haja aprendizado. Nesse sentido, há que se refletir sobre que tipo de inclusão tem sido conferido aos estudantes com AH ou SD na AP.

III - A articulação entre as políticas de educação, assistência social e do trabalho decorre do processo intrínseco da efetivação dessas respectivas políticas. Tem sido prática o cadastro de jovens nas ESFL oriundos do encaminhamento realizado pelos profissionais da Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi), principalmente aqueles em situação de violação de direitos. Assim como é prática o acompanhamento escolar, do rendimento e da frequência — condição necessária para estar na aprendizagem. Uma política condiciona a outra: terão trabalho, mediante o acesso e a permanência na escola, aqueles em idade escolar ou que não concluíram a educação básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000).

Gentili (2009, p. 1062-1063) entende que “a inclusão é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão”. Num contexto de empobrecimento de políticas sociais, indicadores de melhorias nas condições de acesso a um direito e todo avanço na luta contra a alienação, segregação ou negação de oportunidades, embora sempre suponham grandes conquistas populares, podem não ser suficientes para consagrar o fim dos processos de exclusão historicamente produzidos e que condicionam ou negam esse direito.

De acordo com Negrão (2017, p. 3), a PNEEPEI visa “ofertar o AEE, direcionar a formação dos docentes para a educação especial e demais profissionais da educação para a inclusão, recomenda a participação da família e da comunidade e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas”.

Conscientes de que os sujeitos com AH ou SD constituem o público-alvo da EE e com base nessa política, acreditamos que a articulação entre os setores da educação, assistência social e trabalho podem promover a inclusão das pessoas com AH ou SD não somente na escola. Caso a iniciativa parta da escola, que não seja ela apenas a reconhecê-los como sujeitos de direito. É um prejuízo para todos, aprendiz e professores, colocar um sujeito numa sala para manter um contrato de aprendiz somente para cumprir as horas de trabalho.

Temos percebido que o AEE tem sido oferecido ao estudante com AH ou SD predominantemente na escola, com os NAAH/S sendo uns dos pouquíssimos espaços públicos de referência no atendimento a esse público. Mas esses núcleos não dão conta de identificar os estudantes, como se observa também nas estatísticas do Inep (2020). Contudo, é necessário ampliar esses espaços. Como já defendido durante este trabalho, enxergamos o espaço da AP como campo fértil para que, em parceria com a escola e com os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (Creas), possa de fato efetivar o direito das pessoas com AH ou SD ao AEE, e que seja respeitada sua condição.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia científica, segundo Tartuce (2006), une método e ciência, sendo o método o principal caminho para chegar a um objetivo e a metodologia, o estudo do método. Para o desenvolvimento desta investigação, seguimos o método científico, que pode ser considerado como a “linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 24).

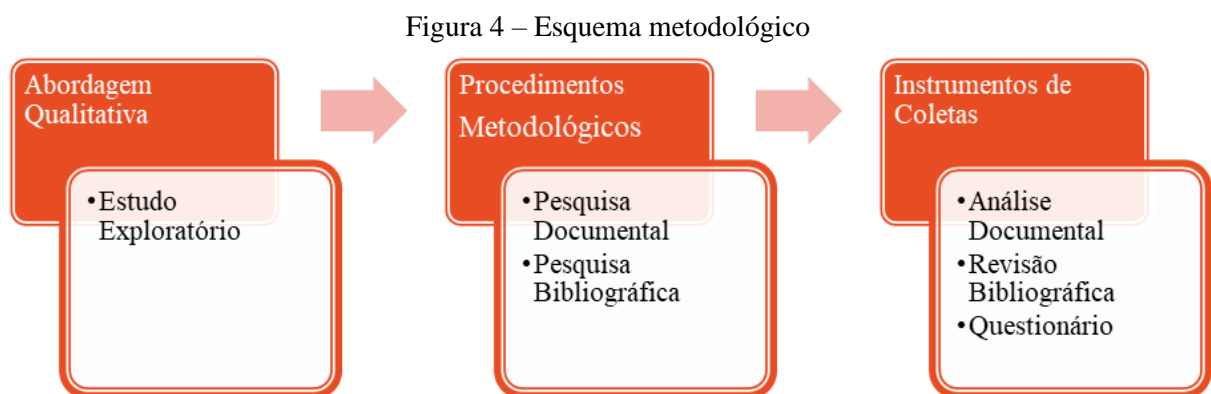
Delineamos este estudo a partir dos limites e das possibilidades da investigação, entendendo, como Gil (2008, p. 26), que a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, que procura descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”

Apresentamos, a seguir, o percurso metodológico realizado para atingir os objetivos elencados e responder a problemática da pesquisa, caracterizando o tipo de pesquisa e sua abordagem, o campo de pesquisa e os participantes, a coleta de dados e os instrumentos utilizados para esse fim, bem como os procedimentos de análise de dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A escolha do estudo qualitativo levou em conta os princípios éticos e metodológicos dos instrumentos de coleta de dados e dos sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos que subsidiaram as análises dos dados utilizados neste estudo.

A figura 4 corresponde ao esquema do caminho metodológico trilhado, nele constando a abordagem, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados.



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Desenhamos um caminho metodológico para uma investigação de abordagem qualitativa, tomando como ponto de partida as considerações de Chizzotti (2003, p. 223), para quem “a evolução desta modalidade de pesquisa, marcada por rupturas mais que por progressão cumulativa, abriga tensões teóricas subjacentes que cada vez mais a distanciam de teorias, práticas e estratégias únicas de pesquisa”. O autor enfatiza que os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, “ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la” (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

Para cumprir os objetivos estabelecidos neste trabalho, optamos por desenvolver uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, buscando responder questões muito particulares acerca de aspectos da realidade que não podem ser quantificados (MINAYO, 2001). Polit, Beck e Hungler (2004) enfatizam que nessa abordagem não se tenta controlar o contexto da pesquisa, mas sim captar determinada situação na totalidade.

Martins Júnior (2015) define o estudo exploratório como o meio de pesquisa para temáticas novas, sobre as quais poucos estudos foram realizados até o momento, podendo esse estudo servir de meio para a formulação de hipóteses.

Classifica-se esta pesquisa como exploratória porque teve como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 2008). Esse tipo de trabalho, segundo o autor, geralmente envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Este trabalho tem caráter exploratório, no âmbito que compreende o levantamento bibliográfico de dados secundários, porque, de acordo com Gil (2008, p. 27), tem como objetivo principal “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Esse tipo de pesquisa visa mostrar de forma mais completa a natureza do problema.

Malhotra (2001, p. 155) explica que a pesquisa exploratória é vista como uma “pesquisa não-estruturada, [...] baseada em pequenas amostras, que proporcionam insights e compreensão do contexto do problema”, e acentua que não se deve coletar dados primários antes da análise completa dos dados secundários disponíveis.

Também como procedimento de coleta foi realizada análise de documentos, pois, como afirmam Ludke e André (1986), os documentos, na pesquisa qualitativa, constituem

base indispensável para o trabalho investigativo e complementam os dados levantados na pesquisa de campo por outros procedimentos. Nesse sentido, na organização e seleção dos documentos, torna-se importante verificar sua contribuição para o estudo e descrever o processo de análise (NEGRÃO, 2017).

Essa técnica envolveu o levantamento e a análise de documentos oficiais referentes à legislação que trata da profissionalização, incluindo a Lei da Aprendizagem, a LDB de 1996, o ECA, o Decreto nº 5.598/2005, a Resolução nº 74/2001 e a Portaria nº 634/2018. Buscamos, com isso, sustentação teórica e legal que contemplasse a temática da inclusão no espaço da aprendizagem profissional. Expusemos os resultados da revisão da literatura e da análise documental na seção 2, da fundamentação teórica.

Num segundo momento, utilizamos um questionário (Apêndice B) que, de acordo com Martins Júnior (2015), constitui-se num instrumento que visa a coleta de dados específicos de determinado grupo social e permite coletar informações com características próprias do grupo ou dos indivíduos participantes do estudo. A estrutura do questionário foi definida, tendo em vista os objetivos traçados para a pesquisa e, por isso, sua construção se deu com uso misto de perguntas abertas e fechadas com questões agrupadas por blocos analíticos detalhados mais à frente.

Numa adequação às ferramentas tecnológicas disponíveis, o questionário foi construído em página virtual e encaminhado aos profissionais pelo correio eletrônico dos responsáveis pelas instituições participantes, que foram interlocutores na formalização dos demais documentos, como o termo de ciência e concordância e o link do formulário eletrônico do *Google Drive*. Além disso, no corpo do e-mail constava a carta convite aos participantes com orientações básicas e informações sobre a importância da pesquisa. Cada instituição ficou encarregada de encaminhar o questionário para seus docentes, com uma estimativa inicial de 40 participantes aprovados no Comitê de Ética em Pesquisa¹⁵.

Para analisar os dados coletados nos questionários, seguimos o método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977, p. 44) e definido pela autora como um “conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Essa análise prevê, como uma das técnicas possíveis, a categorização dos dados obtidos por meio da coleta realizada no decorrer da pesquisa, efetuando uma classificação dos dados a partir de fatores comuns entre eles. O reordenamento

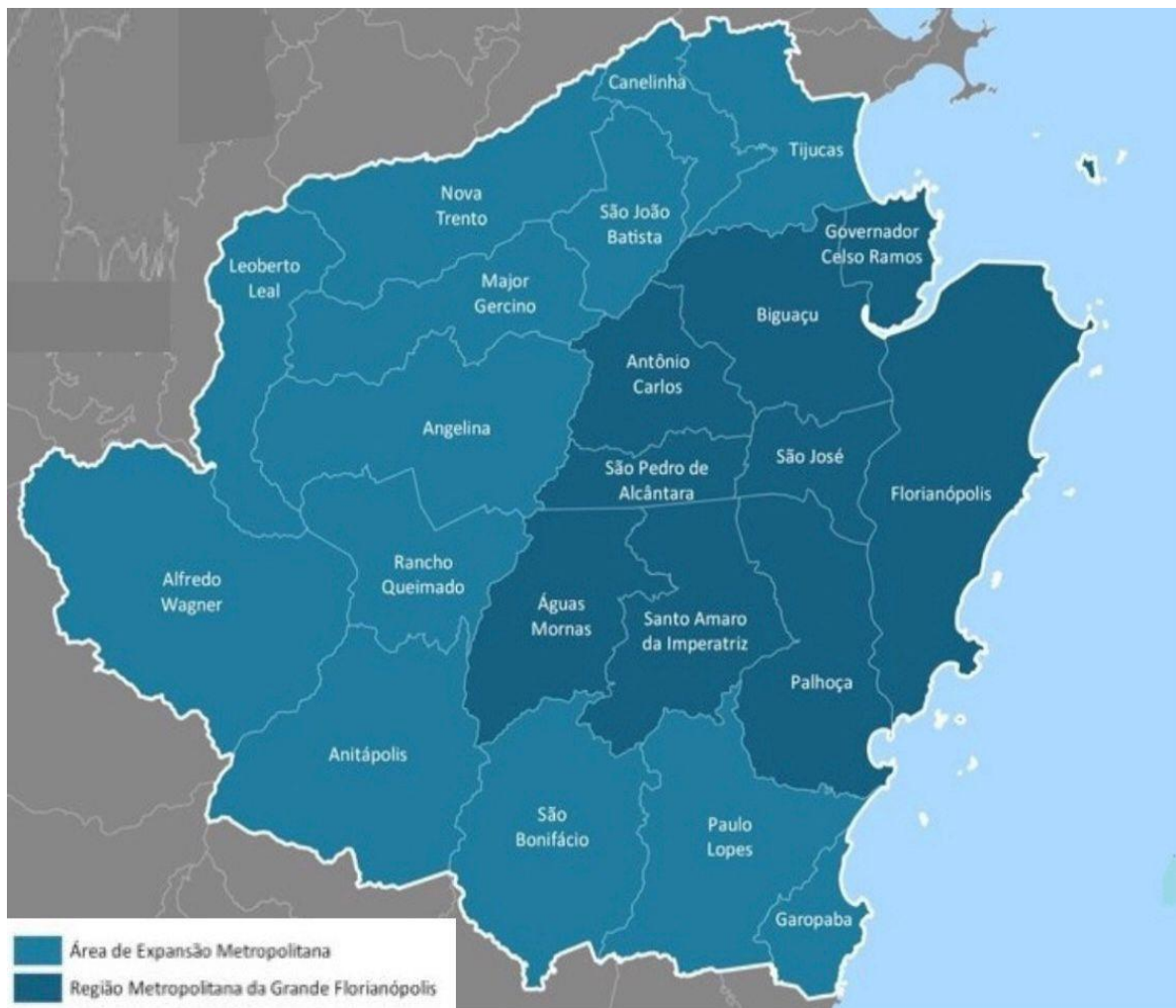
¹⁵ A proposta de pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da Udesc em agosto setembro de 2021 e foi aprovada pelo Parecer 4.972.783. Posteriormente à aprovação do CEP, iniciamos os contatos com os participantes.

necessita de critérios previamente definidos e o fator que define o reagrupamento são as semelhanças entre os dados obtidos.

3.2 CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida com entidades qualificadoras da aprendizagem profissional que atendem a Região da Grande Florianópolis, composta pelos municípios de Antônio Carlos, Florianópolis, São José, Biguaçu, Palhoça, Governador Celso Ramos, São Pedro de Alcântara e Santo Amaro da Imperatriz, que aparecem em tom mais escuro na Figura 5.

Figura 5 – Mapa dos municípios que compõem a Região da Grande Florianópolis



Fonte: IBGE (2016) apud Fórum Nacional de Entidades Metropolitanas (2021)

Como representante titular de cadeira no Fórum de Erradicação do Trabalho Infantil de Santa Catarina (Fetisc) e do Fórum Catarinense de Aprendizagem Profissional (Focap), sugeri pauta de apresentação do projeto de pesquisa, percebendo interesse maior das entidades sem fins lucrativos ministradoras de cursos de aprendizagem profissional. Dentre essas entidades, definimos o critério de exclusão do sistema "S", como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e Senai, em razão da não abertura e receptividade à proposta de pesquisa — situação já experienciada por outros colegas pesquisadores, por não responderem e-mail e dificuldade em assinar termo de ciência e concordância.

A fim de mapear as entidades interessadas, foram realizadas buscas no site juventudeweb — portal do Ministério do Trabalho que reunia grande parte das informações referentes à aprendizagem profissional e que foi extinto em 2020. Por causa da substituição do juventudeweb, a secretária do Focap forneceu um documento com a lista de todas as entidades cadastradas no Ministério do Trabalho e aptas a ministrar cursos de aprendizagem profissional em Santa Catarina.

A partir dessa lista, realizamos buscas nos sites das instituições para identificar sua natureza filantrópica e sua área de atuação nos municípios da região. E quando não foram encontradas as informações, foi realizado contato telefônico. Foram mapeadas 11 instituições e, destas, sete assinaram o termo de ciência e concordância.

Algumas entidades de abrangência nacional ou estadual, que por razões éticas não serão apontadas, não aderiram à pesquisa por causa da situação pandêmica da Covid-19. Elas foram orientadas pela Portaria 24.471/2020 (BRASIL, 2020) e pela Medida Provisória nº 1.046/2021 (BRASIL, 2021), que autorizaram a aprendizagem remota que resultou na ausência de postos fixos de trabalho docente, passando os aprendizes oriundos da Grande Florianópolis a serem assistidos pelas redes estadual e nacional.

3.2.1 Perfil dos participantes

Nesta subseção, apresentamos dados sobre o perfil dos participantes, obtidos com a aplicação do questionário, que ocorreu de setembro a novembro de 2021. Encaminhamos o questionário aos gestores das Eqaps, que o direcionaram aos docentes das suas entidades. Após o encaminhamento do questionário aos responsáveis pelas Eqaps, estabelecemos inicialmente o período de 30 dias para devolutiva, e em razão da baixa adesão, retomamos o

contato com os responsáveis, ampliando o período. Houve uma desistência e participaram da pesquisa 11 professores das Eqaps que responderam ao questionário.

