



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**ROSECLEIDE FERREIRA BARBOZA**

**SENTIDOS DE PROFESSORES E GESTORES SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS  
COM ALTAS HABILIDADES**

Maceió

2023

ROSECLEIDE FERREIRA BARBOZA

SENTIDOS DE PROFESSORES E GESTORES SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS  
COM ALTAS HABILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia (PPGPsi), do Instituto de Psicologia (IP), na linha de pesquisa: Saúde, Clínica e Práticas Psicológicas, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como um dos requisitos à aquisição do grau de mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Nadja Maria Vieira da Silva

Maceió

2023

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

B239s Barboza, Rosecleide Ferreira.

Sentidos de professores e gestores sobre a educação de pessoas com altas habilidades / Rosecleide Ferreira Barboza. – 2023.  
59 f. : il.

Orientadora: Nadjia Maria Vieira.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas.  
Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 38-40.

Apêndices: f. 41-46.

Anexos: f. 47-59.

1. Alunos com altas habilidades. 2. Professores. 3. Avaliação. 4. Educação básica. I. Título.

CDU: 159.9-056.317: 37.011.31

## **AGRADECIMENTOS**

Existem momentos que são especiais e significativos em nossas vidas. A conclusão da dissertação e a preparação para a defesa é um desses momentos. Enfrentei muitos desafios, adversidades e perdas irreparáveis. Contudo, quero agradecer a Deus por ter me fortalecido e ajudado a prosseguir. Gratidão a minha mãe Antônia que com amor e sabedoria me ensinou a perseverar. Ela não está entre nós, partiu sem saber o desfecho desse trabalho tão importante. Momento de muita dor! Imensa saudade! Agradeço aos meus filhos, Vitória e Pedro, que com amor e carinho me acolheram nos momentos mais difíceis. Aos meus irmãos que me incentivaram durante este percurso. Gratidão aos colegas do grupo de pesquisa pelo apoio, em especial Rodrigo Pimentel, Rodrigo Almeida, Thaís e Andrea. Agradeço a minha amiga Érika, pelo carinho e acolhimento durante este período. Agradeço ao meu amigo Robson pelas palavras de incentivo e por sanar as dúvidas na Plataforma Brasil. Agradeço em especial, as gestoras e professoras que contribuíram como participantes do Projeto de Pesquisa. Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Nadja Maria Vieira da Silva por proporcionar momentos relevantes de discussões, reflexões e aprendizado.

## RESUMO

Relatamos aqui a realização de uma pesquisa de intervenção que teve o objetivo de analisar sentidos de professores e gestores da educação básica sobre suas práticas com alunos que possuem altas habilidades. Neste estudo, fomos motivados a construir informações sobre a relação entre a dificuldade em identificar alunos com altas habilidades em sala de aula e a proposição de instrumentos para avaliar sua aprendizagem. A intervenção consistiu em três oficinas, através das quais realizamos diferentes atividades para fomentar a escrita de narrativas por educadores, sobre suas práticas pedagógicas voltadas para alunos com altas habilidades. As oficinas foram realizadas no formato virtual através da plataforma *Google meet*, e nas atividades utilizamos materiais diversos, como fotografias e enunciados incompletos. Nos resultados, confirmamos apontamentos da literatura que alertaram para uma relação entre a dificuldade para identificar casos de altas habilidades nas salas de aula e a inabilidade de professores da educação básica para elaboração de métodos e instrumentos apropriados ao atendimento educacional desses estudantes. Além disso, agregamos a esse alerta explicações sobre como os processos avaliativos podem ser requisitos para favorecer ou ameaçar o sonho da inclusão educacional.

**Palavras-chave:** Altas habilidades; avaliação; narrativas.

## **ABSTRACT**

The present paper reports the carrying out of an intervention research with the objective of analyzing the senses of teachers and basic education managers about their practices with high ability students. In this study we were motivated to build information on the relationship between the struggle on identifying high ability students in the classroom and the proposing of resources to evaluate their learning. The intervention consisted in three workshops with which different activities were carried out to instigate the writing of narratives about pedagogical practices directed to high ability students by educators. The workshops were carried out in virtual format using Google Meet and in the activities various materials, such as photographs and incomplete statements, were used. As for the results we could confirm literary observations that point to the relationship between the struggle to identify high ability cases in the classroom and the inability of basic education teachers to elaborate appropriate methods and tools to cater for these students. Apart from that, we add to this notice some explanations on how the evaluation processes may be requirements to favor or threaten the dream of educational inclusion.

**Keywords:** High abilities; evaluation; narratives.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEJAI	Coordenadoria Geral de Educação de Jovens, Adultos e Idosos
CGGOE	Coordenadoria Geral de Gerenciamento e Organização Escolar
EE	Educação Especial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Scielo	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Maceió
UBS	Unidade Básica de Saúde

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
2	<b>ALTAS HABILIDADES: ASPECTOS HISTÓRICOS NA CARACTERIZAÇÃO</b> .....	11
3	<b>ENSINO ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM AH: É PRECISO IDENTIFICÁ-LAS</b> .....	14
4	<b>AVALIAÇÃO DE PESSOAS COM AH</b> .....	16
4.1	<b>Enriquecimento curricular para alunos com AH</b> .....	18
4.2	<b>O papel dos processos avaliativos para a inclusão de alunos com AH</b> .....	19
5	<b>EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AH: UMA REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	22
5.1	<b>Resultados do estudo bibliográfico</b> .....	22
6	<b>OBJETIVOS</b> .....	27
6.1	<b>Objetivo geral</b> .....	27
6.2	<b>Objetivos específicos</b> .....	27
7	<b>METODOLOGIA</b> .....	28
7.1	<b>O uso de narrativas na pesquisa em Psicologia</b> .....	28
7.2	<b>Oficina 1</b> .....	29
7.2.1	<i>Perguntas Gerativas para análise das concepções de AH dos participantes</i> .....	30
7.3	<b>Oficina 2</b> .....	32
7.4	<b>Oficina 3</b> .....	32
8	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	33
9	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	37
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	39
	<b>APÊNDICE A – Narrativas da oficina 1</b> .....	42
	<b>APÊNDICE B – Narrativa da oficina 3</b> .....	45
	<b>ANEXO A – Declaração de aceite da escola Municipal Professor Antídio Vieira</b> .....	48
	<b>ANEXO B – Declaração de aceite da Escola Municipal Cleto Marques Luz</b> .....	49
	<b>ANEXO C – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa</b> .....	50
	<b>ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	56



## 1 INTRODUÇÃO

Como professora de Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), este estudo tem um significado relevante. A partir de 1996, tive minha primeira experiência com um aluno com deficiência intelectual em uma turma da Educação de Jovens e Adultos. Depois de alguns anos, passei a lecionar em séries iniciais.

Integra minha trajetória um convite para o Departamento de Gestão Democrática, atualmente Coordenadoria Geral de Gerenciamento e Organização Escolar (CGGOE), que lida diretamente com gestores, em especial com o Conselho Escolar, na perspectiva de fortalecimento da gestão democrática. Posteriormente fui convidada para o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, atual Coordenadoria Geral de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (CGEJAI), no qual atuei como técnica pedagógica e como formadora de professores que trabalhavam nas instituições voltadas para Educação Especial. Foi então nessa oportunidade que entrei em contato com o tema das Altas Habilidades (AH), ao partilhar preocupação com os professores sobre a nossa desinformação, enquanto precisávamos ofertar serviços educacionais apropriados para esse público. Atualmente, atuo como Técnica Pedagógica da CGGOE.

Na nossa busca pela qualificação dos serviços educacionais ofertados nas escolas públicas do nosso município, fomos levados a reconhecer que as informações sobre a AH/superdotação, no Brasil, ainda são iniciais (BARRERA PÉREZ; FREITAS, 2009). Essa carência tem sido alvo de comentários na literatura:

[...] na área acadêmica, há tudo por se fazer. As universidades que, com raríssimas exceções, nem mesmo contam com disciplinas nessa área, precisam abrir espaço para o estudo da inteligência e das habilidades superiores. [...] Enfim, precisamos dar atenção a uma área que ainda se mostra tabu em nossa cultura (VIRGOLIM, 1997 *apud* IORIO; CHAVES; ANANCHE, 2016, p. 15).

Argumentamos, no presente estudo, que a escassez de informações sobre AH pode ser uma explicação para um dos grandes problemas enfrentado por educadores: a identificação desses casos em sua sala de aula e, conseqüentemente, a proposição de atividades pedagógicas apropriadas ao desenvolvimento educacional e humano para esse público. Embora muitas vezes os professores acreditem estar diante de alunos com essas características em suas salas de aula, eles não são motivados a buscar por informações atualizadas (FAVERI; HEINZLE, 2019).

Como extensão do nosso argumento, apontamos, como consequência da dificuldade de identificação dos casos de AH, a inabilidade dos educadores para construir instrumentos apropriados para avaliar esses alunos.

Essas questões foram foco da pesquisa de intervenção que relataremos ao longo desta dissertação. O objetivo da pesquisa foi analisar sentidos de professores e gestores sobre suas práticas com alunos que possuem AH em duas escolas públicas. No desenho metodológico, fomentamos oportunidades para professores e gestores produzirem narrativas escritas sobre suas práticas relacionadas com alunos com características de AH.

## 2 ALTAS HABILIDADES: ASPECTOS HISTÓRICOS NA CARACTERIZAÇÃO

Já no século XIX, registramos estudos sobre a AH que culminaram com a fundação, em 1901, da primeira escola para superdotados nos Estados Unidos, com o argumento da necessidade de uma educação para indivíduos com características de aprendizagem que diferem das demais. Na ocasião, os testes psicológicos de Alfred Binet e Théodore Simon ofereceram escalas de avaliação e medidas de inteligência que impulsionaram mudanças significativas nos serviços educacionais em níveis internacionais, inclusive no Brasil (FAVERI; HEINZLE, 2019).

Qual o impacto da psicometria para a caracterização das AH? Consideramos essa questão oportuna pois, de alguma forma, ela está refletida na nossa proposta de pesquisa. No caminho para construir respostas possíveis para a questão, relevamos aspectos que edificam uma perspectiva multidimensional, considerando-se que alguns indivíduos podem demonstrar um comportamento de superdotação em certas situações relacionadas à aprendizagem, mas não em todas as situações, ou em todos os campos de conhecimento. Uma observação como essa pressupõe a necessidade de conceber as AH como multifacetadas e dinâmicas (VIRGOLIM, 2019). É importante levar em conta a diversidade de potenciais e singularidades das pessoas que manifestam essas habilidades.

Borland (1986 *apud* VIRGOLIM, 2019) alerta que resultados que derivam de testes psicológicos tradicionais precisam ser relacionados com outras informações para evitar o uso inadequado e abusivo que vise a uma generalização forçada de informações. Caso o profissional opte por esse instrumento, é importante que faça uma combinação de fontes diferentes de informações como, por exemplo, escalas de comportamentos e observações participantes, para contemplar características da linguagem e outros aspectos culturais e atentar para o risco de discriminação de minorias étnicas.

Há também o risco da falta de atenção adequada, por se pensar que esses indivíduos não precisam de um atendimento educacional especializado. Os esforços para essa caracterização podem até incluir os testes psicométricos, mas que não sejam a única fonte de informação; entrevistas com a família e professores, além da observação de comportamento em situações estrategicamente diversificadas, entre outras fontes, também podem ajudar (FLEITH, 2007 *apud* MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017, p. 205).

