

O que dizem os estudantes com altas habilidades/superdotação sobre suas relações no ambiente escolar

What students with high abilities/giftedness say about their relationships in the school environment

Lo que dicen los estudiantes con altas capacidades/superdotación sobre sus relaciones en el entorno escolar

DOI: 10.54901/educa.v9-682

Ma. Karla Francisca Margarido Braga Gurgel¹
Prof. Dr. Cleverton José de Souza Farias²
Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira³

RESUMO: Este artigo é oriundo de um resultado de uma dissertação de mestrado realizada pela Universidade Federal do Amazonas, e teve como objetivo conhecer a percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) em relação ao seu ambiente escolar. Participaram 15 estudantes, sendo cinco meninas, com faixa etária entre 6 e 16 anos. Para a coleta de dados utilizamos o método do grupo focal, realizada em três encontros com duração média de 60 minutos cada. Os encontros foram realizados por segmento escolar: Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio. Para a análise de dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que gerou as seguintes categorias: (1) A percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações com os professores; (2) A percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações com os pares; e (3) A percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação quanto à sua participação nas atividades escolares. Concluímos que, segundo a percepção dos estudantes com AH/SD, o ambiente escolar continua despreparado para acolhê-los, motivá-los e potencializar suas habilidades. De acordo com os relatos dos participantes, o uso de metodologias convencionais, o desconhecimento das AH/SD, a necessidade de negação de suas habilidades em troca da possibilidade de aceitação e não exclusão, e o desinteresse pelas atividades que não se mostram desafiadoras são eventos que tornam o ambiente escolar hostil, excludente e inadequado às necessidades educacionais dos estudantes com características de AH/SD.

Palavras-chave: alunos superdotados; educação especial; educação inclusiva; interação escolar; percepção do estudante.

Este artigo contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: karla.kfmb@gmail.com

² Doutor em Educação Física, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: cleverton@ufam.edu.br

³ Doutor em Educação Física, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: lucciofer@ufam.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), todos os estudantes com suas diferenças, dificuldades, habilidades e diversidades têm direito à educação de qualidade.

Nessa perspectiva, encontramos os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), que formam um segmento pouco compreendido e na grande maioria dos casos, negligenciados nos sistemas de ensino do Brasil (Branco, 2017; Marques, 2016).

Vale ressaltar que estudantes com características para AH/SD são aqueles que possuem grande facilidade de aprendizagem, que dominam rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2008; Virgolim, 2019). Por essa definição são destacadas duas características marcantes: a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes estudantes se engajam em sua área de interesse (Brasil, 2008; Virgolim, 2019).

Diversas, porém, são as abordagens sobre a definição. Enquanto a neurobiologia valoriza os mecanismos cerebrais; a psicologia social busca fatores psicológicos, educacionais e sociológicos que possam determiná-las; e a genética ressalta o papel dos genes (Simonetti, 2019). Dessa forma, a superdotação passa a ser entendida em uma perspectiva mais diversificada (Virgolim, 2019).

Sejam quais forem as afirmações que se possam fazer a respeito dos estudantes com AH/SD, sempre haverá alguma exceção, impedindo que generalizações sejam feitas. Cada estudante difere do outro, seja por seus interesses, estilos de aprendizagem e principalmente por suas necessidades educacionais (Davi & Rimim, 1994; Virgolim, 207; 2019).

As características apresentadas por essa população não envolvem categorização, visto que esses estudantes com AH/SD necessitam de incentivos e encorajamentos para desenvolverem suas habilidades (Delou, 2007; Virgolim, 207; 2019), havendo a necessidade da identificação desse estudante, não para ser rotulado, mas, para poder usufruir de atividades de suplementação que contribuam com o desenvolvimento de suas habilidades.

Atualmente no Brasil, estudantes com AH/SD estão minuciados na relação da Educação Especial (Brasil, 1996) em perspectiva inclusiva (Brasil, 2001), pois, demandam atenção, identificação, apoio, metodologia, programas e possibilidades.