Apresentamos agora os dados obtidos com o primeiro bloco de perguntas relativas ao perfil profissional dos docentes das Eqaps. A primeira pergunta foi sobre o *nível de formação acadêmica* e, do total de 11 professores respondentes, seis participantes indicaram ter especialização, quatro afirmaram ter apenas graduação e um professor informou ter doutorado.

No que diz respeito ao *tempo de atuação dos docentes*, quatro apontaram período não superior a três anos na AP, dois deles estão atuando entre quatro e cinco anos, três responderam que trabalham de cinco a oito anos. Um informou que atua de oito a 10 e outro, há 10 anos ou mais. Indagados se *já tiveram ou têm aprendiz com AH ou SD*, seis informaram não ter, enquanto cinco julgavam ter ou já tiveram. Fica o questionamento: que conceito de AH ou SD acompanha esses docentes?

No último questionamento desse bloco, sobre *onde tiveram conhecimento da temática das AH ou SD*, três participantes responderam ter sido na formação inicial e dois nunca ouviram falar. Outros dois tiveram conhecimento no trabalho. Apenas um teve contato com o tema durante a realização de estágio, um fazendo pesquisa, um com o mestrando responsável por esta pesquisa e outro na formação continuada. Esses resultados se aproximam dos achados de Führ (2018) que revelam que, na formação inicial, a maioria dos futuros docentes da educação regular tem pouco contato com a temática das AH ou SD. É válido considerar que a maioria dos docentes das Eqaps teve conhecimento fora da formação inicial, o que demonstra a necessidade que tiveram de conhecer o assunto.

Os dados desta pesquisa nos remetem à constatação de Rech e Negrini (2019) de que a inclusão somente se efetivará realmente para o público de estudantes com AH ou SD quando se *lançarem forças para a formação dos professores*, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores em exercício docente, a fim de que eles se apropriem de conhecimentos adequados sobre o tema, desvinculando-se de mitos e representações equivocadas sobre o assunto das AH ou SD, para, assim, fazer os encaminhamentos necessários ao profissional da educação especial.

O Quadro 20 sintetiza as informações que caracterizam os participantes envolvidos nesta pesquisa.

Quadro 38 – Perfil dos docentes das Eqaps

Formação acadêmica	6 Especialistas 4 Graduados 1 Doutor
Tempo de atuação profissional	4 Disseram ter de 0 a 3 anos de experiência 2 Disseram ter de 4 a 5 anos de experiência 3 Disseram ter de 5 a 8 anos de experiência 1 Disse ter de 8 a 10 anos de experiência 1 Disse ter de 10 anos ou mais
Teve ou tem algum aprendiz com altas habilidades ou superdotação	6 Disseram não 5 Disseram sim
Onde teve conhecimento da temática das altas habilidades ou superdotação	3 Na formação inicial (graduação) 2 Nunca ouvi falar 2 No trabalho 1 Com o mestrando organizador desta pesquisa. 1 Tive uma breve noção do assunto a partir do estágio prestado no IEE 1 Fazendo pesquisas. 1 Na formação continuada

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O Quadro 20 nos dá um panorama de quem são esses docentes, de que formação possuem, da experiência, do contato com estudantes com AH ou SD e também se conhecem a temática em investigação. Considerando o pouco tempo de atuação como educadores, supomos que a maioria frequentou algum tipo de pós-graduação na busca de conhecimentos sobre o assunto, mesmo que a metade dos participantes não tenha tido estudantes com AH ou SD.

3.3 O MÉTODO: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Sobre a análise de conteúdo como método, há uma discussão teórica sobre sua aplicabilidade se dar apenas em pesquisa quantitativa em razão de a frequência ser um indicador importante nas duas abordagens, qualitativa e quantitativa. O que as difere é que a quantitativa se baseia na frequência de aparição de dados de elementos da mensagem, enquanto a qualitativa utiliza indicadores não frequenciais que permitem inferências, ou seja, identifica-se quando determinada fala, tema ou assunto aparece ou não, indiferentemente da frequência (Bardin,1977). Esta autora enfatiza que

[...] a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (BARDIN, 1977, p. 21).

Segundo Bardin (1977), as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

“A pré-análise é a fase de organização que objetiva sistematizar as ideias iniciais no sentido de elaborar um plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95). Ela é, na compreensão da pesquisadora Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, discípula de Bardin,

[...] a fase de organização propriamente dita. Corresponde às buscas iniciais de intuições de primeiro contato com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas a elaboração de um plano de análise (FRANCO, 2005, p. 47). 2008, p. 51

A pré-análise é, então, o momento em que o pesquisador, de posse do material, organiza-se, familiariza-se com ele e traça rumos e rotas orientados pelos seus objetivos, de modo a executar suas análises. Em suma, a pré-análise “tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição à exploração sistemática dos documentos e das mensagens” (FRANCO, 2005, p. 47).

Conforme Bardin (1977, p. 95), “geralmente, esta primeira fase possui três missões: a) escolha dos documentos a serem submetidos à análise; b) formulação das hipóteses e dos objetivos; c) a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final”.

Vamos resumir aqui as ações que compõem a pré-análise:

a) *Leitura flutuante*: “consiste na primeira atividade da pré-análise que tem o intuito de estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativa” (FRANCO, 2005, p. 48).

Nesta pesquisa, ela se materializou em vários momentos: na leitura atenta das publicações e documentos consultados, no exame minucioso das respostas dadas aos questionários e no movimento de confrontação entre os dados primários e secundários

coletados. É um processo no qual o pesquisador, embebido das fontes teóricas, alimenta-se de uma quantidade substancial de informações a serem tratadas no contexto prático da pesquisa.

b) *A escolha dos documentos* “pode ser definida *a priori* [...] ou o objetivo é determinado pelo pesquisador e por conseguinte convém colher o universo de narrativas adequadas para fornecer informações sobre o problema levantado” (FRANCO, 2005, p. 49).

É importante considerar que, para Bardin (1997, p. 96), os três momentos da pré-análise “não sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estritamente ligados uns aos outros”. Nesse sentido, a definição dos objetivos de pesquisa é que vai determinar quais documentos constituirão elementos de análise a partir do material coletado. Uma vez que, por meio do questionário aplicado aos participantes, pudemos obter respostas sobre seus saberes e suas práticas voltadas para a temática das altas habilidades ou superdotação, a escolha de documentação pôde ser feita *a posteriori* para constituir o *corpus*.

Conforme Bardin (1977, p. 96), o *corpus* “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos a tratamento analítico”. Nesse sentido, foram as informações coletadas por meio do questionário aplicado aos docentes das entidades qualificadoras que constituíram nosso *corpus*. E essa constituição, segundo Bardin (1977, p. 96), “implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” — regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra de pertinência.

Para constituição do nosso *corpus*, adotamos a “regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98). Nesse movimento, consideramos que a partir da leitura (leitura flutuante) das respostas obtidas no questionário, a anunciada regra seria a mais adequada para a definição do *corpus*.

c) *A formulação das hipóteses*: Segundo Franco (2005, p. 51), “uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise”. Trata-se de uma suposição que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados fidedignos.

Para Bardin (1977, p. 98), “levantar uma hipótese é interrogar: será verdade que, tal como é sugerido pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que...?” Significa pensarmos: o espaço da aprendizagem profissional se configura na ausência de saberes e práticas inclusivas para

sujeitos com altas habilidades ou superdotação, assim como se tem encontrado na literatura em espaços formais de educação?

d) *A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*: No entendimento de Bardin (1977, p. 99-100), “neste momento é indispensável que se considerem os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer”. O trabalho preparatório será o da escolha destes em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas, e sua organização sistemática em indicadores.

É o momento em que o pesquisador concebe os índices — trecho, palavras, frases — que lhe serviram de ponto de partida para responder suas possíveis hipóteses. Sobre isso, Franco (2005, p. 49) acentua que,

[...] da mesma forma do que ocorre com o conteúdo latente, podem existir temas não explicitamente mencionados, mas subjacentes às mensagens, passíveis de observação por parte do investigador e cuja frequência de ocorrência passa a ser, também, um elemento indispensável para que se possa efetuar uma análise mais consistente e uma interpretação mais significativa.

Tudo isso diz respeito àqueles fragmentos de mensagem, muitas vezes frequências, que a princípio não constam das nossas hipóteses, mas que podem anunciar ricas investigações.

A segunda fase da análise é a exploração do material, que consiste na “descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material coletado) submetido, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos” (BARDIN, 1977, p. 101).

Nessa etapa, se forem seguidos os caminhos traçados na pré-análise, a exploração do material compreende a fase de administração sistemática das decisões tomadas. Diz respeito aos procedimentos aplicados, manual ou mecanicamente com auxílio de software, e consiste essencialmente de operações de codificação. Pontua Bardin (1977, p. 101) que essa “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”

Na análise de conteúdo se utilizam basicamente duas técnicas: a categorização e a codificação — este é o momento em que, de posse do corpus, o pesquisador processa as análises. Ele seleciona texto, trecho, frases que servirão de ponto de partida e que devem ser sistematizados para se chegar às análises.

A codificação corresponde a uma transformação — efectuada segundo regras precisas — dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 1977, p. 103).

A partir desse excerto é possível dizer que a codificação nada mais é do que o momento em que o pesquisador extrai/seleciona pequenos fragmentos de textos que dão pistas à luz do seu objeto de investigação. Nesse sentido, o pesquisador procederá com os códigos para identificar sistematicamente, separando os dados coletados em pormenores que permitam descrever características do conteúdo. Genericamente, podemos dizer que é uma *tag*¹⁶ que nos permite agrupar dados que compartilham características.

Tal codificação, segundo Bardin (1977), pode ser exploratória ou dedutiva. Na primeira, os dados obtidos é que direcionam os códigos, observando os objetivos da pesquisa, e na dedutiva os códigos se constituem com base na literatura existente. A esse respeito, Bardin assinala:

Os procedimentos fechados, caracterizados essencialmente por técnicas taxinómicas (por classificação de elementos dos textos em função de critérios internos ou externos), são métodos de observação que funcionam segundo o mecanismo da indução e servem para a experimentação de hipóteses. Enquanto que os procedimentos de exploração, aos quais podem corresponder técnicas ditas sistemáticas (e nomeadamente automáticas), permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses (BARDIN, 1977, p. 99).

Depreendemos que tais procedimentos transitam no trajeto do pesquisador imerso na análise de conteúdo, cabendo a ele decidir qual melhor técnica lhe convém para melhor apresentar suas análises. O procedimento utilizado nesta pesquisa foi o da codificação dedutiva, cujos códigos são definidos antes da análise, a partir da literatura. A codificação é uma transformação dos dados brutos do texto, realizada por regras precisas, por meio de recortes, agregação, enumeração, que permitem a representação do conteúdo disposto no texto. A codificação pode ser feita a partir de unidades de registro (URs) e unidades de contexto (UCs).¹⁷

Dessa forma, selecionamos as “partes” dos dados que nos “chamaram atenção”, considerando sempre nosso objeto de pesquisa, e começamos a fazer a codificação por unidades de contexto. Na pesquisa, identificamos um parágrafo ou trecho significativo para fazermos menção à nossa unidade de contexto, e o tema, para caracterizarmos a unidade de registro. Essa é uma tarefa exaustiva, de recorrentes tomadas, para que se possam elencar todas as unidades de contexto e registro presentes no texto.

¹⁶ *Tag*, traduzindo para o português, significa etiqueta ou rótulo e sua finalidade é classificar, separar ou delimitar assuntos, arquivos e até produtos.

¹⁷ É comumente utilizado software para fazer o tratamento de dados (codificar) quando se realiza análise de conteúdo, porém, nesta pesquisa, em razão da quantidade de participantes, demos preferência ao *Word* no formato doc. para tabular os dados.

Benites-Bonetti (2018, p. 105) diz que unidades de registro “podem ser de natureza e de dimensões distintas, tais como, a palavra, o tema, o personagem, o documento, o acontecimento, mas o critério de recorte é sempre semântico”.

Neste estudo, usamos temas como unidades de registro expressadas por frases. Segundo Bardin (1977, p. 105), o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. No entendimento de Franco (2005), o tema é uma afirmação provisória sobre determinado assunto.

Numa tabela (Apêndice C) do *Word.doc*, transcrevemos todas as respostas do questionário e depois criamos uma nova planilha que obedeceu à seguinte sistematização: na coluna um fizemos a enumeração, a identificação do participante (P1... P11). Na coluna dois, colocamos excerto da resposta do participante. E na coluna três das unidades de contexto, inserimos fragmento de mensagem que remete a algum contexto, de onde se originam as unidades de registro. A coluna quatro foi ocupada pelo significado da mensagem.

Após o levantamento das unidades de contexto e registro, refinamos, formando grupos com os temas iniciais (URs) em eixos temáticos. Realizamos esse refinamento por meio de confluências e diferenças, tentando agrupar os temas elencados nas URs de acordo com o teor das mensagens. Esse procedimento ampliou o foco no fenômeno, permitindo compreendê-lo de forma específica.

Analisando pesquisas que têm efetuado análise do conteúdo, encontramos o Grupo de Formação de Professores (GFP, 2021) que tem utilizado eixos temáticos. Benites-Bonetti (2018) afirma que a constituição de eixos temáticos não está prevista na teoria da Bardin (1977), mas é importante que seja feita, a fim de que possamos realizar um segundo refinamento para obter uma compreensão detalhada das mensagens, antes de compor as categorias de análise. Entendemos que se trata de um procedimento metodológico que facilita no processo de organização dos dados; por isso o adotamos.

A terceira etapa incluiu *o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*. Nela, o pesquisador apresenta os resultados brutos tratados de maneira a serem significativamente falantes (BARDIN, 1977). É nesse momento que se dão as interpretações dos dados, que surgem as operações estatísticas ou mais complexas, figuras e modelos que apresentam informações fornecidas pelas análises.

Nessa fase se dá o *movimento de categorização de dados*, entendida como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e,

seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Para adotar a categorização como técnica de análise se faz necessária a leitura e a releitura dos dados coletados para estabelecer relações entre as respostas obtidas e, assim, promover o agrupamento de informações que se aproximam em ideias e compreensões.

Dividimos previamente o questionário em cinco blocos analíticos que nos trouxeram resposta à investigação proposta e nos auxiliaram na elaboração dos nossos códigos (UCs e URs):

- Bloco 1: perfil (questões 1 a 4). Com ele buscamos traçar o perfil docente.
- Bloco 2: saberes (questões 5 a 9). Nosso objetivo foi captar os conhecimentos dos professores participantes acerca da temática das AH ou SD.
- Bloco 3: prática (questões 10 a 13). Procuramos entender como tem ocorrido ou não as práticas de inclusão de aprendiz com altas habilidades ou superdotação nos cursos de aprendizagem profissional das instituições participantes.
- Bloco 4: interesse (questões 14 e 15). Intencionamos saber quais interesses motivam os docentes das Eqas na busca de conhecimento sobre o tema.
- Bloco 5: sensibilização (questões 16 a 18). Nosso propósito foi identificar o quão sensíveis e dispostos estão os professores para trabalhar com altas habilidades no espaço da aprendizagem profissional.

Salientamos que as questões abertas (8, 12, 13 e 16) foram submetidas exaustivamente à análise de conteúdo pautada nos estudos de Bardin (1977), conforme os critérios já apresentados.

Como já informamos, fizemos uso do método dedutivo, ou seja, nossos códigos já nasceram a partir do objeto de investigação à luz da literatura existente. Porém, nossas categorias de análise foram obtidas pela articulação dos eixos temáticos. Lançamo-nos num movimento de interpretação e reagrupamento para depois submetê-las à análise. Para alcance das categorias, exploramos os eixos temáticos definidos com o refinamento das UCs e URs.