Em 1945, educandos já reconhecidos por manifestar habilidades superiores reuniam-se no Instituto Pestalozzi, no Rio de Janeiro, para estudar literatura, teatro e música (FAVERI;

HEINZLE, 2019). Nessa ocasião, a AH era vista como um fenômeno raro no Brasil. Atualmente, ainda são comuns espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado (BRASIL, 2007). Essa é uma das razões para aprofundar a discussão sobre AH assumindo-se propósitos da educação inclusiva.

Há, entretanto, alguns mitos na caracterização de uma pessoa com AH. Casarin (2011) refere-se a uma visão amplamente compartilhada, na qual uma pessoa é superdotada ao mesmo tempo em diferentes âmbitos: intelectualidade, sociabilidade e emoção; ela é excelente em tudo. Nessa visão do senso comum, essas pessoas não precisam ser estimuladas ou auxiliadas. Trata-se, todavia de um equívoco, como observa autora:

[...] ela pode apresentar um talento excepcional em uma área e, em outra, precisar ser educada e estimulada como qualquer outra. Ela é uma criança em desenvolvimento, não é autossuficiente e precisa do cuidado e da orientação dos adultos. A capacidade acima da média em alguns aspectos do desenvolvimento não significa que ela exija menos atenção do que as outras; ao contrário, ela tem necessidades educacionais especiais, e é preciso um projeto pedagógico específico para atendê-la (CASARIN, 2011; p. 55).

Destacamos, então, que as características descritas na literatura acentuam dificuldades para uma definição clara sobre AH, e acarreta prejuízos para a proposição de atividades pedagógicas apropriadas para esse público. A falta de uma definição clara impede a identificação dentro da escola. Se o professor não se apropria de uma conceituação sobre AH, ele não será hábil para propor métodos avaliativos, por exemplo. Nessa perspectiva, a avaliação é um caminho para o professor conhecer as especificidades relacionadas com AH.

Para possibilitar a visibilidade dessas especificidades, Renzulli (2004) apresentou o modelo dos três anéis: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Nessa abordagem, esses elementos são fundamentais para a identificação de crianças com AH.

Alguns alunos aprendem em um ritmo mais acelerado e com níveis de compreensão mais elevados que os outros. Às vezes, esta aprendizagem pode ocorrer em uma ou duas áreas do conteúdo e, em outros casos, em todo o currículo. Da mesma forma, alguns alunos são mais criativos ou artísticos que outros e alguns, ainda, podem demonstrar potencial de excelência na liderança, em habilidades organizacionais ou nas relações interpessoais (RENZULLI, 2004, p.119- 120).

No modelo de três anéis, ou modelo triádico de enriquecimento, Renzulli (2004) enfatiza a importância de encorajar os jovens talentosos a aplicar sua capacidade, criatividade e comprometimento com a tarefa na solução de problemas de suas escolas e comunidades, que são significativos para eles. Consideramos, entretanto, que nessa abordagem a AH é definida

fundamentalmente como processo mental, sem deixar claro as implicações de aspectos linguísticos, culturais, políticos e econômicos.

Sugerindo a atenção para aspectos linguísticos e culturais, Virgolin (2018, p. 276) comenta que diferente do que ocorre em outras áreas de Educação Especial, o aluno superdotado é identificado pela forma como aprende e expressa sua aprendizagem, seja nos aspectos acadêmicos, artísticos, psicomotores, dentre outros que possa apresentar.

### 3 ENSINO ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM AH: É PRECISO IDENTIFICÁ-LAS

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, online), são portadores de AH/superdotação:

Os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Particularidades dos alunos com AH são assinaladas com o intuito de esclarecer quem é esse público da Educação Especial. É importante compreender que esses indivíduos podem apresentar habilidades em uma ou mais áreas. A rapidez em dominar o conteúdo passa a ser algo desafiador para o professor. Por essa razão, a observação contínua se faz necessária e os instrumentos avaliativos utilizados podem revelar seus conhecimentos e expor sua aprendizagem.

Virgolim (2019, p. 132) destacou que identificar as AH é o ponto mais importante de todo o trabalho que se possa fazer no campo educacional. Uma identificação adequada e abrangente é fundamental para que aqueles alunos com potencial possam receber uma educação voltada às suas potencialidades. Nesse sentido, a autora reforça a relevância desse reconhecimento no contexto escolar, atrelada a uma concepção crítica de ensino e aprendizagem.

Para Rangni e Costa (2017), uma das dificuldades para o reconhecimento de estudantes com AH no ambiente escolar é a falta de discussões sobre o tema entre os educadores. Essa lacuna reflete a formação docente. Wechsler e Suarez (2016) atentaram também para essa lacuna e comentaram que uma formação do professor adequada propiciaria que este não apenas identificasse estudantes talentosos/superdotados, mas fosse habilitado para criar estratégias para o seu desenvolvimento. Consideramos a necessidade dessas discussões, que poderiam ser asseguradas se atentadas nas situações de planejamento pedagógico de cada instituição de ensino e aprendizagem.

Historicamente, a identificação dos alunos com AH é conduzida por meio da abordagem clínica. Essa afirmativa fomenta uma reflexão acerca do discurso pedagógico escolar frente a essa condição. Assim, torna-se fundamental a escola ter o entendimento de como lidar com esses educandos, uma vez que eles fazem parte dos processos educativos. Partindo desse

princípio, surgem algumas questões relevantes: até que ponto o laudo clínico pode interferir no desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula? É necessário o diagnóstico clínico de AH para que os estudantes possam ter o atendimento educacional especializado? Enfim, qual o impacto da caracterização e identificação de alunos com AH para as práticas pedagógicas?

Com base nessas interpelações, salientamos que, em se tratando dos processos ensino e aprendizagem, o documento clínico comprobatório não é determinante no sentido de sobrepor à avaliação pedagógica, nem para a efetivação da matrícula e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é de caráter pedagógico, ou seja, as ações são desenvolvidas numa perspectiva educacional. A Nota Técnica nº. 04/2014 SECADI/MEC ressalta, de forma esclarecedora, esses aspectos, bem como a não obrigatoriedade do laudo clínico no universo escolar.

Rangni e Costa (2017) destacam que os alunos com AH, ao serem reconhecidos pedagogicamente, não carecem de um processo avaliativo clínico. O laudo pode contribuir com informações relevantes a respeito desse público, desde que o diagnóstico não seja utilizado para rotular os estudantes que apresentam um potencial elevado. Assim, a reflexão sobre essas questões é importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no espaço da sala de aula.

#### 4 AVALIAÇÃO DE PESSOAS COM AH

Os processos avaliativos possibilitam a visibilidade de direções e definição parâmetros para revisão e qualificação de ações pedagógicas, com vistas ao processo ensino-aprendizagem voltado à promoção do desenvolvimento humano nesses cenários. O comentário de Hoffmann (2018, p. 36) sinaliza os efeitos nocivos para o desenvolvimento humano em cenários educacionais, quando as práticas avaliativas são inadequadas: “práticas avaliativas autoritárias são minas espalhadas por nossas escolas. Detonam a toda a hora e mutilam o desejo de aprender de crianças e jovens. Despertam sentimentos de opressão, de insegurança, de injustiça, de exclusão pelas sentenças de fracasso escolar”.

Somos inclinados à opinião de que essas concepções precisam ser revisadas para seguir na direção contrária e favorecer a atenção sobre as estratégias diversas que um estudante se utiliza no caminho para sua aprendizagem e desenvolvimento. Pressupomos a mudança de foco dos resultados do ensino e da aprendizagem para o seu processo.

Para Almeida e Franco (2011), o processo avaliativo faz parte do fazer pedagógico e aponta o que deve, ou não, ser melhorado na prática de sala de aula. Nesse sentido, a autoavaliação é importante para pensar em ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de sentido. Olhar para o processo ensino-aprendizagem priorizando o desenvolvimento humano e a participação dos estudantes evidencia o compromisso com a educação democrática, tendo em vista uma avaliação pautada numa perspectiva emancipatória.

A revisão dos processos avaliativos é, todavia, um desafio, considerando-se a tradicionalidade relacionada com os seus fins classificatórios. Sobre as dificuldades para essa revisão, Luckesi (2011, p. 89) comentou:

Não há possibilidade de transformar os rumos da avaliação, fazendo-a permanecer no bojo de um modelo social e de uma pedagogia que não permite esse encaminhamento. A avaliação educacional escolar, como instrumento tradutor de uma pedagogia que, por sua vez, é representativa de um modelo social, não poderá mudar sua forma se continuar sendo vista e exercitada no âmago do mesmo corpo teórico-prático no qual está inserida.

Está subjacente ao comentário do autor que já se observam esforços no sentido de mudar as práticas avaliativas nas escolas, mas ainda permanecem sem sucessos. Hoffmann (2018) também refletiu sobre esses esforços e apontou-nos um problema: “[...] professores discutem muito como fazer a avaliação e sugerem metodologias diversas, antes, entretanto, de compreender verdadeiramente o sentido da avaliação na escola” (2018, p. 23). Além disso, ela



destacou que a avaliação requer o planejamento e atenção do professor em relação às dificuldades e aos avanços apresentados pelos alunos.

No que se refere ao papel relevante que o professor exerce nas discussões para definição de avaliação na escola, a autora comentou que a aprendizagem é motivada pela curiosidade e inventividade, aspectos que são mediados pelo educador. Dessa forma, fica expressa a necessidade de busca por novas possibilidades de avaliar e, para isso, é importante a mudança na forma de pensar e agir. É preciso que o educador tenha interesse, de fato, por aprender um novo paradigma de avaliação.

Em resumo, olhando para esses aspectos, o ato de avaliar requer a superação de modelos baseados em concepções que têm como finalidade a classificação, a certificação, o julgamento e a exclusão dos estudantes, mediante a utilização de instrumentos limitados e padronizados que impactam autoritariamente na trajetória escolar dos educandos. De acordo com Hoffmann (2018, p. 13), a avaliação da aprendizagem envolve duas dimensões no processo ensino-aprendizagem: educador/avaliador e educando/avaliado.

Trata-se, portanto, de uma relação dialógica. Almeida e Franco (2011) reforçam essa característica dialógica e destacam que os processos avaliativos devem estar em completo alinhamento com outras práticas pedagógicas e, dessa forma, podem promover a emancipação dos alunos. Na descrição desses autores, fazer um diagnóstico do processo ensino-aprendizagem é uma estratégia necessária aos processos avaliativos, pois possibilita ao professor a revisão dos seus procedimentos e a busca por alternativas nos casos das dificuldades dos estudantes relacionadas com conteúdos diversos.

Também na direção do foco nas propriedades dialógicas, Hoffmann (2018) defendeu que um modelo de avaliação deve viabilizar a mediação e a intervenção na aprendizagem. De acordo com a autora,

Na concepção mediadora, é preciso ultrapassar a sistemática tradicional de buscar os absolutamente certos e errados em relação às tarefas dos alunos e atribuir significado ao que se observa, valorizando ideias, dando importância a suas dificuldades, sugerindo-lhe prestar atenção nas próprias respostas. O respeito e a valorização de cada tarefa favorecem a expressão de crenças verdadeiramente espontâneas (p. 85).