Como podemos observar, a escola precisa estar preparada para que os estudantes com AH/SD desenvolvam sentimentos de pertencimento e de inclusão. Por outro lado, sabemos que a percepção é um acontecimento ou vivência corporal e mental (Andrade, 2004; Fuentes, 2008;

Luria, 1981), referindo-se à capacidade, nos seres humanos, de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento (Lent, 2010), e essa a concepção sobre a de percepção vem passando por mudanças, tais mudanças foram trazidas pela fenomenologia e pela psicologia da forma ou Teoria da Gestalt (Kandel; Schwartz; Jessell, 2000), apresentando uma estreita ligação com os sentidos, sendo as primeiras etapas realizadas pelos sistemas sensoriais, responsáveis por sua fase analítica (Kandel; Schwartz; Jessell, 2000).

Portanto, ressaltamos a relevância de estudos que abordem as AH/SD e a percepção dos estudantes, visando identificar possíveis lacunas ou dificuldades em seu processo de ensino-aprendizagem e permanência na escola. Tais estudos também são fundamentais para assegurar seus direitos educacionais inclusivos e promover visibilidade às características de estudantes com superdotação, a partir de um enfoque amplo e geral.

Nesse sentido, nosso estudo buscou responder à seguinte questão: **o que dizem os estudantes com altas/habilidades sobre suas relações no ambiente escolar?** Para responder a essa pergunta, tivemos como objetivo geral: Conhecer a percepção de estudantes com AH/SD quanto às suas relações no ambiente escolar. E como objetivos específicos: (1) Identificar a percepção de estudantes com AH/SD quanto às suas relações com os professores; (2) Identificar a percepção de estudantes com AH/SD quanto às suas relações com seus pares; e (3) Identificar a percepção de estudantes com AH/SD quanto sua participação nas atividades escolares no ambiente educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Especial, desde seu primórdio, tem evidenciado os estudantes que apresentam determinadas deficiências e empenhando-se em aproximar seu desempenho, seja no campo motor, social ou cognitivo, dos estudantes considerados com desenvolvimento típico, porém os estudantes com características para as altas habilidades e superdotação (AH/SD) parecem excluídos desse processo (Guenther, França-Freitas, 2014).

Este fato contribui para a invisibilidade desses estudantes, pois, ao demonstrarem determinadas habilidades, passam a ser tratados como indivíduos como os demais. No entanto, parecem esquecer que esse público também necessita de apoio para o desenvolvimento de suas potencialidades. O ambiente escolar deve ser o responsável por oportunizar a todos, independentemente de suas deficiências ou potencialidades (Delou, 2007; Guenther, França-Freitas, 2014; Renzulli, 2021; Virgolim, 2019).

A primeira instituição a se preocupar com os estudantes com AH/SD surgiu no início do século XX, conhecida como Instituto Pestalozzi — instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental — e alguns anos depois, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), porém, somente em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, com grande contribuição da psicóloga russa Helena Antipoff (Campos, 2003; Iorio et. al., 2016), que foi a pioneira na educação dos excepcionais propondo métodos inovadores baseados na integração entre teoria e prática, na formação de atitudes democráticas e no respeito aos direitos humanos (Delou, 2007; Martins, 2015).

Na década de 1970, ocorreu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, amparado na ordem integracionista, ajudou a impulsionar importantes ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com AH/SD (Delou, 2007; Alencar, 2015).

No ano de 1990, ocorreu uma série de eventos e iniciativas internacionais que repercutiram na educação especial. Nesse contexto, o Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM) alertaram o governo brasileiro sobre os altos níveis de analfabetismo e o baixo desempenho da escolarização obrigatória, pressionando-o a firmar o Compromisso Mundial em prol da Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Nesse contexto, aconteceu a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), aclamada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, a qual reitera a educação como direito de todos. Considerada uma iniciativa necessária para o desenvolvimento social, econômico e cultural, teve como objetivo principal desenvolver um plano de ação para satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, com isso, universalizando a educação e viabilizando a igualdade (Silva, 2012).

Nessa linha, surgiu a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), resolução internacional elaborada na conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais (NEE), que apresentou os princípios da educação especial, determinando que todas as crianças com deficiência deveriam ter acesso à escola e a um modelo pedagógico democrático que satisfizesse às suas necessidades individuais de aprendizagem.

Nessa esteira, fomos agraciados com a primeira Política Nacional de Educação, promulgada em 1994, e que previa o acesso às classes comuns do ensino regular, em processo de integração instrucional, das pessoas com necessidades especiais que possuíam condições de

acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, em ritmo semelhante aos demais (Brasil, 1994).