Na seção seguinte, apresentamos as categorias de análise oriundas das respostas dos participantes que foram submetidas à análise de conteúdo.

4 LEVANTAMENTO E ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção, relatamos como se deu o movimento de levantamento das UCs e URs, num processo de idas e vindas ao material coletado, à questão de investigação e ao caminho metodológico para análise de resultados. Reunimos aqui informações sobre o tratamento dos resultados e a constituição das categorias de análise, interpretamos e analisamos os dados coletados.

4.1 LEVANTAMENTO DAS UCs E URs

De posse de todas as respostas transcritas, submetemos cada questão à análise de conteúdo, organizando-as em quadros compostos por três colunas. Na primeira coluna inserimos a identificação do participante, utilizando a letra “P” mais o numeral correspondente ao seu envio do questionário. Por exemplo, P1 corresponde ao primeiro professor que enviou o questionário respondido. Na segunda, inserimos os excertos das respostas dos participantes e, nas terceira e quarta colunas, separamos um espaço para ser preenchido com as UCs e URs durante a exploração do material no processo de codificação dos resultados, como exemplificamos com o Quadro 21, referente à questão 8.

Quadro 39 – Alcance das UCs e URs

Questão 8: Qual sua compreensão sobre “Altas Habilidades” ou “Superdotação”?			
Participante	Excerto	Unidade de contexto	Unidade de registro
P1	Entendo como um nível elevado de capacidade de desempenho intelectual, apresentado por pessoas, no caso desta pesquisa, especificamente educandos que: tendem a desenvolver altas habilidades no desempenho de atividades propostas por seus professores/educadores nos diversos espaços de educação, bem como em outros espaços de convivência dessas pessoas.	Nível elevado de capacidade de desempenho intelectual.	Característica de AH ou SD
			Tipo de AH ou SD
		Tendem a desenvolver altas habilidades no desempenho de atividades propostas por seus professores/educadores nos diversos espaços de educação, bem como em outros espaços de convivência dessas pessoas.	Identificação durante realização de tarefas.
			Diversos espaços de educação.

Fonte: Elaborador pelo autor (2022)

No processo de constituição das UCs existia um tema em evidência na hermenêutica das mensagens e que nos chamou atenção, sendo possível de ser identificado a partir de leituras cuidadosas do material e com nosso objetivo e questão de investigação em mente. Os temas evidenciados foram considerados UCs e as URs foram adicionados à quarta coluna, na qual pudemos identificar uma ou mais. Todo o movimento de constituição das UCs e URs pode ser conferido no Apêndice C deste trabalho.

Cabe lembrar que o questionário continha 19 questões e, destas, apenas as questões abertas de número 8, 12, 13 e 16 foram submetidas exaustivamente à análise de conteúdo pautada nos estudos de Bardin (1977). As perguntas que compuseram o bloco 1 do questionário já foram apresentadas na seção 3, referente à metodologia — perfil dos participantes. As demais questões nos auxiliaram a dar robustez ao processo analítico, sendo incluídas em nossas interpretações nos casos de aproximação semântica entre as respostas dos professores. Em especial, a questão 19 foi elaborada como um espaço de sugestões aos participantes, que contribuíram sugerindo e apontando novos caminhos de investigação.

Na sequência, todas as URs extraídas das respostas dos participantes, que foram consideradas como núcleos de sentido, foram agrupadas por temas no Apêndice D e agrupadas em um só quadro, considerando as URs repetidas, o que nos faz desvelar as frequências das URs.

Foi importante apresentarmos as URs e suas respectivas questões para a compreensão de suas origens. No Quadro 22 mostramos as 91 URs das respostas do questionário, sem considerarmos as URs repetidas, organizadas por ordem alfabética.

Quadro 22 – Unidades de registro das questões 8, 12, 13 e 16 em ordem alfabética

Unidades de registro			
Questão 8: Qual sua compreensão sobre “altas habilidades”, ou superdotação”?	Questão 12: Que práticas inclusivas para aprendizes com altas habilidades ou superdotação você tem desenvolvido na sua atuação?	Questão 13: Como procedeu na situação ou como irá proceder ao identificar ou reconhecer um aprendiz com altas habilidades ou superdotação?	Questão 16: Você considera importante a inclusão desses aprendizes na aprendizagem profissional? Por quais razões?
AH ou SD e as inteligências múltiplas	Adaptação de atividades	Atender as necessidades considerando o grupo	AH ou SD e empregabilidade
AH ou SD é uma condição	Atividades EaD	Atividades desafiadoras	Aprendizagem como possibilidade de enquadramento profissional
Assincronia em relação idade e etapa escolar	Ausência de estudante com AH ou SD	Análise da equipe multiprofissional	Auxilia no protagonismo

Assincronia relação ao seu estágio de desenvolvimento	Metodologia desafiadora	Complementação de conteúdo	AH ou SD e direito ao mercado de trabalho
Autonomia no aprendizado	Estimular no espaço da AP	Estudante auxiliar	As contribuições curriculares para a formação do estudante com AH ou SD
Característica de AH ou SD	Estimular para identificar	Estudar o fenômeno	Desenvolvimento de aptidões e habilidades na AP
Diversos espaços de educação	Estudante AH ou SD monitor do docente	Formas de inclusão	Direito à profissionalização
Facilidade em aprender	Estudantes com AH ou SD auxilia os colegas	Identificar áreas de interesses	Estudantes com AH ou SD auxiliam os colegas
Identificação durante realização de tarefas	Incentivar para envolver em atividades	Metodologias compatíveis	Inclusão como ponto de partida
Identificar áreas de interesses	Interagir para identificar AH ou SD	Olhar coletivo	Não conhece o tema
Não conhece o assunto	Metodologias inovadoras	Oportunizar protagonismo	Necessidade de incluir
Tipo de AH ou SD	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD	Proposta metodológica	Reconhecimento dos potenciais
	Não tem ações sistematizadas	Respeitar áreas de interesse	
	Técnicas de atividades	Respeitar as subjetividades	
		Trabalho coletivo	
		Trabalho compartilhado	
		Trabalho multidisciplinar	
		Viabilização de recursos	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Outro movimento foi importante para identificarmos os eixos temáticos desta pesquisa. Sem considerarmos as URs que se repetiam, elencamos 55 unidades de registro (reunidas no Apêndice E) que utilizamos para o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

4.1.1 Tratamento dos resultados

No processo anterior, identificamos, por revisitadas leituras, as URs que se aproximavam ou se distanciaram por aspectos. Esse trabalho, de encontrarmos confluências/aproximações e/ou divergências entre as URs, pode ser representado por meio de

distintas cores e números, sendo que cores iguais têm o mesmo número, de modo que possam ser agrupadas em eixos temáticos. Poderíamos ter adotado somente números ou cores, mas optamos por usar também números principalmente para atender as necessidades das pessoas que não enxergam todas as cores.

A constituição de eixos temáticos indica as articulações de significados entre as URs advindas das mensagens subjetivas e objetivas que, de forma mais especializada, permitiram que compreendêssemos o fenômeno investigado. Segundo André (2010, p. 180), é preciso “aprofundar as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente”.

Definimos nove eixos temáticos:

1. Aspectos metodológicos no atendimento aos estudantes com indicadores de AH ou SD.
2. Aspectos que direcionam a identificação de estudantes com AH ou SD.
3. Aspectos que consideram os direitos da pessoa com AH ou SD.
4. Aspectos que orientam para um trabalho colaborativo no atendimento aos estudantes com AH ou SD.
5. Aspectos que coadunam com as contribuições dos estudantes com AH ou SD.
6. Aspectos que caracterizam os estudantes com AH ou SD na AP.
7. Aspectos que apontam a ausência de estudantes com AH ou SD.
8. Aspectos da premissa de uma educação inclusiva no atendimento de estudantes com AH ou SD.
9. Aspectos que pressupõem a necessidade de estudar o tema.

As URs, consideradas como núcleos de sentido, foram aglutinadas em eixos temáticos para que trouxessem consistência às nossas interpretações. Apresentamos no Quadro 23 a identificação das URs, destacadas por distintas cores e números.

Quadro 40 – Unidades de registro por cores e grupos

Unidades de registro por cores	Grupos
Adaptação de atividades	1
AH ou SD e as inteligências múltiplas	3
AH ou SD e direito ao mercado de trabalho	2

AH ou SD e empregabilidade	2
AH ou SD é uma condição	3
Análise da equipe multiprofissional	4
Aprendizagem como possibilidade de enquadramento profissional	2
As contribuições curriculares da formação profissional para estudante com AH ou SD	6
Assincronia em relação idade e etapa escolar	5
Assincronia relação ao seu estágio de desenvolvimento	5
Atender as necessidades considerando o grupo	6
Atividades desafiadoras	1
Atividades EaD	1
Ausência de estudante com AH ou SD	8
Autonomia no aprendizado	6
Auxilia no protagonismo	6
Característica de AH ou SD	5
Complementação de conteúdo	6
Desenvolvimento de aptidões e habilidades na AP	6
Direito à profissionalização	2
Diversos espaços de educação	9
Estimular no espaço da AP	6

Estimular para identificar	3
Estudante AH ou SD monitor do docente	5
Estudante auxiliar	5
Estudante com AH ou SD auxilia os colegas	5
Estudar o fenômeno	9
Facilidade em aprender	5
Formas de inclusão	7
Identificação durante realização de tarefas	3
Identificar áreas de interesses	3
Incentivar para envolver em atividades	7
Inclusão como ponto de partida	7
Interagir para identificar AH ou SD	3
Metodologia desafiadora	1
Metodologias compatíveis	1
Metodologias inovadoras	1
Não conhece o assunto	8
Não conhece o tema	8
Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD	8

Não tem ações sistematizadas	8
Necessidade de incluir	7
Olhar coletivo	4
Oportunizar protagonismo	6
Proposta metodológica	1
Reconhecimento dos potenciais	3
Respeitar áreas de interesse	3
Respeitar as subjetividades	3
Técnicas de atividades	1
Tipo de AH ou SD	5
Trabalho coletivo	4
Trabalho compartilhado	4
Trabalho multidisciplinar	4
Viabilização de recursos	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A partir das confluências e divergências entre as URs apresentadas no quadro 23, construímos os eixos temáticos. O processo de análise se deu entre os significados das mensagens e os sentidos. Por exemplo, uma UR falava de “trabalho coletivo” e outra, de “trabalho compartilhado”; logo, percebemos haver confluência.

O Quadro 24 apresenta o eixo temático sobre aspectos metodológicos no atendimento aos estudantes com indicadores de AH ou SD, no qual foram agrupadas as URs que abordam direcionamentos metodológicos na educação de estudantes com AH ou SD (cor vermelha, grupo 1).

Quadro 41 – Eixo temático Aspectos metodológicos no atendimento aos estudantes com indicadores de AH ou SD

Unidades de registro	Eixo temático
Adaptação de atividades	Aspectos metodológicos no atendimento aos estudantes com indicadores de AH ou SD
Atividades desafiadoras	
Atividade EaD	
Metodologia desafiadora	
Metodologias compatíveis	
Metodologias inovadoras	
Proposta metodológica	
Técnicas de atividades	
Viabilização de recursos	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O Quadro 25 mostra aspectos que direcionam a identificação de estudantes com AH ou SD e que compuseram o eixo temático a partir das URs que acentuam as considerações pontuadas no processo de identificação dos estudantes com indicadores de AH ou SD (cor rosa escuro, grupo 3).

Quadro 42 – Eixo temático Aspectos que consideram os direitos da pessoa com AH ou SD

Unidades de registro	Eixo temático
AH ou SD e as inteligências múltiplas	
AH ou SD é uma condição	

Estimular para identificar	Aspectos que direcionam a identificação de estudantes com AH ou SD
Identificação durante realização de tarefas	
Identificar áreas de interesses	
Interagir para identificar AH ou SD	
Reconhecimento dos potenciais	
Respeitar áreas de interesse	
Respeitar as subjetividades	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No Quadro 26 estão dispostos aspectos que relacionam AH ou SD com direitos e que constituíram o eixo temático formado pelas URs que mostram aproximações com AH ou SD e direitos (cor azul claro, grupo 2).

Quadro 26 – Eixo temático Aspectos que consideram os direitos da pessoa com AH ou SD

Unidades de registro	Eixo temático
AH ou SD e direito ao mercado de trabalho	Aspectos que consideram os direitos da pessoa com AH ou SD
AH ou SD e empregabilidade	
Aprendizagem como possibilidade de enquadramento profissional	
Direito à profissionalização	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No Quadro 27 expomos aspectos que orientam para um trabalho colaborativo no atendimento aos estudantes com AH ou SD, que correspondem ao eixo temático formado pelas URs que sinalizam aproximações com um trabalho colaborativo no atendimento aos estudantes com AH ou SD (cor roxa, grupo 4).

Quadro 43 – Eixo temático Aspectos que orientam para um trabalho colaborativo no atendimento aos estudantes com AH ou SD

Unidades de registro	Eixo temático
Análise da equipe multiprofissional	Aspectos que orientam para um trabalho colaborativo no atendimento aos estudantes com AH ou SD
Olhar coletivo	
Trabalho coletivo	
Trabalho compartilhado	
Trabalho multidisciplinar	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O Quadro 28 reúne aspectos que coadunam com as contribuições dos estudantes com AH ou SD e que compõem o eixo temático constituído pelas URs que abordam aspectos que aludem às características dos estudantes com AH ou SD na AP (cor azul escuro, grupo 4).

Quadro 44 – Aspectos que coadunam com as contribuições dos estudantes com AH ou SD

Unidades de registro	Eixo temático
As contribuições curriculares da formação profissional para estudante com AH ou SD	Aspectos que coadunam com as contribuições dos estudantes com AH ou SD
Atender as necessidades considerando o grupo	
Autonomia no aprendizado	
Auxilia no protagonismo	
Complementação de conteúdo	
Desenvolvimento de aptidões e habilidades na AP	
Estimular no espaço da AP	
Oportunizar protagonismo	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O Quadro 29 mostra aspectos que caracterizam os estudantes com AH ou SD na AP e que constituem o eixo temático formado pelas URs que aludem às características/perfis dos estudantes com AH ou SD na AP (cor verde, grupo 5).

Quadro 45 – Eixo temático Aspectos que caracterizam os estudantes com AH ou SD na AP

Unidades de registro	Eixo temático
Assincronia em relação idade e etapa escolar	Aspectos que caracterizam os estudantes com AH ou SD na AP
Assincronia relação ao seu estágio de desenvolvimento	
Característica de AH ou SD	
Estudante AH ou SD monitor do docente	
Estudante auxiliar	
Estudante com AH ou SD auxilia os colegas	
Facilidade em aprender	
Tipo de AH ou SD	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O Quadro 30 mostra aspectos que apontam a ausência de estudantes com AH ou SD na AP e que constituem o eixo temático composto pelas URs que reproduzem as falas dos participantes da pesquisa, relatando a ausência da prática no atendimento com estudantes com AH ou SD e o não conhecimento do assunto (cor marrom, grupo 8).

Quadro 30 – Eixo temático Aspectos que apontam a ausência de estudantes com AH ou SD na AP

Unidades de registro	Eixo temático
Ausência de estudante com AH ou SD	Aspectos que apontam a ausência de estudantes
Não conhece o assunto	

Não conhece o tema	com AH ou SD
Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD	
Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD	
Não tem ações sistematizadas	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No Quadro 31 apresentamos aspectos da premissa de uma educação inclusiva no atendimento aos estudantes com AH ou SD, componentes do eixo temático constituído pelas URs referentes às falas dos participantes da pesquisa sobre uma inclusão que contemple os estudantes com AH ou SD (cor laranja, grupo 7).