Nessa abordagem, o conhecimento referenciado pelo educando, seus interesses e suas dificuldades, assumem relevância e, com vistas para essas configurações, o docente precisa se atualizar com base em conceitos diversos relacionados à avaliação para tornar as suas intervenções apropriadas à manifestação integral do aprendiz. Em outras palavras, nas suas ações pedagógicas, os professores devem alimentar, e não moldar, a diversidade subjacente aos

processos, ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento humano e, por essa razão, deve buscar atualização sobre condutas avaliadas em cenários educacionais. Para Antunes (2010), na falta de atenção para essa complexidade, a avaliação pode devastar a ação pedagógica:

Muitas vezes a avaliação não é vista, mas ela é um funil. Estou transformando aquele volume de qualidade que aquele aluno possa vir a ter, colocando aquele conjunto de valores que o caracteriza e o torna único, num liquidificador [...] e tentar empurrar à sociedade, aos pais que, muitas vezes seduzidos por este empurrão, aceitam, que posso medir aquele indivíduo por um número que expressa circunstância de saber muito específico, num momento muito específico. [...] o temor do fracasso muitas vezes, leva à paralisação. O medo de errar faz com que muitos fiquem aquém de suas possibilidades, não arrisquem, não atinjam seu potencial. [...] (p. 11).

O que dizer, então, sobre a avaliação de estudantes com AH? Argumentamos que a clareza na definição das AH é um passo importante para proposição de instrumentos avaliativos. Para Casarin (2011), o aluno com AH necessita de uma atmosfera educacional que promova o desenvolvimento intelectual, o crescimento pessoal e a interação social; as atividades pedagógicas devem, portanto, ajudá-lo a desenvolver seus talentos. Mas a autora alerta que, frequentemente, as AH dos educandos não são reconhecidas e, ao serem envolvidos em atividades sem especialidades para esses casos, eles desenvolvem quadros de desmotivação. Concordamos com a observação de Virgolim (2019) na qual devem ser proporcionados, em programas especiais, meios que facilitem a manifestação dos interesses de alunos com AH.

#### **4.1 Enriquecimento curricular para alunos com AH**

O enriquecimento curricular consiste nas experiências relacionadas à aprendizagem que propiciam o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com AH, e geralmente não fazem parte do currículo regular (VIRGOLIM, 2019; FREITAS; RECH, 2015). Salienta-se, todavia, que os projetos nesses programas devem considerar não só as necessidades dos alunos com AH, mas de todos os estudantes. O enriquecimento curricular é, portanto, uma política do ensino inclusivo. Trata-se da oferta de atividades complementares, considerando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. A aceleração prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, BRASIL, 1996) possibilita ao aluno com AH o cumprimento dos componentes curriculares em um curto espaço de tempo, bem como favorecê-lo à níveis escolares mais avançados (CASARIN, 2011).

De acordo com Virgolim (2019), para indicar a aceleração, o educador deve avaliar o estudante considerando aspectos como conhecimento acadêmico, capacidade intelectual,

desenvolvimento físico e emocional e maturidade. Também devem ser analisadas as condições da escola e a receptividade do professor com relação ao processo. Recomenda-se que a aceleração seja feita por uma equipe multidisciplinar, na qual pedagogos e psicólogos avaliem a criança e levem em consideração seus interesses e desejos, assim como os dos pais.

A estratégia de agrupamento aumenta a possibilidade de aprofundamento de temas acadêmicos relacionados com o interesse e a apropriação para cada estudante, além da colaboração entre pares (VIRGOLIM, 2019, p. 152). Casarin (2011) comenta que o agrupamento de alunos com AH “[...] consiste em selecioná-los e formar grupos de atendimento segregados ou homogêneos, já que as habilidades podem ser diferentes ou semelhantes, para que suas necessidades sejam adequadamente atendidas” (CASARIN, 2011, p. 61). Como podemos observar, os aspectos mencionados são encaminhamentos relevantes no cenário escolar e postulam o reconhecimento das AH na sala de aula regular, redirecionando a prática pedagógica no sentido de incluir esses estudantes no processo ensino-aprendizagem.

#### 4.2 O papel dos processos avaliativos para a inclusão de alunos com AH

Reconhecemos os desafios para a inclusão das pessoas com AH, considerando-se que as práticas pedagógicas precisam ser planejadas para superar modelos ineficientes à promoção do desenvolvimento das potencialidades desses estudantes ao tempo em que, como destacamos anteriormente, não se preparem professores para esses desafios durante a sua formação. Chacon *et al.* (2017) enfatizam que desafios são reais para os professores brasileiros que têm muitas dificuldades de trabalhar com estudantes com AH, em consequência de uma formação inicial insuficiente e da ausência de programas competentes de formação continuada. Rangni e Costa (2017) destacam que:

[...] os cursos de licenciatura, cursos de especialização e de pós-graduação *strictu sensu* carecem de maiores abordagens sobre a temática de AH, o que possivelmente vem formando educadores sem capacitação suficiente para identificar e atender os alunos mais capazes em suas salas de aulas (p. 320).

Argumentamos que os programas de formação continuada devem investir nas discussões sobre processos avaliativos, considerando-os fundamentais para a inclusão de crianças e adolescentes com AH na educação básica. A visibilidade da relevância dos processos avaliativos para inclusão desse público reside na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2003 *apud* REGO, 2014, p. 71), “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Confirma-se, então, na constituição sociocultural da aprendizagem, sua condição propulsora de desenvolvimento humano. Nos seus apontamentos, Vigotski explica que é a ação da criança no mundo que é base de sustentação para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Ao discutir sobre as implicações desses apontamentos para a educação, Rego (2014, p. 55) destaca:

A partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana.

Consideramos, na nossa pesquisa, que o reconhecimento da relação entre aprendizagem e desenvolvimento precisa ser contemplada na elaboração de instrumentos avaliativos. O objetivo tradicional de classificação, com base em medidas de desempenhos, precisa ser abandonado. As práticas de avaliação não podem aprisionar ou limitar a condição ativa da criança sobre suas experiências no mundo; sua aprendizagem não se revela como produto, mas como processo. Isto é, trata-se de uma situação aberta, sempre inacabada. Essa falta de fronteira fixa foi descrita nos apontamentos de Vigotski (1991, p. 58) sobre a zona de desenvolvimento proximal:

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Com base nesses conceitos, consideramos caminhos a serem percorridos pela criança, através dos quais se organiza o seu desenvolvimento. Vigotski (1991) comentou que, quando uma criança realiza algo, é porque as funções estão amadurecidas e são estabelecidas pelo nível de desenvolvimento real. Diferentemente da zona de desenvolvimento proximal, em que a criança ainda não consegue solucionar os problemas, visto que as funções não amadureceram, porém estão em vias de amadurecimento. Assim, enquanto o desenvolvimento mental é caracterizado por um nível de desenvolvimento real retrospectivamente, a zona de desenvolvimento proximal o caracteriza prospectivamente.

Esse percurso de aprendizagem permite uma reflexão acerca da convergência do passado e do futuro da aprendizagem para o presente e configuração atual das práticas pedagógicas. Se concebidos como mediadores, os processos avaliativos habilitam a conexão entre aprendizagem e desenvolvimento.

Questionamos, então, se essa perspectiva de avaliação mediadora tem sido adotada pelas escolas. A avaliação mediadora requer a observação contínua sobre o desenvolvimento dos estudantes, para pressupor aspectos que possam otimizar a aprendizagem. Hoffmann (2018) atenta que a avaliação, como acompanhamento do processo de construção dos saberes, deve ser exercida no decorrer do ano letivo e não apenas ao término. O sentido de avaliar, aqui, se distancia de uma avaliação discriminatória e seletiva que nega a forma como a criança elabora o seu pensamento na construção do conhecimento.

Na base da função mediadora está o diálogo e a reflexão que dão suporte para o educando alcançar novas descobertas. As hipóteses que ele constrói, as suas ideias, os conceitos formulados e o seu entendimento são valorizados, pois são recursos na sua busca por soluções. Para Hoffmann (2018, p. 76-77), “a avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, ao seu momento no processo de construção do conhecimento, o que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas [...]”.

Reconhecemos que há muitas questões para serem atendidas para se garantir cenários educacionais promotores de desenvolvimento humano. Com vistas para essa promoção, investimos em uma investigação sobre sentidos de professores e gestores acerca de suas práticas pedagógicas com alunos que possuem AH. Nessa perspectiva, dirigimos nossa atenção também para suas concepções de avaliação, considerando-se ser esta uma prática pedagógica relevante, como temos discutido até agora.

## 5 EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AH: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Decidimos por assumir a hipótese de que os processos avaliativos são lócus apropriados para se analisar amplas implicações das dificuldades dos professores em definir AH e caracterizar os casos dentro de sua sala de aula. Abraçamos essa hipótese e, para reforçar os fundamentos da nossa pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico sobre práticas avaliativas voltadas para alunos com AH.

Procuramos por artigos científicos nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo), a partir de descritores com as seguintes combinações “Educação AND AH”; “Avaliação AND AH”. A nossa intenção foi levantar informações sobre a prática avaliativa voltada para estudantes com AH/Superdotação (AH/SD), considerando publicações no campo da educação e psicologia.

Tendo em vista esse propósito, assumimos como critérios de inclusão: somente publicações em português disponíveis gratuitamente, considerando os últimos dez anos (2013 a 2022), e critérios de exclusão: teses, dissertações, artigos duplicados ou publicações que não atendessem ao objetivo supracitado. Com base nesses critérios, encontramos 414 artigos na CAPES e 30 no *Scielo*, totalizando 444 produções. Após a leitura dos títulos e resumos, considerando-se os vários critérios já mencionados, foram excluídos 429, restando 15 artigos para nossa apreciação.

### 5.1 Resultados do estudo bibliográfico

A falta de conhecimento aprofundado por parte da maioria dos professores reforça a invisibilidade das crianças com AH/Superdotação em sala de aula. Tal observação pressupõe uma reflexão sobre os processos avaliativos e permite alguns questionamentos: se não é realizada a identificação de alunos com AH, como afirmar a inexistência desse público no ambiente escolar? Qual o papel da escola na possível identificação desse público? Somos inclinados a pensar nas implicações desse processo para a promoção do desenvolvimento humano dentro das escolas.

Virgolim (2018, p. 262) destaca que, no trabalho a ser realizado pelo professor com o aluno com AH, incide a identificação e reconhecimento do potencial deste aluno em sala de

aula. Faz-se necessário acompanhar de que maneira esse aluno expressa o seu raciocínio, seu entendimento do conteúdo e quais são as estratégias que ele utiliza para resolver os problemas propostos.

A identificação é necessária, visto que auxilia no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas e promove os encaminhamentos dos estudantes ao atendimento educacional especializado. Partindo desse pressuposto, é fundamental a interação entre professor e especialista da sala de recursos, com o propósito de fomentar ações significativas, tendo em vista processos avaliativos que favoreçam a aprendizagem e priorizem o desenvolvimento integral humano uma vez que barreiras atitudinais e pedagógicas reforçam a crença de que não há estudantes com AH nas unidades escolares, impossibilitando o direito ao reconhecimento da sua identidade e consequentemente acentua a desvalorização das potencialidades. É importante ressaltar que características de AH não estão relacionadas somente ao desempenho acadêmico. É preciso considerar necessidades socioemocionais na formação desses indivíduos.