Ainda nesse período, houve a inclusão da Educação Especial no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que definiu a Educação Especial como a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD) (Brasil, 1996, art. 58).

Contudo, as modificações na Educação Especial em prol da educação inclusiva consolidaram-se apenas em 2008, com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). Essa política pública representou um ponto de inflexão em relação às intervenções anteriores.

A legislação brasileira garante aos estudantes com AH/SD o direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, conforme LDB 9.394/96, Art. 59-A (incluído pela Lei 13.234/2015): Determina a criação do Cadastro Nacional de Alunos com AH/SD e a obrigatoriedade de políticas de identificação, com apoio do NAAH/S, Decreto nº 7.611/2011: Define AH/SD como público-alvo da Educação Especial e estabelece que o AEE deve ser complementar com atividades de enriquecimento curricular em salas de recursos multifuncionais ou outros espaços.

Lei Brasileira de Inclusão - Lei 13.146/2015, Art. 28: Incumbe ao poder público assegurar sistema educacional inclusivo e projeto pedagógico que institucionalize o AEE e o enriquecimento curricular.

Parecer CNE/CEB nº 51/2023 - atualiza as Diretrizes da Educação Especial quanto a Identificação precoce desde a Educação Infantil, sem depender só de laudo ou QI. Determinando que o rastreio deve ocorrer na sala comum, com observação do professor. Recomenda Enriquecimento Curricular Tipo I, II e III de Renzulli (2004) como principal estratégia e prevê formação continuada de professores para identificar indicadores e aceleração de estudos quando necessário, enquanto o Censo Escolar 2020 mostra apenas 24.132 identificados - 0,05%, muito abaixo dos 3,5% a 5% estimados pela OMS, que aponta que a população de um país pode ter de 3,5% a 5% de estudantes identificados com AH/SD (Matos, Maciel & Machado, 2016). Sendo assim, apenas uma pequena parcela desse público é devidamente identificada e recebe o necessário acompanhamento profissional.

Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 7º: O AEE para AH/SD deve ser realizado em articulação com professores da classe comum.

Portanto, vale frisar que os estudantes com AH/SD sempre estiveram matriculados em classes comuns das escolas públicas. Apesar disso, muitas vezes não recebiam qualquer atendimento voltado ao seu desenvolvimento escolar real ou proximal, por serem considerados privilegiados por possuírem habilidades inatas. Essa visibilidade ganhou mais espaço com os avanços na legislação e nas políticas públicas (Delou, 2007; 2019).

3 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa de caracterização, com abordagem qualitativa, o que é essencial para avançarmos na compreensão de um determinado fenômeno (Gerhardt & Silveira, 2009; Volpato, 2017).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob o parecer de número 5.496.225.

Participaram do estudo 15 estudantes da rede regular de ensino (pública e privada), identificados com altas habilidades/superdotação (AH/SD) pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1. Informações complementares sobre os participantes do estudo.

GRUPO	PARTICIPANTE GRUPO FOCAL	SEXO BIOLÓGICO	IDADE	ANO/ESCOLAR	REDE DE ENSINO
G1	P1	F	06 anos	1º ano Fundamental	Particular
	P2	F	07 anos	2º ano Fundamental	Pública
	P3	M	10 anos	5º ano Fundamental	Particular
	P4	F	10 anos	5º ano Fundamental	Pública
	P5	F	11 anos	5º ano Fundamental	Particular
G2	P6	M	11 anos	6º ano Fundamental	Pública
	P7	M	11 anos	6º ano Fundamental	Pública
	P8	M	12 anos	6º ano Fundamental	Pública
	P9	M	12 anos	6º ano Fundamental	Pública
	P10	M	15 anos	7º ano Fundamental	Pública
	P11	M	15 anos	9º ano Fundamental	Pública
G3	P12	M	14 anos	9º ano Fundamental	Particular
	P13	F	14 anos	9º ano Fundamental	Pública
	P14	M	15 anos	1ª série do ensino Médio	Pública
	P15	M	16 anos	2ª série do ensino Médio	Pública

Fonte: a autora, 2022.