Quadro 31 – Eixo temático Aspectos da premissa de uma educação inclusiva no atendimento aos estudantes com AH ou SD

Unidades de registro	Eixo temático
Formas de inclusão	Aspectos da premissa de uma educação inclusiva no atendimento aos estudantes com AH ou SD
Incentivar para envolver em atividades	
Inclusão como ponto de partida	
Necessidade de incluir	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No Quadro 32 aparecem aspectos que pressupõem a necessidade de estudar o tema e que constituem o eixo temático composto pelas URs relativas às falas dos participantes da pesquisa sobre a necessidade de estudar o tema e a diversidade de espaços nos quais os estudantes podem desenvolver seus potenciais (cor branca, grupo 9).

Quadro 46 – Eixo temático Aspectos que pressupõem a necessidade de estudar o tema

Unidades de registro	Eixo temático
Diversos espaços de educação	Aspectos que pressupõem a necessidade de estudar o tema
Estudar o fenômeno	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Com os eixos temáticos definidos, partimos para o processo de constituição das categorias de análise que apresentamos na seção a seguir.

4.2 CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir dos eixos temáticos, definimos as categorias de análise que se articularam aos dizeres dos docentes das Eqaps da Região da Grande Florianópolis e que nos informaram sobre o atendimento às necessidades educacionais de estudantes com AH ou SD que vem sendo realizado nos espaços de educação não formal.

Nos processos de análise realizados nesta pesquisa, buscamos o sentido das falas a partir da leitura flutuante das respostas obtidas nos questionários. Com o significado atribuído às mensagens fomos constituindo núcleos de sentido (unidades de registro, eixos temáticos e categorias de análise). As categorias de análise nos indicaram os núcleos de sentido do que disseram os professores das Eqaps.

Para chegarmos às categorias de análise, procedemos de forma análoga ao processo de constituição dos eixos temáticos. Localizamos as confluências e divergências entre os eixos temáticos e os agrupamos em quadros, usando diferentes cores e números, como se observa no Quadro 33.

Quadro 47 – Aproximações dos eixos temáticos para constituir as categorias de análise

Eixos temáticos por cores	Grupos
Aspectos metodológicos no atendimento aos estudantes com indicadores de AH ou SD	1
Aspectos que direcionam a identificação de estudantes com AH ou SD	2
Aspectos que consideram os direitos da pessoa com AH ou SD	3

Aspectos que orientam para um trabalho colaborativo no atendimento aos estudantes com AH ou SD	1
Aspectos que coadunam com as contribuições dos estudantes com AH ou SD	4
Aspectos que caracterizam os estudantes com AH ou SD na AP	2
Aspectos que apontam a ausência de estudantes com AH ou SD	4
Aspectos da premissa de uma educação inclusiva no atendimento com estudantes com AH ou SD	3
Aspectos que pressupõem a necessidade de estudar o tema	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Buscando entrelaçamento entre as mensagens manifestadas, a nossa primeira categoria de análise foi denominada *Falas que dizem respeito às metodologias utilizadas no atendimento aos estudantes com AH ou SD na AP* e composta a partir dos seguintes eixos temáticos: Aspectos metodológicos no atendimento aos estudantes com indicadores de AH ou SD e Aspectos que orientam para um trabalho colaborativo no atendimento aos estudantes com AH ou SD.

A segunda categoria — *Falas que aludem à caracterização e à identificação dos estudantes com AH ou SD na AP* — foi construída a partir dos eixos temáticos Aspectos que direcionam a identificação de estudantes com AH ou SD e Aspectos que caracterizam os estudantes com AH ou SD na AP.

Definimos a terceira categoria — *Falas que tratam da necessidade de estudar a temática e da dicotomia presença/ausência dos estudantes com AH ou SD na AP* — a partir de três eixos temáticos: Aspectos que coadunam com as contribuições dos estudantes com AH ou SD, Aspectos que apontam a ausência de estudantes com AH ou SD e Aspectos que pressupõem a necessidade de estudar o tema.

Para construir a quarta categoria — *Falas que dialogam com os direitos dos estudantes com AH ou SD na perspectiva da educação inclusiva* —, articulamos dois eixos temáticos: Aspectos que consideram os direitos da pessoa com AH ou SD e Aspectos da premissa de uma educação inclusiva no atendimento aos estudantes com AH ou SD.

4.3 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Com as categorias obtidas, procuramos atingir pelo menos dois dos objetivos específicos: levantar as principais características e mitos que envolvem os estudantes com AH

ou SD no processo de inclusão e destacar os desafios e possibilidades apresentadas pelas entidades qualificadoras da aprendizagem profissional na formação de estudantes com AH ou SD. Buscamos identificar a existência de discussões acerca das altas habilidades ou superdotação no espaço da formação teórica da aprendizagem profissional.

Nas subseções seguintes apresentamos as categorias de análises e respectivas interpretações à luz da literatura levantada.

4.3.1 Categoria 1: Metodologias utilizadas no atendimento aos estudantes com AH ou SD na AP

Revisando as URs e os eixos temáticos que constituem esta categoria, percebemos que “metodologia” foi, metaforicamente, o rio principal e as demais URs formaram seus afluentes que convergiram para um destino comum: o que dizem os professores sobre as metodologias por eles adotadas no atendimento aos estudantes com AH ou SD — assunto originado especialmente da questão 13: Como procedeu na situação ou como irá proceder ao identificar ou reconhecer um aprendiz com AH ou SD?

As falas nos remeteram a atividades desafiadoras, inovadoras, compatíveis com o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes, e adaptação de atividades. A partir desses elementos, observamos que os docentes estavam, de alguma forma, alinhados ao modelo de enriquecimento escolar proposto por Renzulli (2018), com ênfase no modelo indutivo, no qual os limites extrapolam o espaço da sala de aula, pois a relação estabelecida com o conteúdo transcende esse ambiente, de modo que teoria e prática se completam. Por exemplo, no caso de um aprendiz que faz curso em serviços financeiros e comerciais, o ambiente da empresa necessariamente deverá considerar que as atividades por ele desempenhadas estabeleçam diálogo com a formação teórica.

Analisando as falas dos participantes, inferimos que, em algum momento, as ações dos docentes convergem para os tipos de atividades I, II e III propostas pelo MEE de Renzulli (2018) — situação percebida na resposta da professora P1:

[...] enquanto educadora, sempre busco interagir ao máximo com os “alunos”, de forma que, ao identificar algum indício de AH/SD, eu consiga propor em minha metodologia de ensino desafios mais complexos para o educando, de maneira que ele sinta-se reconhecido, estimulado e, conseqüentemente se identificando com as propostas pedagógicas oferecidas

Dois aspectos chamaram atenção na fala dessa participante: interação com os estudantes e metodologia desafiadora. Embora a interação não tenha sido explicada pela docente, consideramos que ela cumpre o papel de identificar estudantes com indícios de AH ou SD e pode ser classificada como atividade do tipo I, exploratória. Quanto à metodologia desafiadora, cujo propósito é que o estudante se sinta desafiado, ela pode ser contemplada pelas atividades tanto do tipo II como do tipo III. Cabe salientar que, segundo Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), existe uma constante interação entre os tipos de atividades (ver Figura 2: modelo triádico de enriquecimento, na página 30).

É claro que, no atendimento que objetive a suplementação, os grupos são criados a partir dos interesses ou áreas e que nem sempre todos os estudantes realizam o mesmo tipo de atividade. No caso de um professor que tenha diferentes estudantes com interesse em desenho, ele pode identificar aqueles que estão com envolvimento, em processo de “romance” com a área, os que estão em contato com alguma técnica e se identificam com a área e os estudantes que já estão desenhando como profissional.

Com relação ao envolvimento, o professor P6 declarou que “mediante a observação em sala acabamos incentivando ou possibilitando que o jovem envolva-se em atividades que o estimulem no ambiente da aprendizagem”. O que interpretamos dessa fala é que, durante o processo de observação das atividades propostas, sejam elas do tipo I, II ou III, surge o envolvimento do estudante em atividades que provoquem estímulos no contexto da AP.

As atividades do tipo I cumprem o propósito de dar, aos estudantes, condições de explorar diferentes possibilidades, até que se consolide algum interesse ou envolvimento com determinada tarefa e que a criatividade seja potente.

Em decorrência da Covid-19, as atividades teóricas da AP, assim como o ensino regular, aconteceram de forma remota. Por isso, ao indagarmos sobre quais práticas inclusivas para aprendizes com AH ou SD os professores têm desenvolvido, notamos as dificuldades que eles tiveram, como revela resposta do participante P6: “[...] na atividade Ead difícil, acompanhar e atuar de modo diferente”. Essa situação foi experimentada por muitos docentes que tiveram que reinventar suas práticas para atender as demandas tanto dos seus respectivos sistemas de ensino quanto das particularidades dos estudantes, seja na questão de acesso, de dificuldades de aprendizagem e até mesmo das facilidades em aprender, pois muitos estudantes têm muito mais domínio das ferramentas tecnológicas que os professores.

Quando o professor P6 fala em “acompanhar e atuar de modo diferente”, ele não faz referência ao atendimento personalizado aos estudantes, mas sim às adequações impostas pelo momento que todo o mundo vivia.

Outra situação que merece destaque está nas considerações trazidas pelos docentes ao discorrerem sobre suas práticas em sala de aula. A professora P1, por exemplo, salientou que “é necessário que o espaço de aprendizagem deste educando viabilize recursos e complementação de conteúdo específico na grade curricular deste grupo, de forma que minha proposta metodológica nas formações seja compatível com suas AH/SD”.

Vale acentuar que, em qualquer sistema de ensino, público ou privado, se não houver um olhar para a flexibilização do currículo, não será possível existir complementação de conteúdo, tampouco suplementação curricular. Contudo, aos estudantes com AH ou SD é cabível a suplementação do currículo e é necessário ir além do currículo quando os conhecimentos dos estudantes superem o que está proposto.

O que pretendemos dizer com isso é que as falas dos docentes apontam, ainda que de maneira sutil, para o MEE e que na AP se amplia a possibilidade de enriquecer o currículo quando surgem outras formas de colocar os estudantes em situações exploratórias, principalmente em áreas valorizadas pelo mundo corporativo, como liderança e tecnologia, e também de identificar problemas reais e realizar intervenções.

Indagados sobre como procederam na situação ou como irão proceder ao identificar ou reconhecer um aprendiz com altas habilidades ou superdotação, os participantes da pesquisa sinalizaram que, na AP, o atendimento aos estudantes com AH ou SD pressupõe um trabalho coletivo, sob diferentes olhares, considerando importante o trabalho multidisciplinar. Parte dos docentes relatou que recorre ao setor pedagógico, à equipe técnica — que inclui suporte pedagógico, serviço social e psicologia — quando necessário, de modo que a condição do estudante com AH ou SD seja respeitada e atendida.

Considerando o espaço da AP e o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB 9394/96 e a Lei da Aprendizagem, perguntamos: Você percebe que existe a intersetorialidade entre as políticas de assistência, educação e trabalho? Sete participantes responderam que sim e quatro declararam não ter essa percepção. Nesse movimento de análise, a seção 2.7 desta dissertação — Contribuições das entidades formadoras: desafios e possibilidades — contribui para o diálogo ao propor uma articulação entre as políticas educacionais, assistência social e trabalho.

Segundo Zago e Ribeiro (2018), existe a necessidade de percursos sistematizados de identificação e de intervenções nos processos de ensino e aprendizagem, adequados às particularidades apresentadas pelos estudantes com AH ou SD. Os autores ressaltam que tais ações requerem atuação e envolvimento de equipe interdisciplinar e trabalho contínuo entre os profissionais da instituição, o que reforça as falas dos docentes sobre desenvolver trabalho multidisciplinar nos seus atendimentos aos estudantes com AH ou SD.

Na mesma direção, Santos e Maturana (2019) indicam possibilidades de atuação de profissionais de saúde nas estratégias de enriquecimento curricular de estudantes com indicadores de AH ou SD por meio do Programa Saúde na Escola (PSE). Apontadas as percepções dos professores das Eqaps de haver interlocução entre as políticas mencionadas, vemos as Eqaps como espaços para enriquecimento curricular, consideradas as AH ou SD.

4.3.2 Categoria 2: Caracterização e identificação dos estudantes com AH ou SD na AP

As URs que constituem os eixos temáticos que deram origem à categoria *Falas que aludem à caracterização e à identificação dos estudantes com AH ou SD na AP* estão fortemente permeadas por URs que tratam das características e da identificação de estudantes com AH ou SD.

Após submetida à análise de conteúdo, a questão 8 — Qual sua compreensão sobre “altas habilidades” ou “superdotação”? — permitiu-nos atingir parte das URs que originou esta categoria de análise. Pelas falas dos participantes, a concepção de AH ou SD está relacionada, em grande medida, a “desempenho intelectual”, “habilidade acima da média”, “capacidade intelectual” e “alto rendimento”.

Os professores que indicaram “habilidades acima da média” em suas respostas são os que mais se aproximam da concepção de superdotação apresentada nesta pesquisa e que norteia as políticas brasileiras para os estudantes com AH ou SD, à luz do referencial teórico renzulliano. Contudo, somente o anel das habilidades acima da média tem sido contemplado, se considerada a teoria triádica da superdotação.

O desempenho intelectual elevado esteve presente na concepção apresentada pelos docentes, mas a capacidade intelectual diz respeito a um tipo de superdotação escolar ou acadêmica que tradicionalmente é identificada por meio de teste de QI (VIRGOLIM, 2014). Inferimos que a superdotação criativa-produtiva não era do conhecimento dos participantes da pesquisa. Logo, as habilidades produtivas-criativas não têm sido reconhecidas nos espaços das

Eqaps, o que é lamentável, porque isso significa desperdiçar habilidades artísticas, potencial de liderança e outros talentos requeridos no mundo corporativo.

Nas falas dos docentes se manifestou a concepção de superdotação do tipo acadêmica, cujos aspectos cognitivos se sobressaltam na observação dos professores. Foram ausentes as falas que se referiram à superdotação do tipo produtiva-criativa.

Foi frequente a caracterização do estudante com AH ou SD como “auxiliar do professor”, “estudante que auxilia os colegas”, “monitor do docente” e também houve referências ao estudante que apresenta “assincronias” e “facilidade em aprender”. Parece-nos que os aprendizes que “apresentam potencial” têm assumido papel de ajudante do professor em sala. E o enriquecimento curricular? Uma vez identificados os potenciais desses estudantes, é necessário ofertar mais. Entretanto, não significa que o estudante com AH ou SD é um motor preparado para consumir tarefas, muito embora demande do professor a oferta de mais, “além do mesmo”.

As falas aqui analisadas corroboram o que dizem Ribeiro e Lehmann (2016, p. 25): que “o fenômeno das altas habilidades ainda é interposto por mitos, construções sociais e reações divergentes”, o que culmina na desorientação dos profissionais da educação. Percebemos isso nos dizeres de alguns professores que relacionaram AH ou SD com “uma condição na qual o aluno possui discrepância no ritmo de aprendizagem esperada da relação idade e etapa escolar (Participante 4) e com “indivíduos com alto rendimento nas habilidades necessárias à vida escolar” (Participante 3).

As assincronias estão presentes na superdotação, mas a conotação pode ser positiva ou negativa. Citamos o caso de um estudante do 3º ano, com maturidade cognitiva e emocional, que pleiteou aceleração nos estudos para o 5º ano. É muito provável que esse aluno não terá dificuldade de interação com os pares. Mas existem crianças que emocionalmente não estão preparadas para conviver com pessoas de faixas etárias diferentes e, se isso acontecer, pode haver um desajuste. É preciso deixar claro que assincronia não significa AH ou SD.