Dez dos artigos que apreciamos nesta revisão apontaram questões sobre como as dificuldades para identificar os casos com AH em sala de aula se refletem nos processos de avaliação. Mais especificamente, foi comum entre os artigos que analisamos uma discussão sobre avaliação no âmbito das AH relacionada com desafios e problemas enfrentados para identificar, caracterizar as AH na sala de aula.

No primeiro artigo, por exemplo, Barrera Pérez e Freitas (2014) ressaltaram que professores, gestores e famílias dos alunos com AH não conhecem ou conhecem muito pouco a legislação educacional. Quando se trata das necessidades educacionais, a situação é semelhante com professores, gestores e legisladores. Isso compromete diretamente, a identificação das AH, o registro nos censos escolares, o atendimento educacional especializado e a formulação de políticas públicas eficientes.

Outro ponto importante trazido pelas autoras foi que a identificação, como parte integrante do atendimento educacional especializado, é processual e contínua: necessita-se avaliar a presença, intensidade e consistência dos indicadores de AH no âmbito escolar e que devem ser registrados em parecer pedagógico. Dessa forma, não pode ser cumprida apenas por um laudo.

No segundo artigo, Martins *et al.* (2016) reforçaram a importância da identificação das AH no campo educacional, ao afirmar que, se o aluno com AH for identificado o quanto antes, a partir da educação infantil, o acompanhamento às necessidades especiais será de imediato.

Entretanto, destacam os autores, “apesar de ser imprescindível, ainda estamos distantes de identificar adequadamente e em grande escala aqueles que possuem AH superiores e requerem adequações educacionais” (MARTINS, 2013 *apud* MARTINS *et al.*, 2016).

No terceiro artigo, Mendonça, Rodrigues e Capellini (2017) relataram um estudo sobre a identificação inicial de alunos com sinais de AH na esfera intelectual e acadêmica, realizado em uma escola pública de ensino fundamental. Como procedimentos, este estudo se utilizou da aplicação de testes psicológicos e da indicação dos professores de alunos que mais se sobressaíam. Nos seus resultados, os autores destacaram que a identificação permite diagnosticar necessidades educacionais, além de possibilitar o acompanhamento necessário, para que o público da Educação Especial (EE) tenha uma educação apropriada.

No quarto artigo, Santos *et al.* (2019) abordaram possibilidades de atuação de profissionais de saúde nas estratégias de enriquecimento curricular de estudantes com indicadores de AH por meio do Programa Saúde na Escola. Para os autores, parcerias com profissionais da Unidade Básica de Saúde (UBS) podem favorecer as formas como se propõe e se trabalha no âmbito do enriquecimento curricular voltado aos alunos com indicadores de AH. No entanto, alertaram os autores, é fundamental que a identificação desses estudantes seja direcionada à escola, tendo em vista que os profissionais de saúde não têm a prática pedagógica essencial para a efetivação desse processo.

Os autores destacam, ainda, que o aluno com AH geralmente não é percebido no ambiente escolar (ele pode ser considerado um ótimo aluno ou indisciplinado na sala de aula). Porém, se em algum momento for identificado, será pela sua indisciplina e não pelas habilidades que possui. Relacionado com esse aspecto é a crença das pessoas com relação a esse estudante, que é visto como alguém que sabe tudo, um gênio, excelente em todas as áreas de conhecimento, oriundo de famílias com uma elevada condição financeira e que existe apenas nas escolas particulares. Para os autores, todos esses pormenores influenciam na identificação desse público.

Faveri e Heinzle (2019) trazem no, quinto artigo, uma discussão acerca da “educação dos invisíveis”, relacionando essa invisibilidade com a falta de conhecimento dos professores do sistema educacional e, por conseguinte, com a ausência de processos avaliativos apropriados. As autoras resgatam observações de Virgolim (2014) sobre a importância da utilização de métodos que auxiliem na identificação de AH em áreas mais diversas como, por exemplo, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas. Alinhadas com essas questões, Rech e Negrini (2019) apontaram, no sexto artigo, para a necessidade que os



professores tenham formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, voltada para todos os alunos da educação especial.

O sétimo artigo, Pereira, Koga e Rangni (2020) destacaram pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos nas discussões sobre identificação de pessoas com AH com vistas à formação e capacitação de professores e da equipe pedagógica para a efetivação das práticas. Os autores chamam a atenção para esses pressupostos como um posicionamento crítico frente a tradição dos testes psicométricos no Brasil utilizados para a identificação dos indicadores de AH.

Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020) descrevem relatos, no oitavo artigo, sobre como a percepção dos pais, professores e alunos pode ser utilizada para identificação das AH. Considerando essa possibilidade, os autores destacam que é importante que os pais sejam preparados com informações que os auxiliem nessa descoberta. Os relatos descritos neste artigo relevam algumas informações nesse campo temático: a) para a maioria dos pais, a escola nunca evidenciou alguma habilidade do seu filho; as necessidades desses alunos não são percebidas pela escola; b) para a maioria dos professores, os estudantes com AH precisam de um atendimento educacional especializado; outros afirmaram que esses alunos não necessitam de ajuda, pois eles conseguem tudo por si só; c) quanto aos alunos, a maioria percebe que tem uma facilidade de aprendizagem.

No nono artigo, Martins (2020) resgata discussões tecidas por Perez e Freitas (2011) para evidenciar que a ausência de formação docente é um dos problemas que torna os estudantes invisíveis no âmbito escolar. Para Martins (2020), a falta de formação docente adequada impõe barreiras para que os alunos com AH tenham suas capacidades estimuladas a partir de práticas educacionais desafiadoras. A autora menciona vários instrumentos avaliativos utilizados na identificação, como testes individuais ou coletivos e avaliação de desempenho.

A observação também faz parte do processo de avaliação; esta é a apropriada para os estudantes que se destacam no grupo, considerando a potencialidade numa determinada área. Também é viável utilização de questionários, listas de traços e características relacionados às AH. Mas Martins (2020) alerta quanto a aplicação de testes que mensuram a inteligência: eles não costumam ser adequados à unidade de ensino, uma vez que requer os serviços da Psicologia.

No décimo artigo, as autoras Costa, Bianchi e Santos (2022) referenciaram diferentes pesquisadores para abordar a identificação de indicadores de AH no âmbito da escola. Nesse artigo também incidiram discussões sobre a avaliação escolar de alunos com AH relacionada

com a necessidade da clareza na sua identificação. É possível observar discussões sobre como os problemas para identificar alunos com AH estão relacionados com deficiências na formação docente, o que torna urgente a necessidade de se qualificar a formação continuada.

A nossa pesquisa foi impulsionada por questões que derivaram de nossa reflexão sobre a relevância dos processos avaliativos para inclusão de pessoas com AH, pressupondo-se que, se conduzidos apropriadamente, esses processos são mediadores de aprendizagem e desenvolvimento humano. Por sua vez, como vimos a partir do estudo bibliográfico, uma concepção de avaliação adequada está relacionada com a habilidade dos professores para caracterizar/definir os casos de AH em sua sala de aula.

Assumimos esses pressupostos e focalizamos na nossa pesquisa a extensão dos problemas relacionados com a falta de clareza no que se refere à definição de AH que apontamos na fase inicial da nossa pesquisa. Por essa razão trilhamos na direção de uma investigação que pudesse dar visibilidade à relação entre a pouca clareza quanto a caracterização das AH e às dificuldades na proposição de instrumentos avaliativos.

## **6 OBJETIVOS**

### **6.1 Objetivo geral**

Analisar sentidos em narrativas de professores e gestores sobre suas práticas pedagógicas com alunos com altas habilidades.

### **6.2 Objetivos específicos**

- Discutir sobre concepções de AH apresentadas por professores e gestores da rede básica de ensino;
- Discutir sobre concepções de processos avaliativos para AH, apresentadas por professores e gestores da rede básica de ensino;
- Destacar a relação entre a identificação de AH na sala de aula e a proposição de instrumentos avaliativos.

## 7 METODOLOGIA

Propomos, aqui, uma pesquisa do tipo intervenção. Quanto à perspectiva epistemológica, a nossa pesquisa é idiográfica. De acordo com Rondel (1999), uma pesquisa ideográfica assume como objeto de investigação um “indivíduo único, sem ser possível pontos de comparação por atributos externos”. Valsiner (2012) endossa essa posição ao declarar que:

A ciência idiográfica constrói generalizações com base na evidência de casos sistêmicos individuais, e aplica este conhecimento generalizado a casos individuais novos – e sempre únicos. Ela põe em prática a idéia filosófica segundo a qual o geral existe no particular, e vice-versa (p. 472).

No que se refere ao nosso desenho metodológico, realizamos três oficinas para um gestor e um professor de uma Escola de Ensino Fundamental I e um gestor e dois professores de uma Escola de Ensino Fundamental II da rede pública municipal de Maceió. As oficinas consistiram em atividades diversas, com a finalidade da produção de narrativas escritas por professores e gestores sobre suas práticas pedagógicas com alunos com AH.

As oficinas foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, considerando a disponibilidade dos gestores e professores e em cumprimento do distanciamento social, prescrito por Decretos que dispõem sobre o enfrentamento do Estado de Calamidade em Saúde Pública, decorrente do novo Coronavírus (Covid-19). Todas as oficinas foram registradas em vídeo.

### 7.1 O uso de narrativas na pesquisa em Psicologia

De acordo com Bruner (1991, p. 20), “[...] a narrativa organiza a estrutura da experiência humana [...]”. Os eventos são organizados por meio da narração que têm como elemento essencial a temporalidade, estabelecendo a associação das narrativas com a história do autor. Lyra, Ribeiro e DeConti (2018) fazem alusão de que os significados temporais são construídos pela narrativa e inserem a experiência individual na história cultural.

Os acontecimentos referidos numa narrativa refletem as intenções e valores que o narrador atribui para suas experiências (BRUNER, 1991). Dito de outra forma, nas histórias narradas, o autor negocia seu próprio pensamento sobre situações vividas ou presenciadas no nível da coletividade. Nesse funcionamento, as narrativas se caracterizam por edificar uma voz que

assume uma característica complexa de conectar a pessoa ao mundo. Essas características justificam que muitos pesquisadores utilizem as narrativas como principal procedimento para pesquisar processos psicológicos (VALSINER, 2012; SILVA; VASCONCELOS, 2013; LYRA *et al.*, 2018).

Nessa perspectiva, as narrativas permitem ao ser humano expressar os significados construídos culturalmente, de forma espontânea. Bruner (1997, p. 46) destaca que “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. Nesse sentido, os episódios narrativos constituem a história de uma vida. Partindo desse pressuposto, o autor acrescenta que “[...] as pessoas transformam em narrativa sua experiência do mundo, assim como do papel que nele desempenham [...]” (p. 100).

Na presente pesquisa, a finalidade das oficinas foi fomentar a produção de narrativas de professores e gestores sobre como concebem as AH e sobre os processos avaliativos aplicados aos alunos que acreditam ter essas características. Descrevemos a seguir, o detalhamento das atividades realizadas em cada oficina.

## 7.2 Oficina 1

- 1 Para iniciar, apresentamos seis imagens desordenadas que retrataram cenário de uma sala de aula com a presença de aluno com AH<sup>1</sup>;
- 2 Os participantes foram instruídos a definir voluntariamente uma sequência para as imagens e produzir uma história (escrita) com base na sua definição;
- 3 Os participantes entregaram a história escrita para o pesquisador.