Para os encontros, os participantes foram divididos em três grupos denominados: (G1) Ensino Fundamental Anos Iniciais – P1, P2, P3, P4 e P5; (G2): Ensino Fundamental Anos

Finais – P6, P7, P8, P9, P10 e P11; e (G3): Ensino Médio – P12, P13, P14 e P15. Os critérios de inclusão foram: alunos identificados com AH/SD pelo NAAH/S; alunos que frequentavam o NAAH/S; e os de exclusão: alunos que saíram antes do término dos encontros; alunos que não responderam aos questionamentos; e alunos impossibilitados de participar por problemas de saúde.

As entrevistas ocorreram no Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano – LECOMH, situado na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Manaus. Os encontros foram realizados em sala ampla, com boa ventilação e iluminação, cadeiras confortáveis e uma mesa circular.

Para a coleta de dados utilizamos o método da técnica do Grupo Focal (GF), que consiste em “captar dos participantes percepções, sentimentos e ideias, possibilitando emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado” (Gatti, 2005, p. 9), propondo uma discussão sobre o tema central do estudo, por meio de atividade coletiva, sendo que a característica crucial do grupo é a explícita interação entre os membros (Kitzinger, 2000; Gatti, 2005; Cardano, 2017). A utilização do GF na área educacional é muito significativa, pois exemplifica objetivos como o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes e o aperfeiçoamento dos questionários de pesquisa em educação.

Os componentes do GF (moderador(a), observador(a) e participantes) cumpriram as seguintes funções específicas (Gatti, 2005; Trad, 2009; Cardano, 2017):

Moderador(a) – Atributos: (1) Introduzir a discussão e mantê-la ativa sem sair do foco do tema; (2) Enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas; (3) Observar os participantes, encorajando a discussão de cada um, impedindo que as manifestações se concentrassem nos mesmos participantes; (4) Estimular as falas dos participantes a partir da própria discussão; e (5) Observar as comunicações não verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate.

Observador(a) – Atributos: (1) Dirigir sua atenção para a interação dos participantes entre si e com o(a) moderador(a); (2) Tomar nota das relações estabelecidas entre a linguagem das palavras e a linguagem corporal; e (3) Observar atentamente as respostas e comportamentos dos participantes, mantendo a concentração e agilidade na escrita.

Participantes – Atributos: (1) Possuir características similares, tais como idade, gênero, ano escolar, entre outras; e (2) Não possuir vínculos de amizade com o(a) moderador(a), pois laços afetivos poderiam enviesar os dados.

O GF deste estudo foi composto por uma mediadora, duas observadoras e os participantes. Os encontros ocorreram no local, data e horário previamente agendados com os

responsáveis dos estudantes. A filmagem e gravação do áudio foram realizadas com a devida autorização dos responsáveis. Iniciávamos as entrevistas com uma conversa informal, momento em que apresentávamos o Termo de Assentimento, e seguíamos com sua leitura. Explicávamos que seus pais/responsáveis já haviam autorizado e que precisávamos da autorização deles também.

Vale ressaltar que, devido ao momento atípico causado pela pandemia, foram feitos ajustes para o enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19), sendo que, no momento em que se deram as atividades de coleta de dados, consideramos as diretrizes dispostas na Portaria nº 395/ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, de 27 de março de 2020; o Plano de Biossegurança da UFAM, de 5 de junho de 2020; o Manual de Protocolos de Saúde da Secretaria de Educação e Desporto; e, ainda, o Plano de Retomada às Atividades Presenciais da mesma secretaria, que estabeleceram medidas para o enfrentamento da emergência causada pelo vírus (Amazonas, 2020; UFAM, 2020).

Dessa forma, durante os encontros do GF, estabelecemos a extinção do contato físico de cumprimento; manutenção do distanciamento; utilização obrigatória de máscaras disponibilizadas pela pesquisadora, quando necessário; e uso de álcool em gel 70% para higienização das mãos.

Todas as entrevistas realizadas seguiram um roteiro de perguntas previamente elaborado (QUADRO 02), no qual as perguntas eram feitas para o grupo, e os participantes ficavam livres para manifestar suas respostas e comentários, “levantando a mão”.

Quadro 2. Roteiro das perguntas feitas aos participantes.