Também equivocada é a ideia de que AH ou SD significa ser altamente produtivo nas habilidades necessárias à vida escolar. Renzulli (2018), examinando pessoas que atingiram sucesso, constatou que nem sempre obtiveram as melhores notas escolares, mas identificou comportamentos comuns entre elas. Para Virgolim (2014), a superdotação escolar, também conhecida como do tipo acadêmica, é comumente conferida por meio de testes psicométricos e a criativa-produtiva, por interesse em áreas diversas com desempenho de alto rendimento, como na música, nos games e na pintura.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) trata de potencial elevado em qualquer uma das áreas isoladas e combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. E ainda considera aqueles que apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

As falas analisadas conduzem à inferência de que o conceito de AH ou SD que os docentes das Eqaps têm está repleto de mitos e contradições, assim como a literatura indica existir nos contextos regulares de ensino, que dificultam o processo de identificação dos sujeitos com indicadores de AH ou SD.

Confirmando as observações de Martins e Chacon (2016), verificamos que os conceitos que permeiam os estudos acerca das AH ou SD apresentam diferentes denominações, parte delas conferida equivocadamente aos estudantes com AH ou SD. Precocidade é uma delas.

Quando questionados se na instituição em que trabalham é identificado aprendiz com AH ou SD, dos 11 professores participantes da pesquisa, quatro informaram que sim, outros quatro disseram não e três declararam não saber. Embora muitas pessoas desconheçam o fato, é importante saber que nas Eqaps já existe, ainda que timidamente, o reconhecimento de estudantes com AH ou SD.

Cabem aqui as considerações de Fleith (2018), que apresenta os princípios norteadores do processo de identificação e avaliação com AH ou SD e argumenta que avaliação pela avaliação não tem sentido. Assim, a identificação de um sujeito como superdotado deve, conforme Fleith (2018), ser contextualizada dentro de um planejamento pedagógico, uma orientação educacional, uma orientação a pais e professores, um encaminhamento a um programa ou serviço de atendimento ao superdotado.

Portanto, não basta que se identifique os estudantes; é necessário ir além e garantir orientação aos pais, aos professores, e principalmente um atendimento que considere e atenda os anseios de aprendizagem desses estudantes.

4.3.3 Categoria 3: Necessidade de estudar a temática e a dicotomia presença/ausência dos estudantes com AH ou SD na AP

Entre as URs que compuseram os eixos temáticos que deram origem a esta categoria, destacamos “as contribuições curriculares da formação profissional para estudantes com AH

ou SD”, “auxiliar no protagonismo”, “ausência de estudantes com AH ou SD”, “não realiza atendimento com estudantes com AH ou SD”, “não conhece o tema” e “estudar o fenômeno”.

No que diz respeito às contribuições do currículo na formação profissional, notamos que os docentes consideraram que a formação realizada na AP contribui para a formação dos estudantes com indicadores de AH ou SD, pois, diferentemente do currículo escolar, oportuniza-se o contato e a exploração de outros assuntos, próprios da formação.

Indagados se consideram ser possível desenvolver e enriquecer AH ou SD dos aprendizes no espaço teórico e prático da aprendizagem profissional, todos os participantes responderam sim, considerando viável que os espaços das formações teóricas constituam um campo que agregue, potencialize e enriqueça os indicadores de AH ou SD. Uma vez que a escola regular tem se apresentado capaz na identificação do tipo acadêmico (intelectual), é possível que as Eqaps favoreçam a identificação de perfis tanto acadêmicos quanto criativos-produtivos, líderes, inventivos e tantos outros que a escola não tem identificado com frequência e que são exigidos na área profissional.

Temos observado que o mundo do trabalho tem valorizado, para além da mão de obra, os aspectos comportamentais, que assumem significativa importância no crescimento profissional. Renzulli (2018) confirma isso ao perceber correlação entre características pessoais de superdotados e produção do capital social, ou seja, o uso dos próprios talentos para melhorar as condições humanas. Significa dizer que perfis, a exemplo do de liderança e de alto potencial de inventividade, poderão ser melhor utilizados pelas empresas.

Quanto às falas que remeteram à ausência de estudantes com AH ou SD na AP, parte delas foi de docentes cujas respostas originaram as URs “não conhece o assunto”, “não conhece o tema”, “não teve aluno com AH ou SD”. Ocorre que, assim como nos contextos regulares de ensino, há profissionais desinformados sobre o tema. E, se não existe conhecimento, tampouco haverá identificação. Como identificar aquilo que desconheço? Não sem motivos, Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020) apontam a necessidade de que professores sejam preparados para identificar estudantes com AH ou SD e encaminhá-los para serviços especializados, além de criar oportunidades de desenvolvimento, proporcionando atividades que atendam às necessidades deles também no contexto da classe comum.

Como já havíamos dito, a identificação ainda é um desafio a ser enfrentado pelo sistema escolar para que evitemos que os talentos não sejam desperdiçados e que a escola assegure o papel de formar integralmente todos os estudantes. A não indicação de estudantes pelos professores, segundo Oliveira (2015), pode ser vista como consequência da falta de

conhecimento científico sobre o tema, sendo imprescindível superar os limites da política escolar no que se refere à quase inexistente formação de professores para a identificação dos estudantes dotados e talentosos presentes nas salas de aula — suposta causa do desconhecimento em relação ao assunto que leva à invisibilidade desse grupo de estudantes e ao não atendimento das necessidades educacionais deles.

4.3.4 Categoria 4: Direitos dos estudantes com AH ou SD na perspectiva da educação inclusiva

Nesta categoria, a pergunta 5 sinalizou nosso interesse em saber o que dizem os professores das Eqaps especificamente sobre o conhecimento que eles têm do direito legal do estudante identificado com AH ou SD ao AEE. Sete dos 11 docentes informaram que não têm conhecimento. Sobre essa questão, Costa e Rangni (2016) já haviam constatado em seus estudos que há décadas existem garantias de educação para os superdotados, mas a exclusão deles persiste. Por isso é fundamental que se pense e repense o porquê da recorrência dessa situação.

Na questão 6, perguntamos aos docentes se eles sabiam que os estudantes com AH ou SD são considerados público da educação especial. Nove dos 11 participantes responderam ter conhecimento e dois declararam não saber. Aqui, retomamos o processo realizado no levantamento da literatura, quando muitas pesquisas trouxeram os descritores “altas habilidades” e “superdotação”, e considerável parte era para identificar o público da EE e, pouco além disso, quando se tratou de AH ou SD.

O fato de a maioria dos docentes saber que as pessoas com AH ou SD compõem o público da EE pode estar associado à publicação de estudos que apresentam esse público e aos quais os professores têm acesso. Mas isso não significa que pesquisadores e professores dialoguem com os sujeitos com AH ou SD ou que trabalhem em prol deles. Poucos sabem do adiantamento de estudos, da suplementação escolar, de que existe defesa direta de tese¹⁸, enfim, dos direitos das pessoas com AH ou SD.

As URs que mais apareceram nos eixos que compuseram esta categoria foram “formas de inclusão”, “AH ou SD e direito ao mercado de trabalho” e “direito à profissionalização”.

¹⁸ É a expedição de título de doutor diretamente por defesa de tese a candidatos de alta qualificação científica, cultural ou profissional, apurada mediante exame de seus títulos e trabalhos pela congregação ou órgão equivalente. A tese deverá ser um trabalho original, fruto de atividade de pesquisa, importando em real contribuição para a respectiva área de conhecimento. Fundamentação legal: Parecer CNE/CES 1.066/00 (BRASIL, 2000).

As falas alusivas à inclusão remeteram a uma concepção utilitarista: “[...] precisamos inserir a todos” (P 2); “Para dar espaço e participação a todos” (P 3); “Não sou capaz de opinar, pois não tenho conhecimento sobre o tema. Mas todos merecem ser inclusos!” (P 11).

Importantes contribuições trouxeram as falas dos docentes ao perceberem que o fato de os sujeitos apresentarem comportamentos de superdotados em nada afeta o direito à profissionalização; pelo contrário, todos ganham: a empresa com os potenciais e os aprendizes com a possibilidade de ampliar os espaços que possam aprimorar suas habilidades — situação percebida ao analisarmos o ECA e a Lei da Aprendizagem, sobretudo quando tratam, respectivamente, do direito à profissionalização e dos critérios de seleção para ser aprendiz.

Nessa perspectiva, a AP emerge como uma alternativa de enquadramento profissional, mas temos que se considerar, distanciando-nos dos mitos existentes acerca das AH ou SD, que superdotação não é garantia de sucesso, de empregabilidade, embora possa apresentar vantagens em relação à produtividade, ao envolvimento com a tarefa, à criatividade e a outros aspectos relacionados a áreas de interesse.

Dando continuidade à nossa investigação, questionamos os participantes sobre terem conhecimento das práticas inclusivas contempladas no Projeto Político Pedagógico da Eqap na qual atuam. Sete responderam sim e quatro, não. Apesar de o artigo 64 do Decreto nº 9.579/2018 prever a existência do PPP nas Eqaps, o que se observou é que os docentes não têm conhecimento do conteúdo desse importante documento que deve traduzir o cotidiano da realidade dessas qualificadoras, assim como nortear suas práticas, sejam elas inclusivas ou não. A dificuldade em acessar essas entidades, a fim de sensibilizá-las para participarem desta pesquisa, denota o receio em apresentar seus PPPs.

Atuando há cerca de sete anos na AP, pude perceber o quanto as ESFL ministrantes da AP têm se consubstanciado em um campo acirrado de disputas comerciais por causa da cobrança de taxa pela formação ofertada (vendida) ao empregador. Como diz Conceição (2021, p. 74), “informar o número exato de jovens em qualificação significa indicar ao concorrente uma possível projeção de faturamento e qual seu tamanho no mercado”. Isso dificulta a realização de pesquisas sobre as práticas e a qualidade das formações ofertadas, uma vez que, por envolver norma de natureza trabalhista, cabe à Inspeção do Trabalho fiscalizar o cumprimento da legislação sobre a aprendizagem (BRASIL, 2000).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de dizer efetivamente dos resultados obtidos com o que investigamos nesta pesquisa. O caminho foi trilhado num contexto inédito, imposto pela Covid-19, no qual todos tivemos que nos ajustar às novas rotinas da vida individual e coletiva. Embora tenha criado a oportunidade de estudar em diferentes programas de pós-graduação de forma remota, a solidão de estar por trás da tela nos visitava com frequência.

As angústias e os medos típicos de um pesquisador propedêutico, de as hipóteses dos resultados não serem confirmadas nos consumia até que, com o andamento da pesquisa, pouco a pouco revelavam as respostas às nossas investigações. Na verdade, foi bom que assim fosse. Ao chegar às considerações finais não significa que esta dissertação está findada, pois o momento, agora, é o de privilegiar os indicativos encontrados ao longo do processo da pesquisa.

A você, leitor, que chegou até aqui e encontrou fragilidades, esperamos que elas possam inspirar questões instigadoras de futuras investigações. Dito isso, a pergunta que fazemos é: como dizer para todos que nossa pesquisa é útil? A partir desse questionamento, apresentamos a trajetória da investigação e a problemática inicial, explicitamos as escolhas teóricas e mostramos os meios utilizados para recolher os dados e a forma de análise, até findarmos com os resultados e as contribuições da pesquisa.

No percurso da pesquisa, inicialmente nosso tema era “Altas habilidades ou superdotação: o que docentes dos cursos de aprendizagem profissional da região da Grande Florianópolis compreendem sobre a temática e como têm trabalhado”. Questionávamos a existência de discussões acerca de AH ou SD no espaço de formação teórica da AP. Após leituras e debates no grupo de estudo entre estudantes e professores e o transcurso da pesquisa apontar o interesse de compreender o que dizem os docentes, entendemos que o tema que melhor representava a pesquisa era “Altas habilidades ou superdotação: um estudo sobre os saberes e as práticas de educadores nas entidades qualificadoras da AP”, cuja questão de pesquisa foi: “O que dizem os docentes das Eqaps acerca do atendimento às necessidades educacionais de estudantes com AH ou SD que vem sendo realizado nos espaços de educação não formal?”

Quando iniciamos o processo de investigação, notamos a escassez de estudos na área de AH ou SD, muito mais acentuada na abordagem sobre contextos regulares de ensino.

Associava-se a isso a ausência ou precária formação de professores para identificar, reconhecer e atender estudantes com indicadores de AH ou SD.

Decidimos, então, investigar saberes e práticas de inclusão para estudantes com AH ou SD nos espaços de educação não formal, com foco nas entidades qualificadoras da aprendizagem profissional na Região da Grande Florianópolis. A partir de estudos e dos relatos de docentes, conseguimos informações importantes sobre os conhecimentos deles sobre as AH ou SD e se eles têm atendido esses estudantes nos espaços das Eqaps.

Com base na literatura, cumprimos nosso objetivo específico de levantar as principais características e mitos que envolvem os estudantes com AH ou SD no processo de inclusão, o que nos auxiliou na análise das falas dos participantes da pesquisa. Percebemos o quanto os mitos a respeito de AH ou SD e a ausência de formação de professores nessa área contribuem para o anonimato desse público.

Na contramão do que se espera, os docentes acabam por reproduzir as equivocadas compreensões acerca da superdotação, como, por exemplo, de que todo superdotado tem que apresentar alto rendimento nas disciplinas escolares. Isso nos remete à superdotação acadêmica, que subestima ou desconsidera a superdotação produtiva-criativa. Tem-se a crença de que os estudantes com AH ou SD são capazes de se desenvolverem sozinhos, mesmo considerando um único tipo de superdotação.

Para cumprir o segundo objetivo, analisamos as propostas das políticas públicas educacionais frente às Eqaps em relação à temática da inclusão, em especial a de estudantes com AH ou SD. A partir da análise de leis, decretos e outros documentos, verificamos que os critérios para contratar aprendiz não excluem pessoas com AH ou SD; pelo contrário, é vantajoso potencializar as habilidades do público em situação de vulnerabilidade social, como expressa a legislação. Entretanto, apesar de os documentos falarem das diferenças, das condições específicas do público da aprendizagem, eles não tipificam nem nomeiam esse público. E também não contemplam a articulação entre as políticas de assistência social e de educação no atendimento aos direitos das crianças e adolescentes, em particular no que concerne à AP. Lamentavelmente não foi possível analisar os PPPs das Eqaps, o que nos daria elementos significativos de análises da realidade, tanto da presença quanto da ausência de políticas públicas que levem em consideração os estudantes com AH ou SD.

Outro objetivo foi o de destacar os desafios e possibilidades apresentadas pelas Eqaps na formação de estudantes com AH ou SD, focando no modo como a AP se apresenta como espaço potente para acolher e desenvolver os potenciais de adolescentes e jovens — aspecto

presente nas falas dos docentes, que consideraram possível identificar e enriquecer as habilidades e ampliar os campos de atuação, além de expandir as condições de empregabilidade.

Nossa hipótese inicial era a de haver dicotomia entre a ausência e a presença dos estudantes com AH ou SD nas discussões a respeito da temática nos espaços das Eqaps. O que observamos é que significativa parcela dos docentes tinha conhecimento do direito ao AEE para os estudantes com AH ou SD e que pouco menos da metade atendeu estudantes com AH ou SD.

Nessa linha de investigação, os estudos de Renzulli (2018) balizaram nossa compreensão de AH ou SD, sobretudo com a teoria dos três anéis: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade — aspectos passíveis de observação pelo professor durante a realização de suas aulas e na interação com seus estudantes. Assim, vemos os espaços da formação teórica da AP como potentes locais para identificar estudantes tanto com habilidades acadêmicas quanto habilidades produtivas-criativas. Por tratar-se de ambiente laboral, cujos objetivos são coibir o trabalho infantil, dar oportunidades a milhares de adolescentes e jovens e preparar as futuras gerações para que se qualifiquem para o mercado de trabalho, presumimos que a AP, além de possibilitar acesso ao mundo do trabalho, ancora maiores possibilidades de desenvolver e reconhecer o que adolescentes e jovens são capazes de produzir e como vem produzindo.