---

<sup>1</sup> As imagens foram capturadas de uma reportagem disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=bYVMm\\_IePHM](https://www.youtube.com/watch?v=bYVMm_IePHM). Acesso em: 16 jun. 2023.

**Figura 1** – Imagens utilizadas para a oficina 1



Fonte: Youtube.

Nota: ver nota de rodapé 1.

### 7.2.1 Perguntas Gerativas para análise das concepções de AH dos participantes

O pesquisador leu as narrativas produzidas na oficina 1, antes da oficina seguinte. A partir dessa leitura, resgatou um trecho de cada narrativa de cada texto das histórias contadas pelos participantes. O critério para seleção desse trecho foi o seu potencial informativo sobre concepções de AH das participantes. Isto é, o trecho foi selecionado quando indiciava informações relevantes sobre essas concepções e, ao mesmo tempo, deixava a informação ainda pouco esclarecida. O trecho, então, foi transformado em perguntas gerativas as quais foram

recursos disparadores utilizados na oficina 2. Em outras palavras, a finalidade desse procedimento foi fomentar oportunidades, na oficina 2, para os participantes explorarem e esclarecerem informações sobre o que pensam acerca das AH, as quais já foram iniciadas nas suas narrativas produzidas na oficina 1. Abaixo indicamos o detalhamento do procedimento da transformação dos trechos em perguntas gerativas, assim como todos os trechos recortados das narrativas de cada participante (as narrativas completas encontram-se no Apêndice 1).

- I. Trecho recortado: “[...] um aluno apenas observa e mentalmente vai construindo suas estratégias” (Professora da Sala de Recursos - Escola de Ensino Fundamental II). Este foi transformado na seguinte pergunta gerativa: “poderia falar um pouco mais sobre essa observação do aluno?”.
- II. Trecho recortado: “[...] a turma conversa entre si e em grupo faz suas próprias regras para o jogo em foco [...]” (Gestora de uma Escola de Ensino Fundamental II). Pergunta gerativa: “poderia explicar um pouco mais, sobre como você pensa que o grupo faz?”.
- III. Trecho recortado: “[...] após análise do jogo entregue na equipe, as crianças iniciaram a reflexão para produção das regras [...]” (Professora de uma escola de ensino fundamental I). Pergunta gerativa: “Poderia explicar um pouco mais sobre como seria essa reflexão para produção das regras?”.
- IV. Trecho recortado: “[...] aparentemente uma professora, atuando como orientadora e mediadora durante todo o processo de aplicação da atividade” (Professora de uma escola de ensino fundamental II). Pergunta gerativa: “Poderia falar um pouco mais sobre a atuação dessa orientadora e mediadora?”.
- V. Trecho recortado: “[...] turma pequena, para que seja trabalhado de forma mais produtiva [...] deixar que as habilidades que o aluno apresenta sejam exploradas, incentivadas e desafiadas [...]” (Gestora de uma escola de ensino fundamental I). Pergunta gerativa: “Poderia falar um pouco mais sobre como esse trabalho poderia ser mais produtivo e sobre essas habilidades do aluno, como elas podem ser desafiadas?”.

### 7.3 Oficina 2

Esta oficina consistiu em uma roda de conversa para apresentação e discussão coletiva das histórias escritas na oficina anterior. O objetivo dessa roda de conversa foi destacar e compartilhar concepções de AH dos participantes subjacentes às suas histórias escritas. Para cumprir com esse objetivo, a oficina seguiu os seguintes procedimentos:

- I. Cada participante projetou através do *PowerPoint* primeiro a sua sequência de imagens e, em seguida o texto de sua história, acompanhando com a sua leitura.
- II. Depois da apresentação e leitura da participante, a pesquisadora leu os trechos recortados de sua respectiva narrativa (indicados no item anterior). Após a leitura, a pesquisadora enfatizou que a participante havia escrito em sua narrativa, indagando-lhe se ela reconhecia. Após confirmação, a pesquisadora, então, endereçava-lhe a pergunta gerativa que lhe era correspondente (também indicada no item anterior).
- III. A pesquisadora incentivou à participante para responder a respectiva pergunta e a conduziu para uma reflexão sobre *qual concepção de AH ela sinalizava*. O propósito foi envolver a respectiva participante, assim como os demais presentes nessa reflexão.

### 7.4 Oficina 3

O objetivo foi levantar informações sobre a prática de avaliação voltada aos casos de AH. Para cumprir com esse objetivo, a pesquisadora solicitou aos participantes que escrevessem um texto a partir da frase: *avaliar alunos com AH é...* (para essa atividade foi acordado o tempo de 15 minutos). Finalizada a escrita, as participantes foram instruídas para apresentar o texto escrito através do *PowerPoint*. Na medida em que apresentava e fazia leitura do texto dos respectivos textos, a participante era incentivada para, ela própria, destacar o núcleo de sua informação sobre como concebe as práticas de avaliação voltadas para alunos com AH.



## 8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Baseando-nos nas discussões de Bakhtin (1988) acerca da relação entre tema e significação nos usos de linguagem, capturamos *núcleos de significação* nas narrativas escritas dos participantes de nossa pesquisa. Destacamos esses núcleos na nossa análise, para dar visibilidade às concepções de AH e as implicações de sua identificação para a proposição de instrumentos avaliativos nos cenários educacionais.

Bakhtin (1988, p. 128) nomeia por *tema* “o sentido da enunciação completa”. Dentro de seus apontamentos, observamos que a introdução das explicações sobre o novo alcance do termo *enunciação*, que integra historicidade e cultura aos usos de linguagem (aspecto não contemplado no conceito de oração apresentado na linguística tradicional), indica o desafio de se abordar a imprecisão no âmbito da análise dos usos de linguagem. Nesses apontamentos, incide um esforço por não desvincular os processos de significação de suas bases linguísticas. Contudo, os processos de significação devem ser explicados considerando-se também a carga que as experiências humanas no mundo lhes imprimem. É nesse cenário que o autor relacionou o tema à significação, de forma que “o tema da enunciação é irreduzível à análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõe” (BAKHTIN, 1988, p. 129).

Assumimos essas explicações e todas as imprecisões que ela pressupõe para nossa análise. Destacamos núcleos de significação, com base em elementos linguísticos (palavras, expressões comuns à língua portuguesa), mas adentramos por um caminho hermenêutico, na tentativa de produzir sentidos sobre sentidos, tal como acontece nas pesquisas que têm as narrativas como parâmetro teórico-metodológico. Os núcleos de significação que destacamos na nossa análise foram marcados por palavras (sublinhadas nos quadros 1 e 2) que nos possibilitaram um enquadramento plausível em um campo semântico que, apesar de ser amplo, está relacionado com aspectos e questões discutidas por educadores e pesquisadores da educação de pessoas com AH, alguns dos quais referenciados na etapa inicial de nossa pesquisa.

Apresentamos, no quadro 1, um resumo de núcleos de significação, recortados das narrativas produzidas nas oficinas 1 e 2 (em apêndice), para tecer uma discussão sobre concepções de AH. No quadro 2, destacamos núcleos de significação recortados das narrativas produzidas na oficina 3 (em apêndice), para tecer uma discussão sobre como as dificuldades dos professores para identificar as AH em sala de aula, estão refletidas na forma como eles produzem sentidos sobre a avaliação de alunos que lhes sinalizam essa especificação.

**Quadro 1** - Sentidos sobre Altas Habilidades (núcleos de significação)

<b>Participantes</b>	<b>Oficinas 1 e 2</b>
A (professora da sala de recursos no ensino fundamental II)	[...] um aluno apenas <u>observa e mentalmente</u> vai construindo suas estratégias.
B (gestora no ensino fundamental II)	[...] a turma conversasse entre si e em grupo <u>fizesse suas próprias regras</u> para o jogo em foco [...].
C (professora ensino fundamental I)	[...] após análise do jogo entregue na equipe, as crianças iniciaram a reflexão para <u>produção das regras</u> [...].
D (professora ensino fundamental II)	[...] aparentemente uma professora, <u>atuando como orientadora e mediadora</u> durante todo o processo de aplicação da atividade.
E (gestora no ensino fundamental I)	[...] <u>turma pequena</u> , para que seja trabalhado de forma mais produtiva [...]. Deixar que as habilidades que o aluno apresenta sejam exploradas, incentivadas e desafiadas [...].

Fonte: dados desta pesquisa.

Nota: organizado pela autora.

A nossa apreciação dos núcleos de significação apresentados no quadro 1 possibilitaram uma leitura, ainda que preliminar, sobre concepções de professores e gestores acerca de AH, distinguimos com duas orientações: uma que toma processos de natureza cognitiva configurados no comportamento dos alunos em sala de aula (participantes A, B e C), e outra que toma ações da professora na proposição e condução de atividades pedagógicas (participantes D e E). Na orientação que toma processos de natureza cognitiva, observamos a ênfase sobre operações mentais lógicas, relacionadas com habilidades para abstração de regras. Na orientação que toma ações pedagógicas, observamos, por sua vez, aspectos de natureza também distintas: a) quanto à metodologia de ensino; e b) quanto a aspectos regulamentados por políticas educacionais, no caso, à quantidade de alunos por turma.

Embora com um contingente muito reduzido de material empírico, argumentamos que essa distinção reflete uma amplitude, ou mesmo vagueza, acerca dos pressupostos que precisam ser considerados para se caracterizar casos de AH em salas de aulas. Resgatamos na distinção que marcamos aqui, discussões levantadas na literatura (que referenciamos no presente texto), acerca da deficiência na formação de professores e da baixa qualificação dos programas de formação continuada, que julgamos ter sido refletidas nos dados com a indicação sobre problemas para as políticas educacionais (MARTINS *et al.*, 2016; VIRGOLIM, 2018).

**Quadro 2** – Sentidos sobre avaliação em casos de altas habilidades (núcleos de significação)

<b>Participantes</b>	<b>Oficina 3</b>
A (professora da sala de recursos no ensino fundamental II)	<u>Constatar os resultados</u> de um trabalho realizado em um período [...].
B (gestora no ensino fundamental II)	[...] analisar a prática com o <u>objetivo de correção</u> [...].
C (professora ensino fundamental I)	[...] ato pelo qual, através de uma <u>disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa</u> (um objeto, ação ou pessoa), [...] tomar uma decisão sobre ela. [...] <u>compararmos o resultado desejado</u> [...] <u>com o resultado alcançado na prática</u> .
D (professora ensino fundamental II)	[...] <u>acompanhar</u> , de diferentes maneiras, a <u>evolução</u> das aprendizagens [...].
E (gestora no ensino fundamental I)	Tentar qualificar alguém e tomar uma decisão sobre o que foi avaliado, porém deve ser de <u>forma acolhedora</u> .

Fonte: dados desta pesquisa.

Nota: organizado pela autora.

A nossa apreciação dos núcleos de significação apresentados no quadro 2, possibilitaram uma leitura, ainda que também preliminar, sobre as implicações das dificuldades dos professores para identificar alunos com AH para a proposição de instrumentos avaliativos. Esse reflexo foi sinalizado quando observamos que há generalidades bastantes conhecidas e tradicionais atribuídas à avaliação em cenários educacionais. Uma das generalidades que destacamos foi o enfoque no resultado, com a finalidade de comparação entre antes e depois (participante A e C).