Perguntas

1. Como é o seu dia a dia na escola?
2. Como é sua participação nas aulas práticas de educação física?
3. O que você costuma fazer na hora do intervalo/ recreio?
4. Como é sua participação nas atividades da sala de aula?
5. Você gosta das atividades que os professores utilizam na sala de aula?
6. As atividades que os professores utilizam na sala de aula colaboram para o seu aprendizado?
7. E quanto aos seus colegas de sala, como é sua relação com eles em sala de aula e na escola?
8. Se você pudesse mudar algo na sua escola, o que você mudaria e por quê?
9. Se você pudesse mudar algo em seus professores, o que você mudaria e por quê?
10. Se você pudesse mudar algo em sua turma, o que você mudaria e por quê?

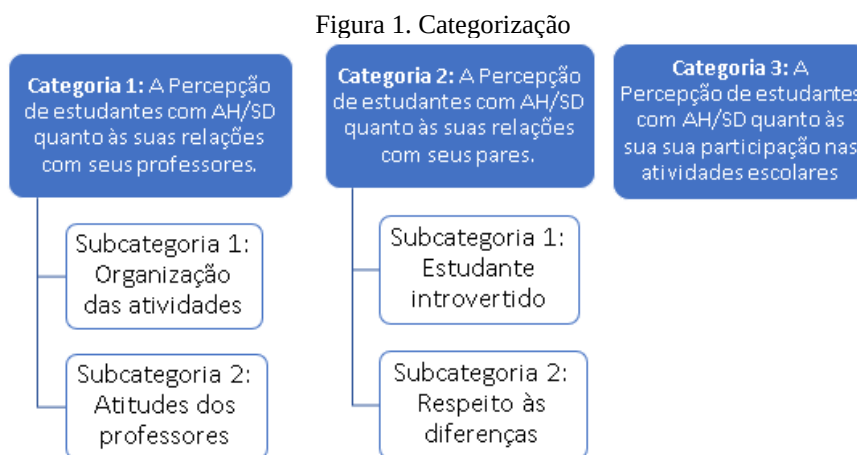
Fonte: a autora, 2022.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nossos resultados surgiram a partir da análise do *corpus* das falas dos participantes e visou conhecer a percepção do estudante com AH/SD quanto às suas relações com os professores, seus pares e sua participação nas atividades escolares no ambiente educacional.

Para nossa análise adotamos os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), que é uma técnica com etapas precisas, devido à busca de sentidos e significados, que busca a construção de um metatexto descritivo e interpretativo a partir do conjunto de textos produzidos na recolha de dados envolvendo a transcrição, unitarização e categorização (Moraes, Galianzi, 2006; 2021).

Após a averiguação dos registros obtidos durante o GF, e a transcrição das falas dos participantes, o texto passou pelo processo de análise das informações e observamos o surgimento de categorias e subcategorias que deram ênfase a uma educação democrática considerando as diferenças individuais, pontuando a importância de se oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades dos alunos (Fleith, 2006) (FIGURA 1).



Fonte: a autora, 2022.

4.1 Categoria 1 - A Percepção de Estudantes com AH/SD quanto às suas Relações com Seus Professores

Nessa categoria, emergiram duas subcategorias: (1) Organização das atividades dos professores; e (2) Atitudes dos professores:

Quadro 3. A percepção de estudantes com AH/SD quanto às suas relações com seus professores

Pergunta: Você gosta das atividades que os professores passam em sala de aula?	Resposta:
Aluno: P10	“De alguns professores, sim, outros não. Por exemplo, os professores de matemática, inglês, artes, eles procuram trazer métodos diferentes para aqueles alunos com maior dificuldade de entender a matéria, eu acho que a gente percebe com pessoas com dificuldades maior e precisam de mais atenção, principalmente eu que tenho dificuldade em matemática, e é legal ver que tem professores que pensam assim em vários tipos de alunos, que não é só manter uma metodologia passou, passou.”

Fonte: a autora, 2022.

Ao identificar estudantes com AH/SD, torna-se necessário que o professor providencie um ambiente de aprendizagem que seja criativo e que os encoraje a investigar seus talentos, desenvolver sua capacidade de aprender e entender suas habilidades (Winner, 1998). Nesse sentido, alunos com AH/SD merecem ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, possibilitando o melhor desenvolvimento de suas habilidades.

Para Renzulli (2004), o ato de aprender ocorre quando três componentes básicos (professor, aluno e currículo/material a ser aplicado) interagem entre si de maneira espontânea. O professor precisa conhecer o conteúdo a ser ministrado, e não só dominar o conteúdo, mas também apresentá-lo de formas diferentes, utilizando diversas técnicas instrucionais. Precisamos de professores mais criativos e atentos às necessidades de aprendizagem desses estudantes e, paralelamente, investir na formação continuada desses professores, para que novas práticas de ensino apareçam e satisfaçam as reais necessidades educacionais desses estudantes (Pavão, Pavão e Negrini, 2018).

As escolas devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais, entre outras, sejam esses estudantes com deficiência ou com AH/SD (UNESCO, 1994). Além disso, o professor é o principal direcionador quanto ao convívio dos estudantes com seus pares e demais envolvidos no ambiente escolar.

4.2 Categoria 2 - A Percepção de Estudantes com AH/SD Quanto às suas Relações com Seus Pares

Nessa categoria, também emergiram duas subcategorias: (1) Estudantes introvertidos; e (2) Respeito às diferenças. Essas subcategorias retratam a relação entre o professor e o estudante, que pode, muitas vezes, limitar o relacionamento dos estudantes com AH/SD com seus pares, visto que, normalmente, os professores não sabem lidar com as habilidades de

alguns estudantes e acabam agindo de maneira autoritária para manter o silêncio, a ordem, a disciplina e, conseqüentemente, manter-se como autoridade da sala de aula (Mattei, 2008) (QUADRO 4).

Quadro 4. A percepção de estudantes com AH/SD quanto às suas relações com seus pares

Pergunta: Como é sua relação com seus colegas em sala de aula?	Resposta:
Aluno: P15	“É bem rasa, raramente eu falo com alguém lá, e quando eu falo é só com um grupo seletivo que eu vou com a cara e também é geralmente com esse grupo que eu faço os trabalhos em grupo. No fundamental era bem mais sociável, eu tenho um monte de amigos, eu tenho amigos do fundamental e do médio, porque eu estudava no X, hoje em dia tá triste”.

Fonte: a autora, 2022.

Estudantes com AH/SD podem apresentar dificuldades na escola, muitas vezes relacionadas à sua autoimagem e ao seu comportamento isolado (Lopes, 2018; Virgolin, 2019). Os autores afirmam ainda que esses estudantes se sentem diferentes, em geral, por se destacarem, pela diferença de vocabulário e pelo modo como se expressam, o que faz com que eles se afastem de seus pares, inibam suas habilidades e passem a apresentar problemas comportamentais.

Vale ressaltar que estudantes com AH/SD estão em busca de um ambiente escolar no qual se sintam inseridos (Nakano, 2012), e, quando não encontram esse ambiente, agem de forma convencional ou adaptativa, podendo ocorrer ansiedade, alto nível de autocrítica e sensibilidade (Virgolin, 2020). Em razão desse quadro, podem desenvolver autoconceito negativo, acompanhado de insegurança e frustração (Delou, 2007; Virgolin, 2007; 2020), ocasionando dificuldade de interação com seus pares.

Por outro lado, o respeito à diferença é algo conquistado nas leis que regem o nosso país, e esse respeito à diversidade é importante para que, de fato, ocorra a inclusão de todos os estudantes no ambiente escolar, inclusive os estudantes com AH/SD, que muitas vezes passam despercebidos nesse ambiente.

Os estudantes com AH/SD buscam amizades com pares mais próximos deles e, quando isso não ocorre, eles preferem se isolar, e muitas das vezes preferem negar suas AH/SD para não parecer que querem ser superiores, o que pode fazer com que se sintam excluídos, o que pode ocasionar o afastamento das aulas ou, até mesmo, a auto-negativa de suas características para as AH/SD, na intenção de se sentirem aceitos pelos professores e pares (Rech, 2007; Virgolin, 2019).

É excruciante observar que estudantes sejam impelidos a negar suas habilidades para serem aceitos pelos colegas e professores, por falta de informações que poderiam contribuir para o aprendizado de todos.

Diversos autores (Cupertino, 2008; Renzulli, 2004; Winner, 1998) destacaram a importância do ambiente educativo diferenciado para os alunos com AH/SD, tanto quanto a identificação desses alunos, pois, como primeiro passo, ela possibilita que tenham a oportunidade de receber o atendimento especializado de que precisam, o que impulsiona o desenvolvimento da criatividade e do interesse em aprender (Piske et al., 2016).

Os professores precisam identificar quais são os fatores que podem proporcionar o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes com AH/SD, pois ter altas habilidades não é sinônimo de desempenho escolar ótimo em todas as disciplinas. Pode-se até imaginar que uma pessoa muito inteligente vai ser sempre o primeiro aluno na escola, ter as melhores notas em todas as disciplinas, estará sempre com a motivação elevada e que não perceberemos o aluno com AH/SD com depressão, com autoestima comprometida, sem amigos, e sofrendo porque o que ele tem de melhor não pode ser exposto (Delou, 2007).

O Plano Nacional de Educação – PNE – (Brasil, 2001) preconizou que a identificação de alunos com “altas habilidades, superdotados ou talentosos” e o atendimento adequado de suas necessidades poderiam partir dos professores. Nesse documento norteador, consta que a escola deveria ser flexível e atenta à diversidade das necessidades especiais e peculiaridades dos alunos, com o intuito de promover ações não apenas integradoras, mas, sobretudo, inclusivas (Brasil, 2001).

Quando os estudantes com AH/SD percebem-se não aceitos pelos professores e seus pares, passam a se sentir desestimulados no ambiente escolar, provocando comportamentos sociais inadequados como a agressão e, em casos extremos, a delinquência social, e até mesmo o abandono dos estudos (Virgolim, 2007, 2019). Assim, o professor passa a ser crucial como mediador nas atividades escolares.

4.3 Categoria 3 - A Percepção de Estudantes com AH/SD Quanto à sua Participação nas Atividades Escolares

Aqui, as atividades escolares foram representadas na perspectiva de dois ambientes escolares: o das atividades realizadas em sala de aula e as atividades realizadas na aula de educação física, isto é, na área externa da escola.¹

Na percepção dos estudantes com AH/SD quanto às atividades realizadas em sala de aula, há uma preferência pelas atividades práticas em vez das teóricas, principalmente quando essas atividades estão vinculadas às suas habilidades desenvolvidas (QUADRO 5).

Quadro 5. A percepção de estudantes com AH/SD quanto à sua participação nas atividades escolares.

Pergunta: Como é sua participação nas aulas práticas de educação física?	Resposta:
Aluno: P9	“Não gosto de participar, prefiro ficar no meu canto.”

Fonte: a autora, 2022.

Na percepção dos estudantes, há uma desmotivação quanto às atividades de educação física, mais por conta de não serem de seu interesse ou não terem vínculos com suas áreas de habilidades. Portanto, os estudantes com AH/SD se sentem motivados e interessados em realizar atividades que gostam, o que não difere em termos de conhecimento. Porém, é crucial entender que a resolução de tarefas desafiadoras aumenta a motivação, sendo um componente essencial na superdotação, potencializando o aprendizado, o desenvolvimento pessoal, a autonomia e a criatividade (Renzulli, 2004).

Na percepção desses estudantes, é necessário que os professores repensem e busquem metodologias que promovam a interação entre eles e os estudantes, e assim consigam envolvê-los nas atividades tanto de sala de aula quanto externas. Essas metodologias devem também potencializar o bom desenvolvimento das habilidades dos estudantes com AH/SD. Os professores devem contribuir estimulando e instigando tais aspectos, que permitam expandir seus talentos e aplicá-los em algum campo do conhecimento e da cultura (Virgolim, 2007; 2019).

O enriquecimento das atividades visando o desenvolvimento dos talentos e habilidades dos estudantes com AH/SD é de vital importância (Renzulli, 2014). É necessário elevar os níveis de engajamento e o uso de experiências de aprendizagem desafiadoras e agradáveis, que devem ser construídas em torno dos interesses, dos estilos de aprendizagem e dos modos de expressão preferidos desses estudantes (Merlo, 2008).

Ainda nesse contexto, o Enriquecimento Curricular Tipo II, proposto por Renzulli (2004, 2018), visa desenvolver processos de pensamento, sentimento e pesquisa. No contexto brasileiro, Ferreira e Moreira (2021) demonstraram em sua pesquisa com 16 estudantes do DF que oficinas de Astronomia e Matemática convergiram para o Enriquecimento Tipo II, porém apontaram limitações quanto à formação continuada de professores.