Há que se pensar no que Renzulli (2018) chamou de capital social, ou seja, o uso dos próprios talentos para melhorar as condições humanas, manifestados no desejo de mudar as coisas, na resiliência, no envolvimento com determinada atividade e outras características típicas da superdotação. O que identificamos é que os docentes têm considerado sobremaneira as habilidades intelectuais, deixando de perceber e valorizar as habilidades de liderança, inventividade e outras requeridas pelas empresas.

Para responder à questão de pesquisa, analisamos as falas dos professores a partir de quatro categorias: as que dizem respeito às metodologias utilizadas no atendimento aos estudantes com AH ou SD na AP; as que aludem à caracterização e à identificação dos estudantes com AH ou SD na AP; as que tratam da necessidade de estudar a temática e a dicotomia presença/ausência dos estudantes com AH ou SD na AP e aquelas que dialogam com os direitos dos estudantes com AH ou SD na perspectiva da educação inclusiva,

Na primeira categoria, percebemos que os docentes estavam, de alguma forma, alinhados ao modelo de enriquecimento curricular proposto por Renzulli (2018),

principalmente ao modelo indutivo, no qual os limites extrapolam o espaço da sala de aula. Em decorrência da Covid-19, as atividades teóricas da AP, assim como o ensino regular, aconteceram de forma remota. Muitos professores tiveram que reinventar suas práticas para atender as demandas tanto dos seus respectivos sistemas de ensino quanto das particularidades dos estudantes, quer seja na questão de acesso, de dificuldades de aprendizagens e até mesmo das facilidades em aprender, pois muitos estudantes têm muito mais domínio das ferramentas tecnológicas que os professores.

Ações como essa dos professores se alinham com o modelo de enriquecimento curricular de Renzulli (2018), mesmo que desconhecendo a teoria, pois na AP se amplia a possibilidade de enriquecer o currículo quando surgem outras formas de colocar os estudantes em situações exploratórias, principalmente nas áreas consideradas estratégicas pelo mundo corporativo, como liderança e tecnologia, assim como as condições de identificar problemas reais e realizar intervenções. Dessa forma, as percepções desses professores indicaram interlocução entre as políticas abordadas neste estudo, considerando as Eqaps como espaço para enriquecimento curricular no atendimento a estudantes com AH ou SD.

Na categoria que reuniu *falas que aludem à caracterização e à identificação dos estudantes com AH ou SD na AP*, percebemos que o conhecimento dos participantes da pesquisa sobre superdotação remeteu ao único tipo de superdotação, a acadêmica; logo, as habilidades produtivas-criativas não têm sido reconhecidas nesses espaços, como mostrou a análise de trabalhos correlatos.

Diante do que foi apresentado nas falas dos docentes, cabe dizer que o conceito de AH ou SD tido pelos docentes das Eqaps está permeado de mitos e contradições, assim como a literatura tem mostrado existir nos contextos regulares de ensino, o que dificulta o processo de identificação dos sujeitos com indicadores de AH ou SD. Constatamos que muitas pessoas desconhecem o fato de que, nas Eqaps já existe, ainda que timidamente, o reconhecimento de estudantes com AH ou SD.

Na categoria das *falas que tratam da necessidade de estudar a temática e a dicotomia presença/ausência dos estudantes com AH ou SD na AP*, com relação às contribuições do currículo da formação profissional, observamos que os docentes consideraram que a formação realizada na AP contribui para formação dos estudantes com indicadores de AH ou SD, pois, diferentemente do currículo escolar, oportuniza-se o contato e a exploração de outros assuntos próprios da formação.

No que se refere às *falas que remetem à ausência de estudantes com AH ou SD na AP*, parte delas foi de docentes cujas respostas originaram as URs “não conhece o assunto”, “não conhece o tema”, “não teve aluno com AH ou SD”. Ocorre que, assim como nos contextos regulares de ensino, há profissionais desinformados sobre o tema. Por conseguinte, se não existe conhecimento, tampouco haverá identificação.

Quanto às *falas que dialogam com os direitos dos estudantes com AH ou SD na perspectiva da educação inclusiva*, vimos que há décadas existem garantias de educação aos superdotados, mas a exclusão deles persiste. Por isso é fundamental que se pense e repense o porquê da recorrência dessa situação.

Importantes contribuições trouxeram as falas dos docentes ao perceberem que o fato de os sujeitos apresentarem comportamentos de superdotados em nada afeta o direito à sua formação profissional, pelo contrário, todos ganham: a empresa com os potenciais e os aprendizes com a possibilidade de ampliar os espaços que possam aprimorar suas habilidades

Quanto aos PPPs das Eqaps, os docentes não tinham conhecimento sobre o conteúdo desse importante documento que deve traduzir o cotidiano da realidade dessas entidades, assim como nortear suas práticas para que elas sejam inclusivas.

A metodologia utilizada possibilitou coletar e armazenar dados dos docentes, por meios eletrônicos, significativamente válidos, a ponto de permitirem estabelecer inferências e cumprir os prazos regimentais do PPGE da Udesc, sempre respeitando os princípios éticos da pesquisa. No contexto auge da pandemia do Covid-19, os formulários eletrônicos surgiram como alternativa eficaz para estabelecer diálogo com os participantes, visto que toda AP no país pôde, de forma inédita, ocorrer de forma remota.

Por mais cômodo e prático que seja a coleta de dados por meio eletrônico, há limitações, como respostas curtas e desinteressadas e a possibilidade de o convite não chegar a todos os docentes caso o e-mail se perca na caixa de entrada. Outra limitação se deu com a Portaria 24.471/2020 e a Medida Provisória nº 1.046/2021, que autorizaram a aprendizagem remota que resultou na ausência de postos fixos de trabalho docente, passando os aprendizes oriundos da Grande Florianópolis a serem assistidos pelas redes estadual e nacional. Com isso, reduziu-se significativamente o número de Eqaps e de professores dispostos a participar da pesquisa.

Como possibilidades de novas pesquisas emergem até mesmo das sugestões dos participantes, sugerimos ouvir dos gestores se julgam suas instituições preparadas para

atender aprendizes com AH ou SD. Nesse sentido, é cabível pensar as dinâmicas do desenho universal da aprendizagem na AP.

Nossa pesquisa inovou ao pesquisar AH ou SD na AP, mas novas interseções são possíveis e necessárias para contribuir com o avanço dos estudos acerca do tema e na elaboração de políticas públicas que deem conta dos potenciais emergentes, ou seja, daqueles que apresentam um grande potencial de desenvolvimento, mas que ainda precisam lidar com diversos obstáculos, como gênero, raça, classe social e outros marcadores sociais da diferença.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. V. 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-23.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p 174-181, 2010.

BENITES-BONETTI, Vanessa Cerignoni. Identidade docente: inter-relações entre cursos de licenciatura em matemática e a profissionalidade do professor. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: jul.-ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BORGES, Cecília Maria Ferreira; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 74**, de 13 de setembro de 2001. Dispõe sobre o registro e fiscalização das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=97604>>. Acesso em: 12 nov. 2021. (2001d).

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 5.598**, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 13 maio 2021.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 9 dez. 2021.

_____. **Decreto nº 9.579**, de 22 de novembro de 2018. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9579.htm>. Acesso em: 9 dez. 2021. (2018a).

_____. **Decreto-Lei nº 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm>. Acesso em: 12 nov. 2021.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 12 nov. (2001b).

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/Lei/2014/Lei-13005-25-junho-2014-778970-publicação-original-144468-pl.html>>. Acesso em: 14 jun. 2021. (2014a).

_____. **Lei nº 13.145**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 13 maio 2021. (2015b).

_____. **Lei nº 13.234**, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm>. Acesso em: 13 maio 2021. (2015a).

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 dez. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 nov. 2020.

_____. **Manual da Aprendizagem**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2014. Disponível em:

<http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A454D74C101459564521D7BED/manual_aprendizagem_miolo.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020. (2014b).

_____. **Medida Provisória nº 1.046**, de 27 de abril de 2021. Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1046.htm>. Acesso em: 14 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.066**, de 26 de dezembro de 2000. Aprova solicitação de autorização para constituir banca examinadora para defesa direta de tese do professor Artur Andrés Ribeiro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pces1066_00.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 8 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador para a implantação dos NAAH/S**. Brasília: MEC 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06>. Acesso em: 21 mar. 2021.

_____. Ministério de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**, de 03 de julho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> Acesso em: 21 mar. 2020. (2001c).

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério do Trabalho. **Portaria nº 634**, de 9 de agosto de 2018. Altera a Portaria MTE nº 723 de 2012, que cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional - CNAP, destinado ao cadastramento das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica definidas no art. 8º do Decreto nº 5.598, de 01 de dezembro de 2005. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=366155>>. Acesso em: 20 mar. 2020. (2018b).

_____. **Portaria Sepec/ME nº 24.471**, de 1º de dezembro de 2020. Autoriza a execução das atividades teóricas e práticas dos programas de aprendizagem profissional na modalidade a distância até 30 de junho de 2021. Disponível em:

<<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-sepec-24471-2020.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2020. (2001a)

BURIN, Ananda Ludwig. **Alunos matematicamente habilidosos**: uma proposta de atividades para potencializar sua identificação. Tese (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CABRAL, Eloisa Helena de Souza. **Terceiro setor**: gestão e controle social. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2015

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces **Ciência & Educação**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERAN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em Tela**, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2014.

CHAGAS, Jane Farias; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Modelo de enriquecimento curricular. In: FLEITH, Denise de Souza (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. V. 2: atividades de estimulação de aluno. Brasília: MEC/Seesp, 2007. p. 55-79.

CHARLOT, Bernard. **Da relação sobre o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CONCEIÇÃO, Daniel Machado da. **Estudante-trabalhador e a socialização profissional**: contradições da Lei do Jovem Aprendiz na região da Grande Florianópolis/SC. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO (ConBraSD). Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/>>. Acesso em: 17 out. 2020.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Estudantes superdotados: inclusão e implicações. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 483-486, 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Aceleração de estudos**. Disponível em: <<http://superdotadosetalentos.blogspot.com/p/acceleracao-de-estudos.html>>. Acesso em: 22 maio 2021.

_____. **Altas habilidades**. (Entrevista). Multirio. #educa 113, 4 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YqnJ9GpvdE>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

_____. 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**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25-39.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (coord.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.

_____. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FELICIANO, Joseane Aguiar Cerqueiro. **Avaliação dinâmica dos marcos do desenvolvimento em crianças de 0 a 3 anos**: manual de observação. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2005.

FLEITH, Denise de Souza. Identificação e avaliação de alunos superdotados: reflexões e recomendações. In: ALMEIDA, Leandro S.; ROCHA, Alberto (ed.). **Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação**. Braga: Centro de Estudos e Recursos em Psicologia, 2018. p. 79-103.

FONSECA, Santuza Mônica de França P. da; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barreta. E depois que crescem... os estudantes com altas habilidades superdotação. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013. p. 167-183.

FÓRUM NACIONAL DE ENTIDADES METROPOLITANAS (2021). **Mapa da Região Metropolitana da Grande Florianópolis**. Disponível em: <<https://fnemrasil.org/regiao-metropolitana-de-florianopolis-sc/>>. Acesso em: 12 setembro 2021.

FRAGATA, Júlio. A filosofia e o saber. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 42, n. 1, p. 3-15, 1986.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1977. p. 61-70.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

FREITAS, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de.; SCHELINI Patrícia Waltz. Escala de identificação de dotação e talento: construção de instrumento e validade de conteúdo. **Interação em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 114-122, 2018.

FÜHR, Carlise; SILVA, Virgílio Martins. Habilidades/superdotação: o que docentes do curso de pedagogia da Faed/Udesc compreendem sobre a temática. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Campinas: Galoá, 2019. v. 1.

FÜHR, Carlise. **Altas habilidades/superdotação: o que docentes do curso de licenciatura em pedagogia da Faed/Udesc compreendem sobre a temática. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.**

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, v.12, n. 1, p. 35-50, 2014.

_____. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos(as) cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus. **Humanidades e Inovação** v. 7, n. 7, p. 9-20, 2020.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

_____. **Identificação de alunos dotados e talentosos: metodologia Cedet, Versão 2012.** Lavras: Aspat, 2013. Manual.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inepe). **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12 maio 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANI, Eliane Moraes de Jesus. Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, 2017.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARTINS, Silvia Santiago. **O papel da educação no processo de profissionalização dos adolescentes aprendizes do núcleo formação e trabalho da Ides/Promenor**: reflexões a partir do serviço social. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva. Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da Unesp e da UMinho. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-20, 2020.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Características de altas habilidades/superdotação em aluno precoce: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 189-202, 2016.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-22, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **O que é Conanda?** Disponível em: <<https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1563.html>>. Acesso em: 12 set. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO EM SANTA CATARINA. **Audiência pública debate aprendizagem profissional como alternativa para reduzir trabalho infantil em SC**. Florianópolis, 6 maio 2016. Disponível em: <<https://www.prt12.mpt.mp.br/procuradorias/prt-florianopolis/422-audiencia-publica-debate-aprendizagem-profissional-como-alternativa-para-reduzir-trabalho-infantil-em-sc>>. Acesso em: 20 de out 2021.

NEGRÃO, Giovana Parente. **Políticas públicas de educação inclusiva**: desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA. Dissertação (Mestrado em Ciências) –Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

NEGRINI, Tatiane. Altas habilidades/superdotação: conceitos e características. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: Facos - UFSM, 2018. p 59-91.

ODS BRASIL. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <<https://odsbrasil.gov.br/home/agenda>>. Acesso em: 12 set. 2021.

OLIVEIRA, Roseli Figueiredo Correa de. **Alunos dotados e talentosos: estarão eles em minha sala de aula?** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PÉREZ, Susana Graciela Peréz Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano; HUNGLER, Bernadette P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem.** São Paulo: Artmed; 2004.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br>>. Acesso em: ago. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, p. 485-498, 2019.

RENZULLI, Joseph S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Ângela M. Rodrigues. (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.** Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

_____. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. **Gifted Child Quarterly**, v. 56, n. 3, p. 150-159, 2012.

_____; REIS, Sally. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence.** Mansfield Centre, CT: Creative Learning, 1997.

RIBEIRO, Claudiane Figueiredo; LEHMANN, Lucia de Mello e Souza. O ensino profissional e indicadores de altas habilidades. In: LIMA, Neuza Rejane Wille; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Pontos de vista em diversidade e inclusão. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão, 2016. p. 21-27.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Altas habilidades/superdotação rompendo as barreiras do anonimato.** São José: FCEE, 2011.

_____. **Altas habilidades/superdotação: rompendo as barreiras do anonimato.** 2. ed. rev. e amp. Florianópolis: Diretoria da Imprensa Oficial e Editora de Santa Catarina, 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina,** São José: FCEE, 2021.

SANTOS, Edson Manoel dos; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. Possibilidade de atuação entre saúde e educação para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com altas habilidades/ superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-15, 2019.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em: <<https://scielo.org/>>. Acesso em: maio-jul. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARTUCE, Terezinha de Jesus Afonso. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: Unice, 2006.

TEIXEIRA, Carolina Terribile. História das altas habilidades/superdotação no Brasil: políticas e legislação perspectiva legal do AEE. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação. Santa Maria: Facos-UFSM, 2018. p. 35-58.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-609, 2014.

_____. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

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

ZAGO, Caroline Resende; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck. Altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado na educação profissional, técnica e tecnológica: desafios e perspectivas. **Dynamis**, v. 23, n. 1, p. 95-111, 2018.

APÊNDICE A – Termo de esclarecimento livre e esclarecido

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE DOCENTES DOS CURSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA REGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS COMPREENDEM SOBRE A TEMÁTICA E COMO TEM TRABALHADO.

Esta pesquisa de mestrado objetiva investigar os saberes e as práticas de inclusão para estudantes com AH/SD nos espaços de educação informal, com foco nas Entidades Qualificadoras da Aprendizagem Profissional - EQAP na região da Grande Florianópolis-SC.

O material elaborado a partir deste questionário será disponibilizado gratuitamente após a publicação, caso tenha interesse em receber preencha com um contato de e-mail válido e atualizado no final do questionário.