Resgatamos, na literatura que referenciamos no início da nossa pesquisa, discussões sobre a necessidade de que a avaliação de alunos com AH precisa ser dialógica e mediadora de intervenção e aprendizagem (ALMEIDA; FRANCO, 2011; HOFFMANN, 2018). Essas discussões levam-nos à desconfiança sobre métodos avaliativos que têm foco limitado naquilo que o aluno possivelmente sabe, sem a devida atenção para as suas estratégias para lidar com o conhecimento avaliado, nem as transformações ao longo do tempo e, principalmente, sem uma atenção eficaz para os efeitos do próprio instrumento de avaliação sobre as respostas do aluno.

Outra generalidade bastante tradicional no campo das discussões sobre avaliação de aprendizagem escolar é a expectativa de correção (participante B). Sobre esse aspecto recai uma concepção de avaliação autoritária intensamente criticada por educadores que referenciamos no início da nossa pesquisa (HOFFMANN, 2017).

Além dessas generalidades, observamos também, nos núcleos de significações que apreciamos, considerações para revisões atuais sobre processos avaliativos em escolas. Destacamos a atenção para experiências individuais durante o processo avaliativo. Nos dados que apreciamos aqui, essas considerações foram observadas na menção para o acolhimento dos estudantes (C e E), e a perspectiva e análise de processos (ao invés de resultados) que foi sinalizado aqui nos registros da participante D.

A literatura que trata dessa revisão sobre posições tradicionais atribuídas à avaliação remete-se à função mediadora dos professores. De acordo com Hoffmann (2018, p. 49-50) na perspectiva mediadora da avaliação, acompanha-se para “entender, observar a evolução, refazer o processo junto ao aluno, propor-lhe novos desafios (mediação)”. Dessa forma, a avaliação passa a ter um sentido significativo no cenário educacional e possibilita a ressignificação das concepções em avaliação.

Ressaltamos, todavia, que não encontramos nas narrativas dos professores e gestores sinais de uma abordagem diferenciada para avaliação no caso de estudantes com AH. Essa ausência nos leva a reforçar as observações destacadas no item anterior (sobre concepções de AH) acerca de problemas derivados da dificuldade de identificação dos casos em sala de aula, para a proposição de políticas educacionais e metodologias de ensino e avaliação. Interpretamos que a falta de clareza sobre características e especificidades da AH em cenários educacionais, impediu que os participantes de nossa pesquisa se remetessem a um direcionamento mais definido sobre processos avaliativos nesses casos.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto de encerramento do relato de nossa pesquisa, estamos convencidas de que as dificuldades para identificar estudantes com AH na sala de aula estende-se para o âmbito das propostas de avaliação escolar e ameaça o cumprimento dos requisitos para a inclusão, pois acentua a invisibilidade desses estudantes no cenário educacional.

O estudo sobre AH que relatamos aqui confirmou o que a literatura discute sobre as dificuldades de professores da educação básica para identificar casos de AH em sala de aula e sobre a implicação dessas dificuldades para a proposição de instrumentos de avaliação escolar voltados para esses casos.

Reconhecemos que a razão para esse cenário tem relação com lacunas na formação inicial e continuada de professores da educação básica. Isso porque a formação docente oportuniza a socialização de experiências, o compartilhamento de dúvidas e expectativas, a busca por estratégias pedagógicas e instrumentos metodológicos que favoreçam o processo ensino-aprendizagem com mudanças significativas.

Concordamos com muitos educadores que defendem que a identificação dos estudantes com AH é um processo pedagógico relevante para os cenários educacionais e repensar a formação docente viabiliza a revisão de equívocos sobre a caracterização das AH. Referimo-nos, por exemplo, à possibilidade de se reconhecer que é um equívoco pensar que as AH se manifestem de forma genérica, como ser *expert* em todos os campos de conhecimento e todas as artes e que se expressam apenas em escolas particulares privilegiadas. Alertamos, entretanto, que o trabalho pedagógico está relacionado com transformações históricas da sociedade e por essa razão sempre será necessária a atenção para a qualificação de propostas e da formação continuada para professores da educação básica.

Os núcleos de significação que apreciamos em nossa pesquisa proporcionaram algumas informações básicas para nossa reflexão. Reconhecemos a importância da identificação desses alunos, ao mesmo tempo que acusamos uma preocupação com esse processo. Depois que as habilidades são identificadas, o que fazer para encaminhamentos pedagógicos? Como superar os desafios?

As incertezas e a insegurança em como lidar com esse público fazem parte do cotidiano dos profissionais da educação básica. O professor para mediar a aprendizagem precisa conhecer o aluno, caso contrário correrá o risco de ir na contramão de uma educação inclusiva. É no

ambiente escolar que se estabelecem as relações pedagógicas munidas de vivências e experiências. Lá está a diversidade cultural, a pluralidade de saberes, as singularidades e a possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento.

Sabemos que não há modelo universal. Isso implica em refletir coletivamente sobre o trabalho pedagógico, numa perspectiva crítica de avaliação, considerando estudos e pesquisas realizadas sobre a área em questão. A atenção voltada também para esse público, no sentido de atender às suas especificidades, é extremamente importante. São necessárias atividades desafiadoras, que atinjam as potencialidades dessas crianças, sem desconsiderar os aspectos socio-culturais, emocionais e afetivos, com a parceria do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para fortalecer as ações educativas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de; FRANCO, Mônica Gardelli. **O processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

ANTUNES, Celso. **Avaliação da aprendizagem**. Barueri: Cedec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napooleão. Estado do conhecimento na área de AH/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., Caxambu, 2009. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009.

BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napooleão. Políticas públicas para as AH/superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 9 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com AH / Superdotação**: orientação a professores. Brasília, DF: MEC, 2007. (Volume 1). Disponível em: <https://proinclusao.uef.br/wp-content/uploads/2017/10/individuos-com-altas-habilidades-superdotacao-clarificando-conceitos-desfazendo-ideias-erroneas.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 12 mar. 2021.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. **Critical inquiry**, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASARIN, Sônia. **Talento e deficiência**: como incluir alunos com diferentes tipos de inteligência. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

CHACON, Miguel Claudio Moriel *et al.* Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com AH/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.30, n. 59, p. 775-786, set./dez., 2017.

COSTA, Maira Maria da; BIANCHI, Alessandra Sant'Anna; SANTOS, Márcia Melo de Oliveira. Características de crianças com AH/superdotação: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, n. 28, 2022.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, e118, p. 1-23, 2019.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com AH/superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II**, Tempe, v. 23, n. 30, mar. 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563>. Acesso em: 15 mar. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

IORIO, Naila Mattos; CHAVES, Fernanda Ferreira; ANANCHE, Alexandra Ayach. Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para AH/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 413-428, maio/ago. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LYRA, Maria; RIBEIRO, Anália; DECONTI, Luciane. Temporalidade e Interpretabilidade na Análise de Narrativas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, e3431, 2018.

MARTINS, Bárbara Amaral. Escala de identificação de precocidade e indicadores de AH/superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção. **Revista Educação especial**, Santa Maria, v.33, e73, p. 1-25, 2020.

MARTINS, Bárbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Marques Marla. **AH/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?**. *Psicol. Esc. Educ.* 20 (3). Sep-Dec, 2016.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; RODRIGUES, Olga Maria Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Identificação inicial de alunos com AH ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 203-218, jan./abr. 2017.

OLIVEIRA, Ana Paula de; CAPELLIN, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. AH/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, jan./mar. 2020.

PEDERRO, Mariana de Freitas Pereira *et al.* Revisão da produção científica sobre AH/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.30, n. 58, p. 499-514, maio/ago. 2017.



RANGNI, Rosemeire Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Identificação de educandos com AH: o laudo clínico é essencial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 313-324, maio/ago. 2017.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e AH /superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul., 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Col. Educação e conhecimento).

RENZULLI, Joseph. 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, jan./abr. 2004.

RONDEL, Luisa Deyanira Sandia. Las perspectivas nomotética e ideográfica en el trato a la realidad estudiada por las ciencias sociales. **Orientación y Consulta**, Maracay, v. 9, n. 1, 1999.

SANTOS, Edson Manoel dos; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. Possibilidade de atuação entre saúde e educação para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com AH/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VIRGOLIM, Angela. **AH/ Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018.

VIRGOLIM, Angela. **AH/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: Inter-saberes, 2019.

WECHSLER, Solange Muglia; SUAREZ; Janete Tonete. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicología**, Lima, v. 34, n. 1, 2016, p. 39-60.

## **APÊNDICE A – Narrativas da oficina 1**

### **PARTICIPANTE A** (Professora da Sala de Recursos de uma Escola de Ensino Fundamental II)

Em um grupo de alunos com a presença da professora que mediante as informações e orientações passa para eles a ideia de uma atividade. Eles discutem as estratégias, enquanto um aluno apenas observa e mentalmente vai construindo suas estratégias. Enquanto os outros alunos buscam os caminhos para a resolução do problema. AH é um conjunto de saberes que utiliza a comunicação, raciocínio, interação, compartilhamento de opiniões e pensamentos, para chegar ao resultado em tempo hábil, liderando naturalmente.

### **PARTICIPANTE B** (Gestora de uma Escola de Ensino Fundamental II)

A professora Monique resolveu trabalhar com a turma o texto instrucional levando um jogo de tabuleiro. Antes de começar ela junto aos alunos, leram e estudaram as instruções e regras, sempre analisando cuidadosamente. Após essa análise a professora deixou a turma se dividir e formar seus grupos para pôr em prática o jogo. Ao longo da partida foi surgindo algumas dúvidas e tiveram que retornar a leitura das instruções. Sanada todas as dúvidas, poderão continuar o jogo e finalmente finalizar a partida. A professora então pediu para que a turma conversasse entre si e em grupo fizesse suas próprias regras para o jogo em foco e em outro momento eles jogaram com as regras feitas pela turma. Com isso, a professora conseguiu identificar os alunos que se destacavam e tinha agilidade com regras e jogos de tabuleiro.

### **PARTICIPANTE C** (Professora de uma Escola de Ensino Fundamental I)

Numa Sala de aula a professora reuniu algumas crianças para desenvolver uma atividade com jogos, estas se propuseram após análise do jogo entregue na equipe, as crianças iniciaram a reflexão para produção das regras, onde houve discussões para chegarem a um consenso.

Feito as regras foi iniciada a jogada. Está de forma muito interativa, reflexiva e divertida.

### **PARTICIPANTE D** (Professora de uma Escola de Ensino Fundamental II)

A Sequência de imagens disponibilizadas na primeira oficina de pesquisa em AH, parece nos mostrar um processo de desenvolvimento de aprendizagem voltada para um público

específico de estudantes. É possível inferir, por exemplo, que houve todo um planejamento pedagógico e metodológico para o desenvolvimento da atividade em questão.

Inicialmente, observa-se uma pessoa adulta, aparentemente uma professora, atuando como orientadora e mediadora durante todo o processo de aplicação da atividade. Os estudantes que aparecem na segunda imagem parecem entender com facilidade a proposta explicada pela professora, apresentando expressão de satisfação com a atividade que terão a oportunidade de desenvolverem.

Já na terceira imagem é possível perceber o protagonismo dos estudantes enquanto parecem debater quais estratégias utilizarão para desenvolver a atividade sugerida. Seguindo com a imagem 4, inicia-se o jogo de tabuleiro e aparentemente os alunos estão bem concentrados e empenhados em ganhar o jogo.