Já Souza (2023) destaca que a observação e o registro de práticas pautadas no enriquecimento curricular podem evidenciar comportamentos associados à AH/SD, sendo uma estratégia potente para o rastreio em sala de aula.

Corroborando, Villela e Rossi (2025) desenvolveram um processo de identificação em escola do RJ utilizando Guia de Observação e LBISD, reforçando que o olhar intencional do professor permite avaliação integral dos indicadores.

Desta forma, entende-se que os professores devem cultivar a curiosidade desses estudantes, buscando motivá-los e explorar novas estratégias, bem como construir seus próprios caminhos à procura de novos saberes. O papel do professor é “encaminhar o desenvolvimento de pessoas e encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que ele necessita para se tornar o melhor ser humano que poderá vir a ser” (Guenther, 2015). Identificar e estimular talentos dos alunos com AH/SD em desenvolvimento é responsabilidade de todos: família, escola e sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das legislações vigentes que garantem a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), o ambiente escolar ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito à adaptação e ao acolhimento desses alunos. Muitas vezes, os estereótipos e mitos prevalentes nas instituições educacionais dificultam a compreensão e o atendimento adequado às necessidades desses estudantes, impactando negativamente seu aprendizado e suas relações com professores e colegas.

A análise realizada neste estudo evidencia que, para os estudantes com AH/SD, o ambiente escolar atual não está suficientemente preparado para apoiar o pleno desenvolvimento de suas habilidades. Os métodos de ensino convencionais, a falta de conhecimento sobre as características específicas desses alunos, e a tendência à exclusão em função de suas diferenças dificultam a motivação e a valorização de seus talentos. Além disso, muitos desses estudantes sentem a necessidade de ocultar suas habilidades para serem aceitos, o que contribui para um isolamento social e emocional, além de prejudicar seu bem-estar e autoestima.

É fundamental que os professores, juntamente com a equipe pedagógica e a comunidade escolar, repensem suas práticas e busquem metodologias diferenciadas que respeitem e estimulem as necessidades e os interesses específicos dos alunos com AH/SD. O uso de atividades desafiadoras, que promovam o desenvolvimento de suas habilidades de forma

integrada ao currículo escolar, e a valorização de suas potencialidades, são essenciais para garantir um ambiente educativo inclusivo e motivador.

A identificação precoce desses estudantes, aliada a uma abordagem pedagógica que favoreça o seu desenvolvimento integral, é crucial para evitar a exclusão e proporcionar uma educação que amplie suas oportunidades de aprendizagem e de integração social. Para isso, é necessário um compromisso coletivo entre professores, famílias e sociedade, visando a criação de espaços educacionais mais flexíveis, inovadores e inclusivos.

Portanto, a construção de um ambiente escolar que realmente acolha os estudantes com AH/SD exige mudanças profundas tanto nas práticas pedagógicas quanto nas atitudes dos educadores e dos colegas. Só assim será possível oferecer a esses alunos as condições necessárias para que possam se desenvolver plenamente, explorando suas habilidades e potencialidades, e contribuindo de forma significativa para a comunidade escolar e para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. **Altera a LDB para dispor sobre identificação e atendimento de altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 51/2023. **Diretrizes da Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BYBEE, R. W. **The case for STEM education: challenges and opportunities**. Arlington: NSTA Press, 2013.

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Tradução Elizabeth da Rocha Conil. Petrópolis: Vozes, 2017.

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão**. In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, W. C.; MOREIRA, G. E. **Astronomia e matemática: Oficinas como atividades de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-15, 2021.

FLEITH, D. S. **Criatividade e altas habilidades/superdotação**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 28, 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2021.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. LIVIAHSD: **Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação**. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2016.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004.

SOUZA, V. M. G. de. **Enriquecimento curricular: foco no rastreio para identificação de altas habilidades/superdotação por meio de práticas pedagógicas inclusivas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

VILLELA, F. C. B.; ROSSI, P. L. M. **Identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação e estratégias inclusivas de enriquecimento curricular para os anos iniciais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

YAKMAN, G. **STEAM education: an overview of creating a model of integrative education**. 2008. Thesis (Doctorate) - Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, 2008.