A sua participação estará autorizada a partir do seguinte Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

*Obrigatório

1. E-mail *

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Participante(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada "Altas Habilidades/Superdotação: O que docentes dos Cursos da Aprendizagem Profissional da região da Grande Florianópolis compreendem sobre a temática e como tem trabalhado", que objetiva : Investigar os saberes e as práticas de inclusão para estudantes com AH/SD nos espaços de educação informal, com foco nas entidades qualificadoras da Aprendizagem profissional, na região da Grande Florianópolis-SC. Desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob orientação da professora Dra. Sílvia Teresinha Frizzarini. Em virtude da pandemia do Coronavírus (COVID19), esta pesquisa envolverá ambientes virtuais como e mails, questionário on-line a ser realizado no Google Forms. Por isso, antes de responder às perguntas/participar do questionário será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As informações coletadas serão gravadas por meio do Google Forms, e estas serão armazenadas em memória externa e via Google Forms pelo pesquisador para posterior análise dos dados. Os dados ficarão de posse do pesquisador por um período máximo de cinco anos após o término da pesquisa e os arquivos serão excluídos mediante a formatação da memória externa do computador do pesquisador, bem como não estarão disponíveis em plataformas on-line. Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados obtidos com sua participação a ser apresentado na dissertação do Mestrado em Educação do PPGE/UDESC, bem como para a produção de artigos técnicos e científicos. O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Em caso de danos, decorrente da pesquisa será garantida a indenização. Os riscos para esta pesquisa serão baixos por não envolver procedimentos invasivos, podendo ocorrer constrangimento, vergonha ou receio por parte do(a) Senhor(a) por envolver questionário on-line e falar das suas práticas. Nesse sentido, o pesquisador inicialmente apresentará o objetivo da pesquisa e esclarecerá todas as dúvidas que possam surgir durante o processo de coleta, além de ser cauteloso e respeitar o(a) Senhor(a), assegurando que sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Outro risco que pode acontecer é o(a) Senhor(a) apresentar cansaço durante a entrevista por estar utilizando ferramentas digitais durante todo o período pandêmico, para isso o pesquisador será objetivo nas perguntas da investigação para não prolongar a entrevista.

Cumpramos destacar, que por utilizar ambientes virtuais para coleta de dados além dos riscos relacionados com a sua participação na pesquisa, riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, poderão ocorrer em função das limitações das tecnologias utilizadas tais como: como problema com conexão, dificuldade do participante em utilizar a plataforma.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão contribuir com informações relacionadas a Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, com intuito de avançar nas discussões e aprofundamento teórico por meio das produções científicas no campo das políticas educacionais do Estado de SC na perspectiva da educação inclusiva, além de fomentar novas políticas que identifique os sujeitos com AH/SD. Neste sentido, sua participação é fundamental para o êxito da pesquisa.

Acompanharão a pesquisa: o estudante de mestrado Virgílio Martins da Silva e a professora orientadora responsável Dra. Sílvia Teresinha Frizzarini do PPGE/UDESC.

Esclarecemos que sua participação nesta pesquisa é voluntária e não é obrigatória e que a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo, sem qualquer tipo de constrangimento, retirando seu consentimento.

É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, que foi encaminhado por e-mail, para poder ter acesso ao termo quando quiser. Neste termo consta o telefone e endereço do pesquisador responsável, podendo elucidar possíveis dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação a qualquer momento.

Agradeço desde já a atenção dispensada e me coloco a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente

Virgílio Martins da Silva

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Virgílio Martins da Silva

NÚMERO DO TELEFONE: 48- 999200527

ENDEREÇO: Rua: Servidão Tupi, 299. Tapera – Florianópolis.

APÊNDICE B – Questionário

2. Estou ciente e quero participar da pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. 01. Registre aqui sua maior formação *

Marcar apenas uma oval.

Ensino Médio

Graduação

Especialista

Mestre

Doutor

Pós doutor

4. 02. Atua há quanto tempo como docente na Aprendizagem Profissional?

Marcar apenas uma oval por linha.

Assinale aqui

0 a 3 anos

4 a 5 anos

5 a 8 anos

8 a 10 anos

10 anos, ou mais.

5. 03. Você já teve ou tem algum aprendiz com Altas Habilidades ou Superdotação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. 04. Você teve conhecimento da temática das Altas Habilidades ou Superdotação, onde? *

Marcar apenas uma oval.

Na formação inicial (graduação)

Formação Continuada

No trabalho

Nunca ouvi falar

Outro: _____

7. 05. Você tem conhecimento do direito legal do estudante identificado com Altas Habilidades ou Superdotação, ao Atendimento Educacional Especializado? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. 06. Você sabia que os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação são considerados público da educação especial? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. 07. Considerando o espaço da aprendizagem profissional e o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/96 e a Lei 10.097/2000 - Lei da Aprendizagem. Você percebe que existe a instersectorialidade entre as políticas de assistência, educação e trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. 08. Qual sua compreensão sobre "Altas Habilidades", ou "Superdotação"? *

11. 09. Tem conhecimento das práticas inclusivas no Projeto Político Pedagógico - PPP, da qualificadora que você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Desconheço a existência

12. 10. Na instituição que você trabalha é identificado o aprendiz com Altas Habilidades ou Superdotação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Desconheço

13. 11. Você considera ser possível desenvolver e enriquecer as Altas Habilidades ou Superdotação dos aprendizes no espaço teórico e prático da Aprendizagem Profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outro: _____

14. 12. Que práticas inclusivas para aprendizes com Altas Habilidades ou Superdotação você tem desenvolvido na sua atuação? *

15. 13. Como procedeu na situação ou como irá proceder, ao identificar ou reconhecer um aprendiz com Altas Habilidades ou Superdotação? *

16. 14. Você se sente capaz de atender as necessidades educacionais de um aprendiz identificado com Altas Habilidades ou Superdotação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outro: _____

17. 15. Tem interesse em saber e aprender mais sobre Altas Habilidade ou Superdotação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

18. 16. Você considera importante a inclusão desses aprendizes na Aprendizagem profissional? Por quais razões? *

19. 17. Em algum momento percebeu estar diante de um aprendiz com Altas Habilidades ou Superdotação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

20. 18. Você julga importante o enriquecimento curricular para os aprendizes com Altas Habilidades ou Superdotação no espaço da Aprendizagem profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

21. 19. Deixe aqui seu comentário ou sugestão para esta pesquisa. *

APÊNDICE C – Unidades de contexto e unidades de registro

Questão da pesquisa: O que dizem os docentes das Eqaps acerca do atendimento às necessidades educacionais de alunos com AH ou SD que vem sendo realizado nos espaços de educação não formal?

Objetivo geral: Investigar saberes e práticas de inclusão para estudantes com AH ou SD nos espaços de educação não formal, com foco nas entidades qualificadoras da aprendizagem profissional na Região da Grande Florianópolis em Santa Catarina.

Questão 8: Qual sua compreensão sobre “Altas Habilidades”, ou “Superdotação”?			
Identificação do participante	Excertos	Unidades de contexto (UCs)	Unidades de registro (URs)
P1	Entendo como um nível elevado de capacidade de desempenho intelectual, apresentado por pessoas, no caso desta pesquisa, especificamente educandos que: tendem a desenvolver altas habilidades no desempenho de atividades propostas por seus professores/educadores nos diversos espaços de educação, bem como em outros espaços de convivência dessas pessoas.	nível elevado de capacidade de desempenho intelectual,	Característica de AH ou SD
		tendem a desenvolver altas habilidades no desempenho de atividades propostas por seus professores/educadores nos diversos espaços de educação, bem como em outros espaços de convivência dessas pessoas	Tipo de AH ou SD
			Identificação durante realização de tarefas
P2	São alunos com maior facilidade na compreensão do conhecimento, aprendendo de forma mais autônoma.	maior facilidade na compreensão do conhecimento	Facilidade em aprender
		aprendendo de forma mais autônoma.	Autonomia no aprendizado
P3	Indivíduos com alto rendimento nas habilidades necessárias à vida escolar	com alto rendimento nas habilidades necessárias à vida escolar	Característica de AH ou SD
			Tipo de AH ou SD
P4	Uma condição na qual o aluno possui discrepância no ritmo de aprendizagem esperada da relação idade e etapa escolar.	Uma condição	AH ou SD é uma condição
		possui discrepância no ritmo de aprendizagem esperada da relação idade e etapa escolar.	Assincronia em relação idade e etapa escolar
P5	São conceitos que designam pessoas com habilidades consideradas acima da média.	designam pessoas com habilidades consideradas acima	Características de AH ou SD

	Podem ser habilidades intelectuais, artísticas ou psicomotoras.	da média.	
		habilidades intelectuais, artísticas ou psicomotoras.	Tipo de AH ou SD
P6	Potencial de aprendizado, capacidade de apreensão, capacidade de elaboração e aprofundamento. Relação com inteligências múltiplas e seu desenvolvimento.	Potencial de aprendizado	Características de AH ou SD
		capacidade de apreensão	Características de AH ou SD
		capacidade de elaboração e aprofundamento	Características de AH ou SD
		Relação com inteligências múltiplas e seu desenvolvimento.	
P7	são jovens com capacidade intelectual superior, uma certa aptidão para determinada coisa específica, pensamento criativo ou produtivo, argumentativo.	capacidade intelectual superior	Tipo de AH ou SD
		aptidão para determinada coisa específica	Identificar áreas de interesses
		pensamento criativo ou produtivo	Tipo de AH ou SD
		argumentativo.	Características de AH ou SD
P8	Pessoas com níveis de conhecimento acima da média	conhecimento acima da média	Características de AH ou SD
P9	pessoa que possui o desenvolvimento intelectual e/ou cognitivo avançado em relação ao seu estágio de desenvolvimento e habilidades acima do esperado para contexto que está inserida	o desenvolvimento intelectual e/ou cognitivo avançado	Tipo de AH ou SD
		relação ao seu estágio de desenvolvimento	Assincronia em relação ao seu estágio de desenvolvimento
P10	Pessoas que apresentam um desenvolvimento avançado das suas habilidades.	desenvolvimento avançado das suas habilidades.	Características de AH ou SD
P 11	Não tenho conhecimento	Não tenho conhecimento	Não conhece o assunto

Questão 12: Que práticas inclusivas para aprendizes com Altas Habilidades ou Superdotação você tem desenvolvido na sua atuação?			
Identificação do participante	Excertos	Unidade de contexto (UC)	Unidades de registro (URs)
P1	Em função da pandemia, muitas metodologias de ensino tiveram que ser inovadas ou adaptadas promovendo de certa forma um distanciamento do olhar físico do educador para identificar tal perfil. Porém, enquanto educadora, sempre busco interagir ao máximo com os "alunos", de forma que ao identificar algum indício de AH/SD, eu consiga propor em minha metodologia de ensino desafios mais complexos para o educando, de maneira que ele/a sinta-se reconhecido, estimulado e, conseqüentemente se identificando com as propostas pedagógicas oferecidas. Uma das formas que sempre utilizo é propor àquele educando, tarefas de liderança e monitoria no auxílio dos outros colegas que tendem a ter alguma dificuldade de aprendizado.	metodologias de ensino tiveram que ser inovadas ou adaptadas	Metodologias inovadoras Adaptação de atividades
		busco interagir ao máximo com os "alunos", de forma que ao identificar algum indício de AH/SD	Interagir para identificar AH ou SD
		minha metodologia de ensino desafios mais complexos	Metodologia desafiadora
		sinta-se reconhecido, estimulado	Estimular para identificar
		tarefas de liderança e monitoria	Característica de AH ou SD Estudante AH ou SD monitor do docente
		auxílio dos outros colegas que tendem a ter alguma dificuldade de aprendizado.	Estudante com AH ou SD auxilia os colegas
P2	Ainda não adotei	não adotei	Não tem realizado atendimento com estudantes com AH ou SD
P3	Até o momento nada em especial	nada em especial	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD
P4	Nenhuma, por conta da falta de contato com aprendizes com altas habilidades ou superdotação.	Nenhuma	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD
		falta de contato com aprendizes com Altas Habilidades ou Superdotação.	Ausência de estudante com AH ou SD
P5	Nenhuma	Nenhuma	Não tem realizado atendimento com estudantes com AH ou SD
P6	Não há algo sistematizado, mediante a observação em sala acabamos incentivando ou possibilitando que o jovem envolva-se em atividades que o estimulem no ambiente da aprendizagem.	Não há algo sistematizado	Não tem ações sistematizadas
		incentivando ou possibilitando que o jovem envolva-se em atividades	Incentivar para envolver em atividades
		estimulem no ambiente da aprendizagem	Estimular no espaço da AP

P7	nenhuma no momento, na atividade Ead difícil, acompanhar e atuar de modo diferente	nenhuma no momento	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD
		na atividade Ead difícil, acompanhar e atuar de modo diferente	Atividades EaD e Adaptação de atividades
P8	Não tenho no momento	Não tenho no momento	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD
P9	Não tenho nenhum aprendiz identificado com altas habilidades ou superdotação	Não tenho nenhum aprendiz	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD
P10	Mais atenção e adaptações de atividades e técnicas de aprendizagem	Mais atenção e adaptações de atividades	Adaptação de atividades
		Técnicas de aprendizagem	Técnicas de atividades
P11	Não tenho	Não tenho	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD

Questão 13: Como procedeu na situação ou como irá proceder, ao identificar ou reconhecer um aprendiz com Altas Habilidades ou Superdotação?

Identificação do participante	Excertos	Unidade de contexto (UC)	Unidades de registro (URs)
P1	Antes de tudo, compartilhar com a equipe multiprofissional e/ou multidisciplinar a percepção acerca do educando, de forma que seja feito um estudo de caso sob os diferentes olhares de cada área profissional atuante na equipe. E no que me diz respeito enquanto educadora, como disse antes, propor tarefas de maior complexidade, que demonstrem compatibilidade com o nível intelectual do educando. Importante salientar que é necessário que o espaço de aprendizagem deste educando, viabilize recursos e complementação de conteúdo específico na grade curricular deste grupo, de forma que minha proposta metodológica nas formações seja compatível com suas AH/SD.	compartilhar com a equipe multiprofissional e/ou multidisciplinar	Trabalho coletivo
		feito um estudo de caso	Olhar coletivo Estudar o fenômeno
		os diferentes olhares de cada área	Trabalho multidisciplinar
		propor tarefas de maior complexidade, que demonstrem compatibilidade com o nível intelectual do educando.	Atividades desafiadoras Tipo de AH ou SD
		necessário que o espaço de aprendizagem deste educando, viabilize recursos e complementação de conteúdo	Viabilização de recursos. Complementação de conteúdo
		proposta metodológica nas formações seja compatível com suas AH/SD.	Proposta metodológica Metodologias compatíveis
P2	Trabalhar em conjunto com o aluno,	Trabalhar em conjunto	Trabalho coletivo

	trazendo suas habilidades para auxiliar os outros colegas	com o aluno	
		trazendo suas habilidades para auxiliar os outros colegas	Estudante auxiliar
P3	Procurei dar muito espaço nos encontros para que o aluno aproveitasse suas habilidades, destacando ele.	dar muito espaço nos encontros para que o aluno aproveitasse suas habilidades, destacando ele.	Oportunizar protagonismo
P4	Analisar a situação junto à equipe técnica (Orientação Educacional, Serviço Social e Psicologia) para desenvolvermos um plano de ação conjunto para melhor atender o jovem em questão. E também buscaria por informações e estudos relacionados à Altas Habilidade e Superdotação.	Analisar a situação junto à equipe técnica (Orientação Educacional, Serviço Social e Psicologia)	Análise da equipe multiprofissional
P5	Reunirei a equipe pedagógica para avaliarmos o caso e oferecer um atendimento personalizado.	Reunirei a equipe pedagógica	Trabalho compartilhado
		oferecer um atendimento personalizado.	Adaptação de atividades
P6	Identificamos seus interesses e procuramos dar oportunidades para que possa realizar as atividades que estejam de acordo, além de elogiar a participação e contribuições.	Identificamos seus interesses	Identificar áreas de interesses
		procuramos dar oportunidades para que possa realizar as atividades	Oportunizar protagonismo
		elogiar a participação e contribuições	Oportunizar protagonismo
P7	ser observada a alta habilidade e desenvolver, na oratória, escrita, pensamento crítico	e desenvolver, na oratória, escrita, pensamento crítico	Tipo de AH ou SD
P8	Quando atender este aprendiz terei que buscar formas de inclui-lo nas demandas existentes de forma que o mesmo sinta-se confortável, não necessariamente algo diferenciado para tal, mas atender suas necessidades dentro das propostas oferecidas para o grupo	buscar formas de inclui-lo nas demandas existentes de forma que o mesmo sinta-se confortável,	Formas de Inclusão
		atender suas necessidades dentro das propostas oferecidas	Respeitar as subjetividades
		para o grupo	Atender as necessidades considerando o grupo
P9	buscar oferecer práticas e atividades que possibilitem a aprendizagem e respeitem suas habilidades, interesses e necessidades	oferecer práticas e atividades que possibilitem a aprendizagem	Adaptação de atividades
		e respeitem suas habilidades, interesses e necessidades	Respeitar áreas de interesse
P10	Informar a situação ao assistente social e ao corpo pedagógico e dar a devida atenção e garantindo adaptações de atividades e técnicas	Informar a situação ao Assistente Social e ao corpo pedagógico e dar a devida atenção	Trabalho multidisciplinar

	de aprendizagem.	garantindo adaptações de atividades e técnicas de aprendizagem.	Adaptação de atividades
P11	Não tenho	Não tenho	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD

Questão 16: Você considera importante a inclusão desses aprendizes na Aprendizagem profissional? Por quais razões?			
Identificação do participante	Excertos	Unidades de contexto (UCs)	Unidades de registro (URs)
P1	Sim. Certamente serão potenciais jovens à efetivação nas empresas. E em alguns casos, antes mesmo do término de contrato.	serão potenciais jovens à efetivação nas empresas	AH ou SD e empregabilidade
P2	Sim, precisamos inserir a todos	precisamos inserir a todos	Necessidade de Incluir
P3	Para dar espaço e participação a todos	e participação a todos	Necessidade de Incluir
P4	Sim. Por conta da própria proposta do Programa de Aprendizagem, o jovem em questão possui direito ao trabalho e a inserção no mercado de trabalho como qualquer outro candidato.	o jovem em questão possui direito ao trabalho e a inserção no mercado de trabalho como qualquer outro candidato.	AH ou SD e direito ao mercado de trabalho
P5	Sim. Os conhecimentos abordados nos cursos profissionalizantes serão de grande relevância para a vida destes jovens, pois a grade curricular aborda não só conteúdos específicos, mas também temas transversais como cidadania e qualidade de vida.	Os conhecimentos abordados nos cursos profissionalizantes serão de grande relevância para a vida destes jovens, pois a grade curricular aborda não só conteúdo específicos	As contribuições curriculares para a formação do estudante com AH ou SD
P6	Sim, são jovens que podem contribuir com a formação dos colegas. O processo de socialização profissional se bem conduzido tende a valorizar os jovens com AH/SD.	jovens que podem contribuir com a formação dos colegas.	Estudantes com AH ou SD auxilia os colegas
		O processo de socialização profissional se bem conduzido tende a valorizar os jovens com AH/SD.	AH ou SD e empregabilidade
P7	sim pois auxilia até no protagonismo dos outros, soma com elevado grau de criatividade, a facilidade e rapidez para aprender, faz os outros buscarem e se espelharem em alguns aspectos	auxilia até no protagonismo dos outros, soma com elevado grau de criatividade, a facilidade e rapidez para aprender	Auxilia no Protagonismo
		faz os outros buscarem e se espelharem em alguns aspectos	Características de AH ou SD Estudantes com AH ou SD auxilia os colegas
P8	Sim é importante, pois todo jovem precisa de experiência para o	todo jovem precisa de experiência para o	Direito à profissionalização

	ingresso no mercado de trabalho.	ingresso no mercado de trabalho.	
P9	Sim, a aprendizagem se apresenta enquanto possibilidade de profissionalização e desenvolvimento do seu perfil profissional. A inclusão desses aprendizes possibilita que desenvolvam suas aptidões e habilidades nos seus ambientes profissionalizantes e de trabalho.	a aprendizagem se apresenta enquanto possibilidade de profissionalização e desenvolvimento do seu perfil profissional	Aprendizagem como possibilidade de enquadramento profissional
		A inclusão desses aprendizes possibilita que desenvolvam suas aptidões e habilidades nos seus ambientes profissionalizantes e de trabalho.	Inclusão como ponto de partida Desenvolvimento de aptidões e habilidades na AP
P10	Com certeza. Todas as habilidades devem ser contempladas.	Todas as habilidades devem ser contempladas.	Reconhecimento dos potenciais
P11	Não sou capaz de opinar, pois não tenho conhecimento sobre o tema. Mas todos merecem ser inclusos!	Não tenho conhecimento sobre o tema.	Não conhece do tema
		Mas todos merecem ser inclusos!	Inclusão como ponto de partida

Questão 19: Deixe aqui seu comentário ou sugestão para esta pesquisa.		
Identificação do participante	Excertos	Unidades de contexto (UCs)
P1	Sugiro que quando finalizada e aprovada sua tese de pesquisa, desenvolva uma proposta pedagógica voltada para este público e, apresente-a nos espaços de discussão e desenvolvimento de políticas públicas para a educação de crianças, adolescentes e jovens.	desenvolva uma proposta pedagógica voltada para este público e, apresente-a nos espaços de discussão políticas públicas para a educação de crianças, adolescentes e jovens.
P2	Adorei a pesquisa trazendo esse assunto	
P3	Muito importante para agregar o assunto pouco falado na aprendizagem. Sucesso Virgílio	importante para agregar o assunto pouco falado na aprendizagem
P4	Julgo importante averiguar se os voluntários da pesquisa encaram suas instituições como preparadas ou não para receber tais jovens seria interessante. Perguntas como disponibilidade de espaço, materiais didáticos e profissionais podem servir.	importante averiguar se os voluntários da pesquisa encaram suas instituições como preparadas ou não para receber tais jovens seria interessante
		Perguntas como disponibilidade de espaço, materiais didáticos e profissionais podem servir.
P5	Estudo muito relevante. Sugiro uma nova proposta de metodologia inclusiva para aplicar com os jovens com altas habilidades ou superdotação na aprendizagem profissional.	uma nova proposta de metodologia inclusiva para aplicar com os jovens com altas habilidades ou superdotação na aprendizagem profissional.
P6	Muito obrigado, ótimo tema e desejo muito sucesso	
P7	Só parabenizar pela pesquisa; importante conhecer as habilidades e usar o potencial de cada aprendiz para o lado bom.	importante conhecer as habilidades e usar o potencial de cada aprendiz para o lado bom.

P8	Jovem com Altas habilidades e superdotação para mim que não tenho estudado especificamente sobre e não convivo ou identifiquei alguém com, é um pouco confuso definir, por isso até fico insegura de opinar sobre como agir	que não tenho estudado especificamente sobre
		e não convivo ou identifiquei alguém com, é um pouco confuso definir, por isso até fico insegura de opinar sobre como agir
P9	Tema muito interessante. Acredito que a pesquisa trará subsídios para pensar em uma atuação inclusiva, que acolha as alteridades.	pensar em uma atuação inclusiva, que acolha as alteridades.
P10	É importante que sempre estejamos prontos para a inclusão, pois do contrário estaremos sustentando o capacitismo.	estejamos prontos para a inclusão, pois do contrário estaremos sustentando o capacitismo.
P11	Muito obrigado apenas pelo seu estudo!	

APÊNDICE D – Frequência das unidades de registro a partir das respostas obtidas com docente (por questão)

Unidades de registro (URs) Questão 8: Qual sua compreensão sobre “Altas Habilidades”, ou “Superdotação”?	Unidades de registro (URs) Questão 12: Que práticas inclusivas para aprendizes com Altas Habilidades ou Superdotação você tem desenvolvido na sua atuação?	Unidades de registro (URs) Questão 13: Como procedeu na situação ou como irá proceder, ao identificar ou reconhecer um aprendiz com Altas Habilidades ou Superdotação?	Unidades de registro (URs) Questão 16: Você considera importante a inclusão desses aprendizes na Aprendizagem profissional? Por quais razões?
AH ou SD e as inteligências múltiplas	Adaptação de atividades	Adaptação de atividades	AH ou SD e empregabilidade
AH ou SD é uma condição	Adaptação de atividades	Adaptação de atividades	AH ou SD e empregabilidade
Assincronia em relação idade e etapa escolar	Atividades EaD	Atender as necessidades considerando o grupo	Aprendizagem como possibilidade de enquadramento profissional
Assincronia em relação ao seu estágio de desenvolvimento	Ausência de estudante com AH ou SD	Atividades desafiadoras	Auxilia no protagonismo
Autonomia no aprendizado	Característica de AH ou SD	Complementação de conteúdo	Características de AH ou SD

Característica de AH ou SD	Metodologia desafiadora	Análise da equipe multiprofissional	AH ou SD e direito ao mercado de trabalho
Característica de AH ou SD	Adaptação de atividades	Adaptação de atividades	As contribuições curriculares para a formação do estudante com AH ou SD
Característica de AH ou SD	Estimular no espaço da AP	Estudante auxiliar	Desenvolvimento de aptidões e habilidades na AP
Característica de AH ou SD	Estimular para identificar	Estudar o fenômeno	Direito à profissionalização
Característica de AH ou SD	Estudante AH ou SD monitor do docente	Formas de inclusão	Estudantes com AH ou SD auxilia os colegas
Característica de AH ou SD	Estudante com AH ou SD auxilia os colegas	Identificar áreas de interesses	Estudantes com AH ou SD auxiliam os colegas
Característica de AH ou SD	Incentivar para envolver em atividades	Metodologias compatíveis	Inclusão como ponto de partida
Característica de AH ou SD	Interagir para identificar AH ou SD	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD	Inclusão como ponto de partida

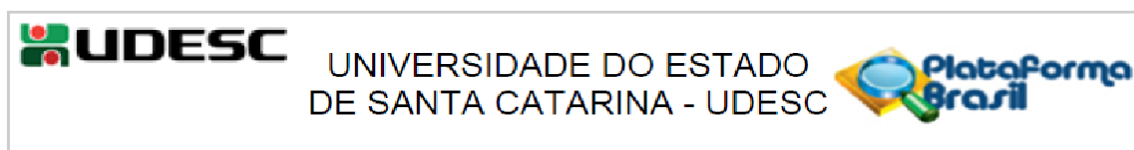
Diversos espaços de educação	Metodologias inovadoras	Olhar coletivo	Não conhece o tema
Facilidade em aprender	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD	Oportunizar protagonismo	Necessidade de incluir
Identificação durante realização de tarefas	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD	Oportunizar protagonismo	Necessidade de incluir
Identificar áreas de interesses	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD	Oportunizar protagonismo	Reconhecimento dos potenciais
Não conhece do assunto	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD	Proposta metodológica	-
Tipo de AH ou SD	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD	Respeitar áreas de interesse	-
Tipo de AH ou SD	Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD	Respeitar as subjetividades	-
Tipo de AH ou SD	Não tem ações sistematizadas	Tipo de AH ou SD	-

Tipo de AH ou SD	Não tem realizado atendimento com estudantes com AH ou SD	Tipo de AH ou SD	-
Tipo de AH ou SD	Não tem realizado atendimento com estudantes com AH ou SD	Trabalho coletivo	-
Tipo de AH ou SD	Técnicas de atividades	Trabalho coletivo	-
Tipo de AH ou SD	-	Trabalho compartilhado	-
-	-	Trabalho multidisciplinar	-
-	-	Trabalho multidisciplinar	-
-	-	Viabilização de recursos	-

APÊNDICE E – Unidades de registro sem repetição nas respostas dos docentes (por questão)

Unidades de registro (URs) Questão 8: Qual sua compreensão sobre “Altas Habilidades”, ou “Superdotação”?
AH ou SD e as inteligências múltiplas
AH ou SD é uma condição
Assincronia em relação idade e etapa escolar
Assincronia relação ao seu estágio de desenvolvimento
Autonomia no aprendizado
Características de AH ou SD
Diversos espaços de educação
Facilidade em Aprender
Identificação durante realização de tarefas
Identificar áreas de interesses
Não conhece o assunto
Tipo de AH ou SD
Unidades de registro (URs) Questão 12: Que práticas inclusivas para aprendizes com Altas Habilidades ou Superdotação você tem desenvolvido na sua atuação?
Metodologia desafiadora
Adaptação de atividades
Atividades EaD
Ausência de estudante com AH ou SD
Característica de AH ou SD
Estimular no espaço da AP
Estimular para identificar
Estudante AH ou SD monitor do docente
Estudante com AH ou SD auxilia os colegas
Incentivar para envolver em atividades
Interagir para identificar AH ou SD
Metodologias inovadoras
Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD
Não tem ações sistematizadas
Não tem realizado atendimento com estudantes com AH ou SD
Técnicas de atividades

Unidades de registro (URs)
Questão 13: Como procedeu na situação ou como irá proceder, ao identificar ou reconhecer um aprendiz com Altas Habilidades ou Superdotação?
Análise da equipe multiprofissional
Adaptação de atividades
Atender as necessidades considerando o grupo
Atividades desafiadoras
Complementação de conteúdo
Estudante auxiliar
Estudar o fenômeno
Formas de inclusão
Identificar áreas de interesses
Metodologias compatíveis
Não realiza atendimento aos estudantes com AH ou SD
Olhar coletivo
Oportunizar protagonismo
Proposta metodológica
Respeitar áreas de interesse
Respeitar as subjetividades
Tipo de AH ou SD
Trabalho coletivo
Trabalho compartilhado
Trabalho multidisciplinar
Viabilização de recursos
Unidades de registro (URs)
Questão 16: Você considera importante a inclusão desses aprendizes na Aprendizagem profissional? Por quais razões?
AH ou SD e direito ao mercado de trabalho
As contribuições curriculares para a formação do estudante com AH ou SD
AH ou SD e empregabilidade
Aprendizagem como possibilidade de enquadramento profissional
Auxilia no Protagonismo
Características de AH ou SD
Desenvolvimento de aptidões e habilidades na AP
Direito a Profissionalização
Estudantes com AH ou SD auxilia os colegas
Inclusão como ponto de partida
Não conhece o tema
Necessidade de incluir
Reconhecimento dos potenciais

ANEXO A – Parecer CEP/Udesc**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE DOCENTES DOS CURSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA REGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS COMPREENDEM SOBRE A TEMÁTICA E COMO TEM TRABALHADO.

Pesquisador: VIRGILIO MARTINS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50006921.1.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.972.783

Número do Parecer: 4.972.783

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1774300.pdf	25/08/2021 21:16:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pdfii.pdf	25/08/2021 21:14:26	VIRGILIO MARTINS DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_resposta_CEP.pdf	25/08/2021 21:09:47	VIRGILIO MARTINS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	25/08/2021 21:00:24	VIRGILIO MARTINS DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia.pdf	15/07/2021 15:03:09	VIRGILIO MARTINS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Faed.pdf	15/07/2021 15:00:54	VIRGILIO MARTINS DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER.pdf	26/06/2021 15:27:16	VIRGILIO MARTINS DA SILVA	Aceito
Outros	Google_forms.pdf	26/06/2021 11:46:26	VIRGILIO MARTINS DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_assinada.pdf	26/06/2021 11:42:01	VIRGILIO MARTINS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cep.udesc@gmail.com