Na imagem 5, um dos estudantes faz uma jogada que, pela expressão do seu rosto, tem certeza de que irá ganhar. Os outros continuam atentos a esperar pela sua vez de jogar. Finalizando a história, parece que o desfecho não é o que o grupo realmente tinha em mente. A jogada que parecia certa, pela expressão de um dos colegas que observavam, acabou por desapontar e eles não atingiram o resultado esperado por todos – ganhar a rodada do jogo de tabuleiro.

## **PARTICIPANTE E (Gestora de uma Escola de Ensino Fundamental I)**

Figura 1 (Professora de preto):

Considerando a turma onde temos alunos apenas com AH, podemos notar que se trata de uma turma pequena, para que seja trabalhado de forma mais produtiva as suas habilidades. Por isso nessa turma vemos apenas 8 alunos dispostos em círculo.

Figura 2 (Professora de verde):

É permitido que se expressem e tragam suas habilidades e discutam sobre elas, além de incentivar aos demais que também se expressem e sintam-se mais aceitos.

Figura 3 (Criança batendo na cabeça):

Apontando que nem todas as habilidades são iguais e que cada um tem destaque maior em algo, mas isso não desmerece ninguém. Fazer com que não se frustram e entendam que isso é normal, mesmo eles sendo dotados em determinadas habilidades.

Figura 4 (Aluno jogando xadrez):

Deixar que as habilidades que o aluno apresenta sejam exploradas, incentivadas e desafiadas para que se desenvolvam cada vez mais.

Figura 5 (Jogo em grupo):

Estimular atividades em grupo para que o respeito e aprendizagem em outras instâncias possam ser trabalhadas.

Figura 6 (Crianças conversando):

Permitir o diálogo, a descontração e a interação na troca de conhecimentos que cada um traz em sua bagagem intelectual.

## **APÊNDICE B – Narrativa da oficina 3**

### **PARTICIPANTE A** (Professora da Sala de Recursos de uma Escola de Ensino Fundamental II)

Avaliar é...

Constatar os resultados de um trabalho realizado em um período com os recursos e estratégias que foram utilizadas no processo de aprendizagem do estudante. Com um olhar analítico sobre o processo em que o aluno se encontra e quanto ao nível de criatividade do trabalho realizado

### **PARTICIPANTE B** (Gestora de uma Escola de Ensino Fundamental II)

Avaliar é...

Avaliar é analisar a prática com o objetivo de correção para repensar situação ou diversas situações para melhorar a prática.

No caso da avaliação do alunado: se avalia a prática do professor, a gestão e o sistema como um todo.

### **PARTICIPANTE C** (Professora de uma Escola de Ensino Fundamental I)

Avaliar é...

Avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

Avaliar é algo muito abrangente. Ao avaliarmos podemos segundo o dicionário: determinar, orçar, apreciar, estimar, julgar.

Dessa maneira, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático em qualquer situação vivenciada. Processo esse que requer de nós pessoa ou profissional uma análise do desempenho em experiências que estamos executando.

Avaliar é perceber de forma mais sensível algo ou alguém que está se conhecendo, é um processo natural que acontece no dia a dia.

É compararmos o resultado desejado, o resultado teórico, definido durante o planejamento, com o resultado alcançado na prática.

**PARTICIPANTE D** (Professora de uma Escola de Ensino Fundamental II)

Avaliar é...

Avaliar é acompanhar, de diferentes maneiras, a evolução das aprendizagens de cada um dos nossos estudantes. A avaliação escolar de acordo com a BNCC tem o objetivo de fazer uma análise global e integral do estudante. É importante destacar, nesse sentido, as quatro principais formas de avaliação que devem ser integradas às salas de aula. São elas:

1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é aquela que busca analisar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo. A partir desse tipo de avaliação, é possível identificar os pontos fortes e fracos de cada estudante, gerando dados que servirão de base para as futuras decisões pedagógicas da instituição. Ela pode ser aplicada com: provas escritas, provas orais, avaliação online e simulados.

2. Avaliação formativa

Já a avaliação formativa tem como objetivo avaliar se as práticas pedagógicas aplicadas na sua IES estão gerando os resultados esperados. Ela identifica os principais gargalos na relação do aluno com os métodos de aprendizagem, fazendo com que os professores entendam o que está dando certo ou não. A avaliação formativa pode ser aplicada com estudos de caso, lista de exercícios, seminários, autoavaliação, e qualquer abordagem que ajude a entender o perfil de cada aluno e de que forma ele se sente mais confortável aprendendo.

3. Avaliação somativa

A avaliação somativa irá examinar o desempenho dos alunos como um todo, entendendo se ele realmente tem domínio do conteúdo ou não. Por exemplo, a avaliação é aplicada todo fim de semestre ou do ano para ter uma ideia mais ampla de como foram os resultados, principalmente em comparação com períodos anteriores. Isso ajuda a entender as eventuais mudanças anteriores foram efetivas ou não;

Esse tipo de avaliação pode ser aplicado com: exames de múltipla escolha, exames que pedem respostas dissertativas, entre outros que foquem no conteúdo das disciplinas.

4. Avaliação comparativa

Como o próprio nome já diz, a avaliação comparativa vai entender o aproveitamento de um aluno, comparando um período com outro. E esse tempo a ser avaliado e comparado pode ser definido pelos profissionais da educação. Pode ser, por exemplo, o começo de uma aula e seu fim, ou um semestre com outro, um ano com outro. Se o período de comparação for menor, fica mais fácil acompanhar os resultados de perto. A avaliação comparativa pode ser aplicada com: resumos de conteúdo, testes rápidos, para os períodos curtos, relatórios etc.

**Blog Saraiva Educação.** Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/tipos-de-avaliacao/>. Acesso em: mar 2023.

#### **PARTICIPANTE E (Gestora de Escola de Ensino Fundamental I)**

Avaliar é...

Tentar qualificar alguém e tomar uma decisão sobre o que foi avaliado, porém deve ser de forma acolhedora. Pois, essas crianças aprendem de forma fácil e rápida algo que outras crianças não conseguem. São crianças curiosas e buscam sempre respostas.

Para avaliá-las é necessária muita observação, preparação para que seja proposta tal avaliação. Porque avaliar simplesmente de forma trivial, não irá apontar tal ou tais habilidades é preciso que o professor tenha tato e sintonia com a criança tirando dela o máximo a ser avaliado e levando para analisar suas habilidades.

#### **SÍNTESE DOS ASPECTOS SOBRE AVALIAÇÃO DE PESSOAS COM AH APONTADOS PELOS PARTICIPANTES**

Avaliar é:

- Constatar os resultados de um trabalho realizado em um período.
- Analisar a prática com o objetivo de correção.
- Qualificar alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa) e tomar uma decisão sobre ela.
- Comparar o resultado desejado com o resultado alcançado na prática.
- Acompanhar, de diferentes maneiras, a evolução das aprendizagens.
- Tentar qualificar alguém e tomar uma decisão sobre o que foi avaliado de forma acolhedora.

## ANEXO C – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES

**Pesquisador:** ROSECLEIDE FERREIRA BARBOZA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 61975722.1.0000.5013

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.842.377

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento humano de estudantes com altas habilidades" (AH) apresenta uma pesquisa do tipo intervenção com foco nos 'processos avaliativos e seu papel para a inclusão de pessoas com AH'.

Trata-se de uma iniciativa de pesquisa a ser executada no âmbito de curso de pós-graduação strictu sensu (nível de mestrado) em Psicologia, a qual contará com 6 participantes adultos, educadores (professores e gestores) de 2 escolas públicas da cidade de Maceió.

A hipótese é de que "Ao levar em conta a relevância dos processos avaliativos, as necessidades educacionais específicas apresentadas pelos alunos com altas habilidades e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, a presente proposta de pesquisa requer uma discussão acerca da avaliação e seu papel para inclusão do público supracitado. A nossa hipótese é que as práticas avaliativas na escola, ainda estejam baseadas em concepções classificatórias e excludentes que limitam os instrumentos avaliativos e as possibilidades de aprendizagem'.

A metodologia inclui pesquisa documental (publicações do Ministério da Educação sobre inclusão de estudantes com altas habilidades na educação básica) e realização de oficinas (reuniões online executadas e gravadas via Google Meet, com a realização de atividades grupais descritas

**Endereço:** Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.842.377

detalhadamente no desenho metodológico da pesquisa apresentado a este CEP) com 6 educadores a respeito de processos avaliativos da aprendizagem de estudantes com altas habilidades.

Os critérios de inclusão e exclusão de participantes para a pesquisa são assim descritos, respectivamente: "Critério de inclusão: Gestores e professores de escolas da rede pública Municipal de Maceió, que tem ou tiveram alunos com altas habilidades. Critério de exclusão: Gestores e professores que não assinaram o Termo de consentimento Livre e Esclarecido".

### **Objetivo da Pesquisa:**

Conforme documentação submetida, o projeto apresenta os objetivos descritos a seguir. "Objetivo primário: Investigar processos avaliativos voltados para alunos com AH em duas escolas da rede pública de ensino. Objetivo Secundário: a) Destacar apontamentos sobre avaliação de alunos com AH nos documentos norteadores da educação básica emitidos pelo Ministério da Educação. b) Discutir sobre concepções de avaliação de professores que ensinam crianças e adolescentes com AH. c) Caracterizar os instrumentos avaliativos utilizados nas escolas que serão participantes da pesquisa. d) Discutir a relação entre processos avaliativos e a inclusão de pessoas com AH na escola pública".

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com as pesquisadoras, os riscos da pesquisa são: "Desconforto durante a roda de conversa com a gravação da atividade; participante apresentar timidez, insegurança ou qualquer outro incômodo desta natureza ao apresentar seu ponto de vista sobre as questões abordadas, divulgação não autorizada de foto ou gravação de momentos da atividade". E os benefícios são: "Acreditamos que a presente pesquisa proporcionará informações relevantes e significativas para a discussão sobre os instrumentos avaliativos utilizados com alunos de Altas habilidades da rede pública, tendo em vista a qualificação dos profissionais da educação, numa perspectiva de análise crítica da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento humano. Salientamos a importância da revisão dos processos avaliativos que é, um desafio, considerando a tradicionalidade com os seus fins classificatórios. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de busca por novas possibilidades de avaliar e, para isso, é importante a mudança na forma de pensar e agir. O acesso as informações que atendam às necessidades educacionais específicas das pessoas com altas habilidades são indispensáveis no cenário educacional".

**Endereço:** Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.842.377

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

- A pesquisa apresenta justificativa adequada e situa o problema da pesquisa em literatura pertinente.
- O desenho metodológico apresenta-se adequado aos objetivos da pesquisa.
- Os procedimentos éticos indicados são satisfatórios, a documentação (apresentada na segunda rodada de apreciação por este CEP) é adequada, atendendo o que fora anteriormente solicitado.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foi apresentada toda a documentação requerida, com documentos reformulados a partir de relatoria anterior.

### **Recomendações:**

Vide item conclusões e pendências.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto sem óbices éticos. Portanto APROVADO.

1. Quanto ao cronograma (arquivo intitulado "CRONOGRAMA.pdf", versão 1):

1.1. Lê-se na página 1 prazos muito curtos entre a submissão do projeto a este CEP, sua apreciação, devolução, possibilidades de alterações metodológicas no desenho, apresentação de retificação, execução da pesquisa e defesa da dissertação. Solicita-se adequação do cronograma a partir da resolução das pendências listadas em parecer anterior.

RESPOSTA: Conforme solicitado, o cronograma foi atualizado (vide arquivo intitulado "CRONOGRAMAok.pdf", postado em 19/11/2022).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto às declarações das escolas (arquivo intitulado "Declaracaodasescolas.pdf", versão 1)

2.1. Lê-se na página 1 que "a gestora e as professoras [...] concordam em participar" e na página 2 lê-se que "a gestora e a professora [...] concordam em participar", sendo ambos os documentos assinados pelas responsáveis das duas escolas a serem envolvidas na pesquisa. Ocorre, porém, que as direções das escolas não podem afirmar o aceite em nome das funcionárias, mas sim autorizar a realização da pesquisa naquelas instituições, liberar as funcionárias para participar da pesquisa e atestar disponibilidade de infraestrutura para participar da pesquisa.

RESPOSTA: Conforme solicitado, a Declaração foi atualizada (vide arquivo intitulado "DECLARACAODASESCOLASOK.pdf", postado em 19/11/2022), onde consta "Declaro, para os devidos fins, a autorização explícita para a realização da pesquisa [...] pelo período de execução

<b>Endereço:</b> Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL	
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária	<b>CEP:</b> 57.072-900
<b>UF:</b> AL	<b>Município:</b> MACEIO
<b>Telefone:</b> (82)3214-1041	<b>E-mail:</b> cep@ufal.br

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.842.377

previsto no referido projeto, nas dependências desta instituição escolar. Assim como, a minha participação, liberação dos professores e infraestrutura necessária para a realização da referida investigação científica".

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Quanto à publicização dos dados (arquivo intitulado "declaracaodepublicacaodosresultadosdapesquisa1.pdf", versão 1)

3.1. Na declaração era ausente informação sobre manutenção do anonimato dos participantes da pesquisa. Também não consta declaração de que os dados serão eticamente expostos, de modo a não vulnerabilizar os participantes da pesquisa.

RESPOSTA: Conforme solicitado, a Declaração foi atualizada (vide arquivo intitulado "declaracaodepublicacaodosresultadosdapesquisa1ok.pdf", postado em 19/11/2022), onde consta "sendo assegurada a manutenção do anonimato dos participantes da pesquisa e respeitando eticamente a exposição dos dados de modo a não vulnerabilizar os participantes.".

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. Quanto ao TCLE (arquivo intitulado "TCLEOK.pdf", versão 1)

4.1. O Termo não faz menção a quando e como será utilizado o TCLE em ambiente virtual.

RESPOSTA: Conforme solicitado, o Termo foi atualizado (vide arquivo intitulado "TCLEOKCerto.pdf", postado em 19/11/2022), onde consta "6.3 Após o convite aos participantes, o procedimento a ser adotado para a obtenção do consentimento livre e esclarecido se dará via e-mail. Neste canal eletrônico o pesquisador irá enviar ao participante do estudo, o TCLE, em formato portátil de Documento (PDF), para coleta de sua assinatura eletrônica; após a assinatura do TCLE os participantes deverão anexá-lo ao e-mail de origem e enviá-lo ao pesquisador responsável. Em casos de quaisquer dúvidas, quanto aos itens do TCLE, o e-mail poderá ser utilizado como canal de troca de informações para sanar tais questões.".

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

### Considerações Finais a critério do CEP:

Lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

<b>Endereço:</b> Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL <b>Bairro:</b> Cidade Universitária <b>CEP:</b> 57.072-900 <b>UF:</b> AL <b>Município:</b> MACEIO <b>Telefone:</b> (82)3214-1041 <b>E-mail:</b> cep@ufal.br
--



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.842.377

V.S<sup>a</sup>, deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012). ROSECLEIDE FERREIRA BARBOZA

## Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1987912.pdf	25/11/2022 21:19:11		Aceito
Outros	DECLARACAODASESCOLASOK.pdf	25/11/2022 21:16:48	ROSECLEIDE FERREIRA	Aceito
Outros	CARTARESPOSTAAOCEP.pdf	25/11/2022 21:13:08	ROSECLEIDE FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEOKCerto.pdf	19/11/2022 23:21:25	ROSECLEIDE FERREIRA BARBOZA	Aceito
Outros	declaracaodepublicacaodosresultadosda pesquisa1ok.pdf	19/11/2022 21:39:37	ROSECLEIDE FERREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAok.pdf	19/11/2022 20:30:02	ROSECLEIDE FERREIRA	Aceito

**Endereço:** Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.842.377

Outros	Declaracaodainstituicao.pdf	19/08/2022 21:06:14	ROSECLEIDE FERREIRA	Aceito
Outros	declaracaodedadoscoletados.pdf	19/08/2022 21:01:03	ROSECLEIDE FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoqualificacao.pdf	17/08/2022 20:12:56	ROSECLEIDE FERREIRA BARBOZA	Aceito
Orçamento	Orcamentodoprojeto.pdf	16/08/2022 23:38:20	ROSECLEIDE FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROST.pdf	16/08/2022 23:31:15	ROSECLEIDE FERREIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	Submissaoaplataforma.pdf	16/08/2022 23:30:42	ROSECLEIDE FERREIRA	Aceito

## Situação do Parecer:

Aprovado

## Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 31 de Dezembro de 2022

Assinado por:

**Thaysa Barbosa Cavalcante Brandão**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

## **ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 466/12)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa de mestrado **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO DE ESTUDANTES COM AH**. As pesquisadoras responsáveis são: Dr<sup>a</sup> Nadja Maria Vieira da Silva, Professora do curso de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – IP UFAL, C Simões, e Rosecleide Ferreira Barboza, mestranda do Curso de Pós- graduação Stricto Sensu em Psicologia da mesma instituição. A seguir, constam as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação:

1. O estudo tem como foco principal da pesquisa os processos avaliativos e seu papel para a inclusão de pessoas com AH, mediante a participação de professores e gestores de duas escolas da rede pública Municipal de Maceió.
2. A importância deste estudo é investigar processos avaliativos voltados para alunos com AH em duas escolas da rede pública de ensino.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:
  - a) Destacar apontamentos sobre avaliação de alunos com AH nos documentos norteadores da educação básica emitidos pelo Ministério da Educação;
  - b) Discutir sobre concepções de avaliação de professores que ensinam crianças e adolescentes com AH;
  - c) Caracterizar os instrumentos avaliativos utilizados nas escolas que serão participantes da pesquisa;
  - d) Discutir a relação entre processos avaliativos e a inclusão de pessoas com AH na escola pública.
4. A coleta de dados começará no ano de 2022, somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e terminará também em 2022.

5. O estudo será feito da seguinte maneira: serão convidados professores e gestores, totalizando seis profissionais de duas escolas da rede pública Municipal de Maceió que participarão de cinco oficinas.
6. A sua participação será na seguinte etapa: participar de cinco oficinas as quais serão gravadas e realizadas via Google Meet, com o prévio consentimento verbal dos participantes. As gravações geradas serão armazenadas automaticamente no google drive do e-mail institucional da pesquisadora, somente até o término da produção de dados, e logo em seguida a pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Esses dados serão armazenados em um dispositivo local e ficarão guardados durante 5(cinco) anos, após esse período os dados serão destruídos de modo permanente visando a segurança e não divulgação dos mesmos, de acordo com a resolução 510/2016, Art. 28, IV. A segunda etapa será participar de um seminário sobre avaliação, que será realizado nas escolas que tiveram a participação dos gestores e professores na pesquisa. Esse momento será planejado juntamente com a direção de cada unidade escolar, priorizando dia e horário comum a todos os participantes, para a realização do referido evento, sob responsabilidade da pesquisadora. O encontro será presencialmente, cumprindo os protocolos sanitários previstos nas diretrizes do Ministério da Saúde para a contenção e disseminação da Covid 19.
  - 6.1. O convite para a sua participação nesta pesquisa irá ocorrer por meio do endereço eletrônico da pesquisadora responsável por este estudo; sendo nele contido as instruções relativas à sua colaboração, assim como, um breve informe acerca da retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa a qualquer momento por parte do colaborador/participante, conforme Carta Circular 01/21, item 4.2.
  - 6.2 Em caso de desistência e retirada do consentimento de algum participante da pesquisa, o mesmo deverá enviar um e-mail à pesquisadora responsável dando-a ciência sobre a questão, ficando a mesma incumbida de responder tal e-mail

informando ao participante ciência de sua vontade conforme Carta Circular 01/21, item 4.2.

- 6.3 Após o convite aos participantes, o procedimento a ser adotado para a obtenção do consentimento livre e esclarecido se dará via e-mail. Neste canal eletrônico o pesquisador irá enviar ao participante do estudo, o TCLE, em formato portátil de Documento (PDF), para coleta de sua assinatura eletrônica; após a assinatura do TCLE os participantes deverão anexá-lo ao e-mail de origem e enviá-lo ao pesquisador responsável. Em casos de quaisquer dúvidas, quanto aos itens do TCLE, o e-mail poderá ser utilizado como canal de troca de informações para sanar tais questões.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são mínimos nessa pesquisa, mas a participação nos momentos de diálogos pode gerar incômodos ao falar algo sobre o tema em estudo. A fim de evitar esses incômodos, a pesquisadora se compromete a respeitar o tempo e espaço de cada participante, sendo sensível aos momentos em que a/o participante não se mostrar disponível a aprofundar o assunto. Caso tenham acontecido os riscos e/ou incômodos, o diálogo pode ser suspenso ou encerrado e o participante pode receber acolhimento psicológico. Além disso, pode acontecer o receio de se expor a entrevistadora e do vazamento de informações, entretanto os dados serão apresentados de forma anônima e, se ainda assim as informações forem vazadas, os dados serão descartados.
8. Acreditamos que a presente pesquisa proporcionará informações relevantes e significativas para a discussão sobre os instrumentos avaliativos utilizados com alunos de AH da rede pública, tendo em vista a qualificação dos profissionais da educação, numa perspectiva de análise crítica da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento humano. Salientamos a importância da revisão dos processos avaliativos que é, um desafio, considerando a tradicionalidade com os seus fins classificatórios. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de busca por novas possibilidades de avaliar e, para isso, é importante a mudança na forma de pensar e agir. O acesso as informações que atendam às necessidades educacionais específicas das pessoas com AH são indispensáveis no cenário educacional.



9. VOCÊ PODERÁ CONTAR COM A SEGUINTE ASSISTÊNCIA: atendimento no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, campus A.C. Simões, sendo responsável por ele: Everton Calado.
10. Você será informado(a) do resultado do projeto, por meio do seminário realizado pela responsável da pesquisa que acontecerá em cada unidade escolar participante, após a produção do relatório da pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. Os participantes desta pesquisa não terão gastos durante a realização dela. Contudo, caso haja eventuais gastos por parte deles, os mesmos terão assegurado o direito a ressarcimento dos gastos decorrentes da sua participação pela pesquisadora responsável. Basta para isso comunicar a pesquisadora responsável e o valor/gasto será ressarcido imediatamente.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

16. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participantes de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

### ENDEREÇO DOS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA

Instituição: IP – Instituto de Psicologia - UFAL Endereço: Br 101 Norte, km 14.

Complemento: Campus A.C. Simões Cidade/ CEP: Tabuleiro – CEP 57072-970 – Maceió-AL

Telefone: 3214-1336

Ponto de referência: