

**CAMINHOS TRILHADOS PELOS ESTUDANTES EGRESSOS COM
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL, APÓS O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Relatório de Projeto

Priscila Eduardo de Oliveira Nogueira

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Olga Maria Assunção Pinto dos Santos

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/ Politécnico de Leiria

Leiria, novembro de 2021

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

Dedico este trabalho aos heróis e heroínas da educação.

Que atuem com amor e empatia, tendo sempre em foco a pessoa singular do estudante, sabendo que as ações significativas no ensino, reverberam e reluzem em vidas, quiçá, frutíferas.

Priscila Eduardo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu a vida, a esperança, a fé e os demais recursos necessários para que este projeto se tornasse realidade. Ao Jailson e Heitor, marido e filho amados, pelo abrigo emocional no dia a dia. À minha família e amigos, pela força e por toda a torcida que a mim dedicam. Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela oportunidade de dispor de tempo integral e remunerado para os estudos, o que espero, com empenho, retribuir. Aos meus colegas de profissão, sobretudo aos profissionais que atuam ou atuaram no Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, por todo aprendizado enquanto caminhamos no propósito de uma educação de qualidade e significativa para esses meninos e meninas que passam pelas Salas de Recursos. Um agradecimento especial à minha colega de AEE e amiga, Professora Doutora Liliane Bernardes Carneiro, a primeira pessoa com quem me aconselhei sobre este projeto e que me ajudou de uma maneira singular. Meu agradecimento aos nossos estudantes egressos que participaram respondendo à pesquisa feita – Desejo-vos sorte e sucesso em tudo, sempre! Aos mestres e doutores brilhantes, professores do curso de mestrado e às queridas companheiras de curso (brasileiras e portuguesas), meu carinho e gratidão pela troca de experiências e pela afetividade partilhada durante esse tempo em que estivemos juntos. Por fim, mas não menos importante, à minha orientadora, Professora Doutora Olga Santos, que acolheu a mim, estudante estrangeira, tratando-me com respeito e deferência e aceitou o convite para me guiar na escrita desta dissertação. O fuso horário não configurou impeditivo para que me atendesse em minhas (muitas) solicitações. Não se furtou em me ensinar, corrigir e impulsionar a fazer melhor. Obrigada, professora! Meu carinho e admiração pela mulher e profissional que a senhora é! Espero encontrá-la em breve!

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado para Estudante com Altas Habilidades/Superdotação é um serviço gratuito, de caráter complementar, ofertado em Sala de Recursos específica pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Recebe o estudante da Educação Infantil até ao fim do Ensino Médio, quando termina o vínculo escolar com esse indivíduo. Um questionamento recorrente, entre os profissionais que atuam na área, recai sobre as atividades do estudante egresso na vida adulta e o quanto sua escolha por um curso superior e/ou campo de atuação profissional sofreu, ou não, a influência do atendimento em Sala de Recursos. Estas dúvidas diárias moldaram o presente estudo, para o qual, foram traçados três objetivos: (i) Analisar o percurso de vida dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, que receberam atendimento nas Salas de Recursos que fazem parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, quanto às suas atividades acadêmicas e/ou profissionais; (ii) Identificar oportunidades e/ou dificuldades encontradas por esses indivíduos no ingresso e desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais ligadas às suas áreas de atendimento em Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação e (iii) Avaliar a percepção dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, quanto à motivação intrínseca ou extrínseca que os moveram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais. Foi realizada uma pesquisa de métodos mistos, com abordagem qualitativa e quantitativa. A coleta de dados ocorreu entre os meses de fevereiro e março de 2021 e teve a participação de 40 indivíduos. Dos resultados, importa ressaltar que, de acordo com a percepção dos estudantes egressos, a Sala de Recursos – primeiro através das vivências que proporciona, depois, através da figura do(a) professor(a), muito contribuiu para as definições acadêmicas e profissionais, por representar um espaço que impulsiona talentos, sonhos e realizações, nas vidas dos estudantes que por lá passam.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação, Estudantes Egressos, Influência, Motivação, Sala de Recursos, Teoria de Joseph Renzulli.

ABSTRACT

The Specialized Educational Service for Students with High Skills/Giftedness is a free, supplementary service, offered in a specific Resource Room by the State Educational Department in Distrito Federal. It receives the Early Childhood Education student until the end of High School, when the school relationship with that individual ends. A recurrent question, among professionals working in the area, is about the activities of the egress student in the adult life and how much their choices for a higher education course and/or field of professional activity suffered, or not, from the influence of the service in a classroom. Resources. These daily doubts shaped this study, for which three objectives were outlined: (i) To analyze the life course of students who graduated from the Specialized Educational Service for Students with High Skills / Giftedness, who received assistance in the Resource Rooms that are part of from the State Educational Department in Distrito Federal, regarding its academic and/or professional activities; (ii) Identify opportunities and/or difficulties encountered by these individuals in entering and developing their academic and/or professional activities related to their service areas in the High Skills/Gift Resource Room and (iii) Assess the perception of graduate students Specialized Educational Service to Students with High Skills/Giftness, as to the intrinsic or extrinsic motivation that moved them to action and performance of their academic and/or professional activities. A mixed methods survey was carried out, with a qualitative and quantitative approach. Data collection took place between February and March 2021 and had the participation of 40 individuals. From the results, it is important to emphasize that, according to the perception of the graduate students, the Resource Room – first through the experiences it provides, then, through the figure of the teacher, contributed a lot to the academic and professional definitions, as it represents a space that boosts talents, dreams and achievements in the lives of students who pass by.

Keywords: High Skills/Giftness, Alumni, Influence, Motivation, Resource Room, Joseph Renzulli Theory.

SUMÁRIO

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Lista de Figuras	ix
Lista de Quadros	x
Lista de Tabelas	xi
Lista de Siglas.....	xii
Introdução.....	1
Contextualização do Estudo	3
Finalidade, Objetivos e Questões de Investigação	4
Capítulo 1 – Marco Teórico.....	6
1.1 – Inteligência e Superdotação: uma abordagem conceitual.....	6
1.2 – O modelo teórico metodológico de Joseph Renzulli	13
1.2.1 – Subteoria I – Concepção de Superdotação dos Três Anéis	14
1.2.2 – Subteoria II – O Modelo Triádico de Enriquecimento	15
1.2.3 – Subteoria III – Operação <i>Houndstooth</i> – Educação para Superdotados e Capital Social.....	17
1.2.4 – Subteoria IV – Funções Executivas – Liderança para um mundo em mudança	17
1.3 – Influência e Motivação	20
1.3.1 – Influência Social.....	21
1.3.2 – Influência Escolar	25
1.3.3 – Influência Econômica	27
1.3.4 – Motivação intrínseca e extrínseca.....	28
Capítulo 2 – Contextualização e caracterização do Atendimento ao Estudante Superdotado no Brasil e no Distrito Federal	30
2.1 – Atendimento ao Superdotado no Brasil – Um Breve Histórico	30

2.2 – Sobre a Capital Federal e o atendimento ofertado: uma história exitosa	32
2.3 – Princípios do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal	33
2.4 – Funcionamento da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal	36
Capítulo 3 – Metodologia	38
3.1 – Natureza da Investigação	39
3.2 – Participantes da Pesquisa	41
3.3 – Procedimento e Instrumento de Recolha de Dados	43
3.4 – Tratamento dos Dados	45
3.5 – Construção das Categorias de Análise	47
Capítulo 4 – Análise, Discussão dos Resultados e Conclusão	51
4.1 – Relação entre a escolha do futuro acadêmico com o atendimento recebido no Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	52
4.2 – Relação entre a escolha do futuro profissional com o atendimento recebido no Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	59
4.3 – Fatores motivacionais que impeliram os participantes à ação	66
4.4 – Respostas Sistematizadas à Questão e aos Objetivos de Investigação	69
4.5 – Considerações Finais	71
4.6 – Limitações do Estudo	72
4.7 – Sugestões para Futuras Investigações	73
4.8 – Conclusão	74
Referências Bibliográficas	75
Anexos	85
Anexo 1 – Autorização para realização de pesquisa	86
Anexo 2 – Versão final do inquérito por questionário	87

Anexo 3 – Dados gerais do inquérito por questionário	93
Anexo 4 – Comentários dos participantes da pesquisa ao final do inquérito por questionário	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Teoria de Quatro Partes	13
Figura 2 – Árvore categorial para a dimensão de análise “Relação entre a escolha do futuro acadêmico com o atendimento recebido no AEE-AH/SD”	48
Figura 3 – Árvore categorial para a dimensão de análise “Relação entre a escolha do futuro profissional com o atendimento recebido no AEE-AH/SD”	49
Figura 4 – Árvore categorial para a dimensão de análise “Fatores motivacionais que impeliram os participantes à ação”	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e subcategorias para a dimensão de análise “Relação entre a escolha do futuro acadêmico com o atendimento recebido no AEE-AH/SD” 54

Quadro 2 – Categorias e subcategorias para a dimensão de análise “Relação entre a escolha do futuro profissional com o atendimento recebido no AEE-AH/SD” 61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Motivos favoráveis à continuidade dos estudos na área de atendimento em Sala de Recursos	56
Tabela 2 – Motivos desfavoráveis à continuidade dos estudos na área de atendimento em Sala de Recursos	58
Tabela 3 – Motivos desfavoráveis à escolha da profissão relacionada à área de atendimento em Sala de Recursos	63
Tabela 4 – Motivos favoráveis à escolha da profissão relacionada à área de atendimento em Sala de Recursos	65
Tabela 5 – Influência recebida na escolha das áreas de estudo e/ou trabalho	67
Tabela 6 – Respostas sistematizadas aos objetivos de investigação	70

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

CONBRASD – Conselho Brasileiro para Superdotação

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DF – Distrito Federal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

OP – Orientação Pedagógica

SR – Sala de Recursos

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UF – Unidade da Federação

INTRODUÇÃO

O Distrito Federal (DF), muito tem avançado no atendimento aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais¹ e mais especificamente, com nosso objeto de investigação: o estudante superdotado. De acordo com Carneiro (2015), no Brasil, os programas mais consolidados de atendimento ao estudante superdotado, concentram-se na região Sudeste e região Centro-Oeste, onde está localizado o Distrito Federal. Esses programas contam com décadas de trabalho junto ao público de estudantes superdotados, tendo sido implementados entre 1976 e 1999, podendo ser “entendidos como um esforço de estimulação intencional que procura o aprofundamento e a ampliação do conhecimento ou o desenvolvimento de habilidades cognitivas que favoreçam altos níveis de proficiência por parte dos alunos mais capazes e talentosos” (Miranda & Almeida, 2012, p. 58).

Carneiro (2015), aponta também, que a proporção de matrículas desses estudantes é maior no Centro-Oeste, se comparada ao quantitativo de matrículas na educação básica e chama a atenção para essas informações, que “indicam as localidades em que as ações educativas e políticas públicas brasileiras estão sendo mais eficazes nessa modalidade de ensino” (p. 108).

Essa informação traz alento e inquietação. Alento, por percebermos que os esforços feitos no sentido de avançar na qualidade e quantidade de oferta de serviços educativos ao superdotado, têm dado frutos, porquanto a procura tem aumentado e podemos ver a ação eficaz das políticas públicas relacionadas ao ensino do superdotado. Conquistamos leis garantindo a educação desse indivíduo, uma boa estrutura profissional para as Salas de Recursos, com professores especialistas dedicados ao atendimento e o desenvolvimento de bases pedagógicas para que o trabalho com o estudante superdotado seja eficaz. Porém, por outro lado, a inquietação surge quando pensamos que há tanto ainda a se fazer. Há que consolidar o ensino, pois ainda que quatro décadas de atendimento sejam celebradas e políticas públicas estejam constantemente em pauta no Distrito Federal, não existe um projeto de acesso diferenciado ao ensino superior, nem tampouco para uma colocação no mercado de trabalho capaz de aproveitar e absorver os talentos apresentados sobretudo no cenário das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

¹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

O estudante que frequenta as Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação (SR-AH/SD), tem seu atendimento findo ao concluir o Ensino Médio, quando, teoricamente, segue para formação superior e/ou para o mercado de trabalho, mas o que realmente acontece após a saída do Ensino Fundamental, não se sabe. Muito já foi dito e discutido sobre o desenvolvimento de uma base de dados onde conste toda a informação relativa a cada estudante egresso, com seus dados atualizados, a fim de, entre outras coisas, percebermos o contributo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deu, enquanto programa de atendimento. Infelizmente encaram-se barreiras técnicas e administrativas no desdobramento de tal ação.

Assim sendo, a seleção do tema para o trabalho que aqui se apresenta, deu-se em função da perspectiva de que, ao longo da pesquisa, fossem encontrados indicadores sobre o pós-atendimento ao superdotado, sendo, o intento deste trabalho, saber um pouco mais sobre a vida do estudante egresso, quando já em fase adulta ou em seu começo, objetivando apurar a extensão da influência exercida pelo atendimento ao superdotado, quanto às escolhas do estudante para o futuro.

A consulta bibliográfica efetuada recaiu sobre o uso de referências teóricas publicadas por diversos meios, sejam eles escritos ou eletrônicos, artigos científicos, teses, páginas de websites e outros. O trabalho inicia pela introdução, com a contextualização do estudo, que justifica a escolha do tema e a importância desta investigação para o Atendimento Educacional Especializado para o Estudante com Altas Habilidades/Superdotação² (AEE-AH/SD) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no Brasil. Apresenta ainda a finalidade, objetivos e questões de investigação do estudo.

No primeiro capítulo são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho. Começa com alguns conceitos firmados sobre inteligência e superdotação, em seguida é apresentado o modelo teórico metodológico adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para identificação e atendimento ao estudante superdotado, de Joseph Renzulli (1977, 1986, 2005, 2018), psicólogo e educador estadunidense com a concepção do autor, sobre a superdotação e finalmente, conceitos sobre influência e motivação, apresentando algumas pesquisas desenvolvidas nessa área, com informações relevantes à luz da análise e discussão dos resultados.

² Altas Habilidades/Superdotação, termo oficial adotado pelo MEC, desde 2001 nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial Na Educação Básica., 2001). Apesar de encontrarmos grafias diferentes, sobretudo em documentos governamentais, adotaremos a “/” entre os termos, por encontrarmos assim escrito na literatura brasileira.

O segundo capítulo trata do resumo da história do atendimento ao estudante superdotado no Brasil, onde situamos o leitor quanto ao Distrito Federal, que abriga a Capital do Brasil – Brasília. Nesse capítulo também se apresenta a estrutura do Atendimento Educacional Especializado para Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, ofertado no Distrito Federal, no que respeita ao seu funcionamento e a equipe que o compõe.

Segue-se o terceiro capítulo, com a abordagem metodológica onde se fundamentam as opções tomadas para a concretização do estudo, a natureza da investigação, os participantes da pesquisa, o procedimento e instrumento de recolha de dados, o tratamento dado às informações reunidas, com explicações pormenorizadas sobre a construção das categorias de análise.

Apresentamos no quarto, e último capítulo, a análise e a discussão dos resultados, exibindo, ao final, as respostas sistematizadas às questões de investigação propostas no início do trabalho. Esse capítulo abrange também as percepções finais da pesquisa, trazendo as conclusões sobre o que foi levantado, em termos de dados, as limitações encontradas no decorrer do desenvolvimento do trabalho e sugestões para pesquisas futuras.

Contextualização do Estudo

O presente estudo, tem como objetivo perceber quais os caminhos percorridos por estudantes egressos do AEE-AH/SD da SEEDF. Procura investigar as atividades laborais e/ou escolares desenvolvidas pelos participantes desta pesquisa, após o término do Ensino Médio, bem como as motivações para que essas atividades tivessem sido escolhidas. A escolha do tema, sob a ótica de Groppo e Martins (2007), é sempre um desafio, pois deve ser levada em consideração a vida do pesquisador, as experiências por ele vividas e o que o desafia no cotidiano como um todo, seja ele profissional, acadêmico, histórico-cultural, social entre outros. Precisa ser o que o move para procurar respostas às suas indagações.

Todos os anos e ao longo deles, as SR-AH/SD espalhadas pelo DF, recebem estudantes que em algum momento manifestaram potencialidades, seja em suas escolas, casas ou comunidades e que demonstraram o que foi definido por Renzulli (1984, 1986, 1998) como “*comportamentos de superdotação*”³. O estudante, tanto da rede pública quanto da rede particular de ensino do DF, tem

³ Comportamentos de superdotação – termo utilizado como um adjetivo pelo autor, no sentido de assinalar as “manifestações comportamentais específicas” num indivíduo, evitando rotular o indivíduo em si.

acesso a um atendimento especializado em uma ou mais áreas do conhecimento, desde que demonstre indicativos de comportamento de superdotação. Esse indivíduo, assegurado por leis distritais e federais, tem direito a esse atendimento a partir da Educação Infantil, se estendendo até o fim do Ensino Médio. Ele chega até às SR para receber atendimento por indicação da escola, da família, da comunidade, ou até mesmo por autoindicação, mas o pós-atendimento é uma incógnita, já que até aos dias de hoje não se fez um levantamento sobre o percurso da vida adulta desse estudante egresso. Pela falta desse levantamento, entre os profissionais atuantes na área de atendimento ao superdotado no DF, há um questionamento recorrente quanto aos rumos tomados pelos estudantes após a sua participação nas SR, no desejo de se averiguar a extensão dos resultados relativamente ao trabalho desenvolvido.

Como profissional na área, há 12 anos e tendo exercido função de professora itinerante e professora no atendimento direto ao estudante das SR das Coordenações Regionais de Ensino (CRE), de Ceilândia, Taguatinga e Samambaia, há, igualmente, um interesse pessoal e profissional em saber se esse indivíduo continuou a sua formação acadêmica na área em que recebeu orientação e atendimento, ou se esse indivíduo avançou na vida profissional na área em que demonstrou e desenvolveu o seu talento enquanto estudante em SR e ainda, o porquê de algumas das opções e dos rumos por ele tomados.

Para além do interesse dos profissionais atuantes nessa área de ensino e do próprio interesse pessoal, o tema mostra-se relevante para a SEEDF, pois há falta de pesquisas sobre o desenvolver da vida adulta do estudante egresso após a idade escolar, findo seu vínculo com o AEE-AH/SD. Afirmamos que o tema é pertinente, ainda, pelo fato de que em uma recente revisão de literatura, Santos (2020), levantou a informação de que grande parte das pesquisas acadêmicas discorrem sobre a identificação do estudante superdotado, mas que, conquanto essa identificação seja de extrema relevância, “para além da identificação, é necessário compreender os caminhos após esse reconhecimento” (p. 26), e temos por certo que, para mais além dos caminhos após a identificação e o reconhecimento, existe uma lacuna que precisa ser preenchida, com informações sobre o pós atendimento.

Finalidade, Objetivos e Questões de Investigação

Esta pesquisa destina-se a investigar os rumos, os caminhos trilhados pelos estudantes egressos do AEE-AH/SD, com vistas a se perceber se o atendimento recebido em SR numa área específica exerceu influência na tomada de decisão do indivíduo, para que esse escolhesse uma profissão ou curso superior.

Intencionou-se seguir os conselhos de Groppo e Martins (2007), quanto aos procedimentos de delimitação do problema de pesquisa, quais sejam: o problema está traçado como forma de uma pergunta e a resposta para ele é viável; o problema está situado num recorte de tempo e espaço; o problema tem o mínimo de originalidade, posto que não se tem muitos dados sobre o assunto. Ainda quanto à definição do problema, aliou-se a opinião de Will (2009), ao apresentar que para o pesquisador, esta escolha precisa ser pertinente ao seu nível de conhecimento sobre o tema, sua relevância e atualidade. “Além disso, deve estar relacionada, também, ao seu entusiasmo pelo assunto, pois é muito difícil fazer uma boa pesquisa, se não estivermos ‘apaixonados’ por ela” (p. 29).

Como o processo de investigação inicia a partir de uma dúvida, de uma indagação, por parte do pesquisador (Will, 2009), e partindo da necessidade de se responder os questionamentos sobre o avanço da vida educacional e laboral dos estudantes egressos e os fatores motivacionais que os conduziram a essas escolhas, desencadeou-se esta pesquisa, que foi desenvolvida com o intuito de responder à questão de investigação:

Quais os contributos das Salas de Recursos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal no percurso de vida do estudante egresso?

Definida a questão de investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos de estudo:

- *Analisar o percurso de vida dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, que receberam atendimento nas Salas de Recursos que fazem parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, quanto às suas atividades acadêmicas e/ou profissionais;*
- *Identificar oportunidades e/ou dificuldades encontradas por esses indivíduos no ingresso e desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais ligadas às suas áreas de atendimento em Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação;*
- *Avaliar a percepção dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, quanto à motivação intrínseca ou extrínseca que os moveram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais.*

Considerando a questão e os objetivos subjacentes ao presente estudo, procuramos recolher dados que legitimem esta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO

Neste capítulo, serão apresentados princípios teóricos que se julgam necessários ao desenvolvimento da pesquisa. Os temas estão divididos em três pontos. Abordaremos no ponto 1.1 algumas teorias sobre a inteligência e conceitos sobre a superdotação, com suas características mais relevantes. No ponto 1.2 conheceremos a Teoria de Quatro Partes, de Joseph Renzulli (2018), teoria esta, que é o principal fundamento para o atendimento ao estudante superdotado no DF, bem como em grande parte do território brasileiro. Por último, temos o ponto 1.3 com conceitos sobre influência e motivação, suas características e atuação.

Renzulli (2018, p. 20), alerta que “A teoria é certamente o leme e a bússola que deveriam nos guiar em direção a práticas que evitam a aleatoriedade nas metas que buscamos”. Portanto, a revisão de literatura se faz necessária, pois traz consigo igualmente, a tarefa de produzir conhecimento, apresentar o trabalho de outros pesquisadores, constituindo respeito às suas descobertas e, ainda, contribuir para a reflexão quanto ao produto por eles apresentado (Luna, 2002).

1.1 – Inteligência e Superdotação: uma abordagem conceitual

Uma das áreas de estudo que maior interesse desperta, sem dúvida é a que aborda a inteligência e suas origens. Por ser uma qualidade cobiçada, esse atributo é perseguido e disputado, desde as crianças até os adultos. Quem não desejaria ser classificado como inteligente à época escolar? Ou mesmo já na fase adulta, quantos de nós não ficaríamos envaidecidos por sermos reconhecidos como uma pessoa que carrega esse traço distinto? (Alencar e Fleith, 2001). Segundo Alencar e Fleith (2001), são muitas as concepções indicadas para inteligência, mas podem dividir-se em dois grupos: “cognitivas (quando se define inteligência em termos de habilidades para aprender, manipular símbolos, raciocinar abstratamente) e adaptativas (as quais enfatizam os processos de adaptação do indivíduo em seu ambiente total)” (p. 25).

O interesse em explorar a natureza da inteligência é antigo e seu estudo científico teve a Psicometria como um de seus primeiros enfoques, enfatizando o desempenho intelectual e os fatores gerais ou específicos que o compõem. O inglês Francis Galton contribuiu para o desenvolvimento da psicometria, ao criar testes para medir processos mentais, sendo considerado o criador da psicometria. Contudo, Leon Louis Thurstone, o criador da análise fatorial múltipla, foi quem aperfeiçoou a

psicometria (Pasquali, 2009). A psicometria consiste “na medida do comportamento do organismo por meio de processos mentais” (p. 993). Ela considera a inteligência como uma habilidade mental inata, hereditária, fixa, abstrata e geral. O desempenho em testes seria a medida pela qual a inteligência teria sua intensidade avaliada, mas essa abordagem é limitada (Virgolim, 2014).

A inteligência foi explorada por vários outros estudiosos, além dos citados, como Cattell, Binet e Simon⁴. Mais recentemente, a partir dos anos 60, novas teorias têm surgido, trazendo contribuições e novos conceitos ao que poderia ser esse fenômeno mundialmente estudado. Temos como exemplos, entre outros, a Teoria Três Anéis (Renzulli, 1986a), a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), a Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 2000), o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento (Gagné, 2000).

O conceito de inteligência e a forma como esta tem sido encarada, vem sofrendo alterações ao longo do tempo, devido a novas descobertas na área, sendo uma dessas alterações, a mudança de uma visão unidimensional, para multidimensional, englobando vários fatores (Alencar & Fleith, 2001; Pocinho, 2009). Os múltiplos enfoques teóricos dados a esse fenômeno, segundo Plucker (2001), podem ser organizados em três grupos distintos, de acordo com suas épocas vigentes: a) as teorias clássicas de inteligência (século passado); b) teorias mais recentes (duas últimas décadas); c) teorias emergentes. O enfoque dado é determinante na forma de avaliar as capacidades intelectuais do ser humano (Pocinho, 2009; Vieira, 2005).

As novas concepções de inteligência trouxeram consequências importantes para o campo educacional, onde passou-se a levar em consideração outros atributos, que não apenas o QI, para que um sujeito fosse considerado público-alvo de uma educação mais específica e cuidadosa, voltada para o superdotado. Indo mais além, essas novas teorias afirmam que há que ser considerado um “sistema de habilidades em interação, ao invés de um conjunto de dimensões independentes” (Alencar & Fleith, 2001, p. 30). Podemos assimilar esse entendimento sobre a competência cognitiva humana, nessa ideia de Ramos-Ford & Gardner (1991, p. 56) “(...) um conjunto de capacidades, talentos, habilidades mentais aos quais decidimos chamar inteligências”.

Como consequência dos novos estudos desenvolveu-se, igualmente, uma nova abordagem quanto à medida atribuída à inteligência, pelo que Renzulli (1984) afirma “Não existe nenhum modo ideal de

⁴ Binet e Simon – Elaboraram o primeiro teste válido para medir a inteligência (Escala Métrica de Inteligência Binet-Simon). Esse teste, que foi um ponto de partida para a elaboração de outros instrumentos similares, tinha por finalidade diagnosticar crianças que precisavam de educação especializada e avaliava dentre outros aspectos, a memória, atenção, imaginação, compreensão e o raciocínio.

se medir inteligência. Consequentemente, nós devemos evitar a prática tradicional de acreditar que, se conhecemos o QI de uma pessoa, nós também conhecemos a sua inteligência” (p.7).

Se com a definição de inteligência deparamo-nos com diversos entendimentos e conceitos, ou seja, não encontramos consenso, esbarramos nessa mesma dificuldade quando se trata de definir a superdotação, pois não há um paradigma universalmente aceito sobre o que seja esse fenômeno (Carneiro, 2015; Guimarães & Ourofino, 2007; Pocinho, 2009; Renzulli, 2014).

A superdotação não é um fenômeno raro. A Organização Mundial da Saúde estima que entre 5% e 8% da população mundial faça parte desse grupo de pessoas consideradas superdotadas. Dependendo do referencial teórico adotado, esse número pode chegar a 20% (Farias & Wechsler, 2014). Em diversos países esse assunto vem sendo estudado e aprofundado, num movimento de interesse crescente, que visa retirar o superdotado da invisibilidade, para um melhor aproveitamento de suas habilidades e capacidades intelectuais, criativas, artísticas, de liderança, entre outras. Alencar e Fleith (2001), afirmam que, possivelmente, o interesse em torno desse fenômeno seja fruto do entendimento de que o futuro de qualquer país está ligado à qualidade e competência de seus profissionais, sendo que desde os primeiros anos da infância, as potencialidades do estudante devem ser identificadas e o talento intelectual desenvolvido.

Percebe-se que esse reconhecimento é vantajoso para a sociedade (Alencar, 2007; Farias & Wechsler, 2014; Virgolim, 1997), pois chama a atenção para um “novo conceito de riqueza” que tem se mostrado valioso: os recursos humanos, ou capital social, mais até que os recursos naturais ou financeiros. “Esta nova fonte de riqueza depende diretamente do capital intelectual de mais elevado nível, que tem sido considerado, na atual sociedade do conhecimento, como o maior recurso a ser cultivado e aproveitado em favor da humanidade” (Alencar, 2007, p. 15). Os indivíduos superdotados são os maiores recursos de uma nação, porém, Virgolim (2007), esclarece que apenas com apoio e afeto da família, além de serviços educacionais apropriados, esses indivíduos poderão desenvolver seu potencial humano, vivendo satisfatoriamente de forma a se tornarem as pessoas que farão diferença em nossa nação e no mundo.

No Brasil, assim como em várias partes do mundo, esse movimento com as ações no intento de se valorizar as habilidades e capacidades dos indivíduos superdotados fica explícito quando, em 1999, foi lançado o “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento”, corroborando tal necessidade. Seu texto foi formulado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial e versa, dentre outras coisas, sobre a necessidade de o país trabalhar seus recursos humanos através de políticas que promovam a formação

de uma geração capaz de assegurar e sustentar o desenvolvimento de uma nova cultura, passando pela educação, ciência, tecnologia e os próprios recursos humanos. A proposta do texto em questão, foi tecida sobre a ideia de que novos caminhos e conhecimentos, deveriam ser traçados sob o poder criativo e de renovação humanos.

Ainda que o conceito de superdotação não seja unânime, sabemos que alguns indivíduos são celebrados por terem suas habilidades superiores em destaque, ao passo que outros têm seu nome e história relegados ao esquecimento. Isso ocorre, porque é a sociedade que determina valor para as habilidades e áreas de desempenho nas quais um indivíduo pode ser considerado superdotado, o que pode mudar, ocasionado pelo decorrer do tempo e cultura vigentes (Renzulli, 2014; Virgolim, 1997). Sendo assim, o conceito de superdotação envolve construtos sociais e culturais, podendo, portanto, sofrer variações geográficas e de época. Atentemos, ainda, ao fato de que as muitas investigações e estudos sobre o tema, fazem com que ele seja revisto e atualizado. Desde meados do século XX, as teorias sobre a superdotação vêm sendo gradualmente ampliadas, considerando outros fatores que passaram a ser apontados como também importantes, a saber: o ambiente, autoconceito, motivação, criatividade, habilidades artísticas e liderança (Alencar & Fleith, 2001; Guimarães & Ourofino, 2007; Maia-Pinto, 2012; Pocinho, 2009).

No entendimento de estudiosos, como Pocinho (2009), “Importa adotar um conceito de sobredotação⁵ que não se confina à inteligência abstrata ou à aprendizagem escolar” (p. 4). Alencar e Fleith (2001), na mesma linha de pensamento afirmam, por exemplo, que “superdotação é um construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa” (p. 52), e ainda “A busca de uma definição precisa de superdotação torna-se mais desafiadora quando se considera que um indivíduo superdotado e talentoso pode apresentar um desempenho superior em uma área específica e não necessariamente em outra” (pp. 54-55).

Justamente por apresentarem desenvolvimento e desempenhos diversos no âmbito escolar, os superdotados não fazem parte de um grupo homogêneo, com características cognitivas, comportamentais e emocionais semelhantes (um dos mitos mais difundidos no entendimento popular), segundo Alencar e Fleith (2001). Porém, apesar de serem definidos geralmente como sendo indivíduos mais inteligentes em relação à média, há que se considerar que um outro grupo de superdotados também se apresenta, associado à questão da baixa performance escolar, trazendo questões de observação e estudo. São os chamados “*underachievers*”⁶.

⁵ Sobredotação – forma como a palavra “superdotação” é escrita e falada em Portugal.

⁶ *Underachiever*, em inglês – baixo desempenho, em português.

Ourofino e Fleith (2011, p. 206), apontam que:

A definição de *underachievement* enfatiza a discrepância entre o potencial revelado (habilidade) e a performance (realização) de indivíduos superdotados diante das variadas situações que a vida lhes oferece, seja na resolução de problemas, na constituição e no alcance de metas pessoais, familiares e profissionais ou mesmo em relação à motivação para atingir sua autorrealização.

Em geral, esse grupo apresenta “dificuldade de adaptação ao ensino regular pouco desafiador, pressão para se adequar às normas, isolamento social e dinâmica familiar conflituosa, rígida e de altas expectativas” (Ourofino & Fleith, 2011, p. 214). Isso se dá por variadas razões, seja porque o indivíduo se sente pressionado a apresentar grandes resultados no processo de desenvolvimento da superdotação, ou mesmo por fatores internos, como personalidade e autoconceito e ainda pode ser associado “às práticas educativas inadequadas vivenciadas principalmente no contexto da família e da escola” (Ourofino & Fleith, 2011, p. 207).

As autoras alertam que há ainda poucos estudos de casos sobre o conceito de baixa performance, bem como de experiências de intervenção adequadas e que, apesar de ser um tema largamente debatido na literatura, os estudos empíricos são restritos.

Ainda que nos deparemos com o fato de haver estudantes superdotados *underachievers*, no geral, o consenso é de que o estudante que apresenta superdotação terá um bom desempenho nos testes de inteligência. Sendo assim, os estudos nessa área estão estreitamente ligados aos da inteligência (Alencar & Fleith, 2001; Pocinho, 2009). Alencar e Fleith (2001); Carneiro (2015); Chagas (2007) e Plucker (2001), afirmam que esses dois conceitos são tão interligados ainda hoje, que podem influenciar a forma como identificamos, avaliamos, educamos e nos relacionamos com os estudantes superdotados, além de influenciarem também os modelos de programas de atendimento ofertados ao superdotado.

Sobre a maneira de se enxergar a superdotação, e sobre o impacto desse entendimento sobre os programas de atendimento, Renzulli (2014), indica que ela “será um fator primário tanto na construção de um plano de identificação quanto no oferecimento de serviços relevantes para as características que trazem alguns jovens a nossa atenção em primeiro lugar” (p. 222).

Já sabemos que a definição do fenômeno da superdotação está ligada à forma como esse público será atendido, portanto, cada país tem legislação própria. No âmbito do sistema educacional brasileiro, as

deliberações observam a Resolução número 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica (CEB)/ Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Ministério da Educação (MEC), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde, em seu artigo 5º, o superdotado é reconhecido como o estudante que apresenta “grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”. Dentre outros documentos que caracterizam o superdotado e o atendimento ofertado em território nacional, mencionamos também, a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, que traz a seguinte referência:

Pessoas com altas habilidades ou superdotação⁷ podem surgir em qualquer classe social ou grupo étnico. Elas se caracterizam por apresentarem habilidades acima da média em várias áreas de conhecimento (acadêmica, artística, psicomotora, liderança etc.), ou em uma área apenas. Podem apresentar elevado grau de produtividade criativa e são comprometidas com o que fazem. Trata-se de um fenômeno humano presente entre os estudantes (MEC, 2020, p. 60).

Renzulli (2014), diz que teremos sempre diversas concepções e por conseguinte, definições de superdotação, mas o autor nos traz duas categorias de superdotação, que representam a temática geral de sua abordagem para a identificação e desenvolvimento de comportamentos superdotados. São elas definidas como: superdotação escolar e superdotação criativo-produtiva.

Na superdotação escolar (Renzulli, 2014), o indivíduo é considerado um “consumidor de conhecimento” e é o tipo mais fácil de ser identificado pelos testes de QI, pois as habilidades medidas nesse tipo de teste, são as mesmas determinadas nas situações de aprendizagem escolar (o estudante que obtém altas pontuações nos testes de QI, provavelmente também tem bons resultados). Esta abordagem enfatiza “a aprendizagem dedutiva, o treinamento no desenvolvimento estruturado de processos de pensamento e aquisição, o acúmulo e a recuperação de informações” (Renzulli, 2014, p. 232). O estudante que apresenta a superdotação escolar tende a apresentar características como: tem boa memória; aprende com rapidez; tem bons resultados; apresenta um vasto vocabulário; é

⁷ A nomenclatura “altas habilidades” apareceu pela primeira vez na Política Nacional de Educação Especial publicada pelo CENESP/MEC em 1994. “Altas habilidades/superdotação”, foi utilizada na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, e “altas habilidades ou superdotação” foi utilizada na Lei nº 12.796, de 2013, substituindo a expressão “necessidades especiais” no caput do artigo 58 da LDB. A substituição da “barra oblíqua” por “OU”, utilizada para separar “altas habilidades” da palavra “superdotação” significou a substituição de uma notação matemática (a barra que significa divisão); não muda o sentido histórico, uma vez que “a barra oblíqua [/] é um sinal gráfico usado para indicar disjunção e exclusão, podendo ser substituída pela conjunção “ou”. Política Nacional de Educação Especial p. 60

curioso; apresenta longos períodos de concentração; é perseverante nas atividades de seu interesse; apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico; realiza leituras por prazer; gosta da escola; é perfeccionista; tem paixão por aprender; necessidade de saber sempre mais; necessidade de estimulação mental; intensidade emocional (Virgolim, 2007).

Na superdotação criativo-produtiva (Renzulli, 2014), o estudante é visto como um “produtor de conhecimento”, na perspectiva de que ele aplica suas habilidades em áreas de problemas e estudos que têm relevância para ele e que são considerados desafiadores. Nessa abordagem, a ênfase é numa aprendizagem “indutiva, e de maneira orientada ao problema real, que permita aos alunos serem pesquisadores questionadores em primeira mão” (p. 231). A visão é orientada para o desenvolvimento da criatividade produtiva, aquela capaz de aumentar as possibilidades de que as ideias e o trabalho dos indivíduos com essas características se tornem realmente impactantes e causem mudanças. “A superdotação criativo-produtiva também implica agir no que se acredita e conhece, em lugar de simplesmente acumular e estocar conhecimento por si só” (p. 232). O estudante que apresenta a superdotação criativo-produtiva inclina-se a características como: não necessariamente apresenta QI superior; é criativo e original; pensa por analogias; usa o humor; demonstra diversidade de interesses; gosta de fantasiar e brincar com as ideias; não liga para as convenções; procura novas formas de fazer as coisas e não gosta da rotina; apresenta preocupação moral em idade precoce; necessita de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de: frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero; frequentemente questiona regras e autoridade; demonstra sensibilidade e empatia; demonstra autoconsciência, perceptividade e capacidade de reflexão; apresenta forte senso de justiça (Virgolim, 2007).

Tendo em vista o conceito e definição das Altas Habilidades/Superdotação adotados no Brasil, as concepções teórico-metodológicas do estudioso Joseph Renzulli (1978, 1986b, 2018), têm sido utilizadas como princípio do atendimento ao estudante superdotado pela SEEDF, portanto, apesar de um grande número de teorias adjacentes, esta concepção para o fenômeno da superdotação servirá como base para o desenvolvimento deste trabalho. Segundo o autor, o intento da educação dos indivíduos superdotados é “fornecer aos jovens oportunidades máximas de autorrealização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior esteja presente” (Renzulli, 1986a, p. 5).

1.2 – O modelo teórico metodológico de Joseph Renzulli

Joseph Renzulli é um pesquisador norte-americano, professor honorário de psicologia educacional da Universidade de Connecticut e tem-se dedicado à investigação e estudo do tema das Altas Habilidades/Superdotação há mais de 40 anos. Na década de 70 elaborou o Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*). Esse modelo defende que é da responsabilidade da escola encorajar o desenvolvimento da inteligência e do talento criador não apenas nos estudantes que possuem alto QI, ou que tenham melhores pontuações, mas em todos os outros. Desta forma, aqueles que têm potencial poderão desenvolver comportamentos de superdotação (Virgolim, 2007).

Sua teoria para o desenvolvimento do talento foi recentemente atualizada e chamada Teoria de Quatro Partes (Renzulli, 2018), que aborda de forma mais abrangente o conceito de superdotação e visa não apenas conceituar o fenômeno das AH/SD, mas também, mostrar caminhos para o desenvolvimento das capacidades e dos talentos humanos, encaminhar pessoas para a composição de um capital social e liderança.

Sobre a terminologia adotada, Renzulli dá preferência ao termo “superdotado” como um adjetivo, sob um ponto de vista do “desenvolvimento de comportamentos de superdotação em áreas específicas da aprendizagem e expressão humanas, ao invés de ‘superdotado’ como uma forma de ser” (Virgolim, 2007, p. 37). Esse parecer, tira do indivíduo a “obrigação” de se esforçar para se encaixar naquele conceito.

Apresentamos abaixo, na figura 1, uma ilustração composta por quatro subteorias interligadas entre si, com a sintetização da teoria.



Figura 1- Teoria de Quatro Partes (Renzulli, 2018, p.24)

1.2.1 – Subteoria I – Conceção de Superdotação dos Três Anéis

Este modelo, ilustrado na figura 1, consiste na interação entre três conjuntos de traços, nas principais dimensões do potencial humano, que se relacionam com áreas gerais e áreas específicas do desempenho. Esses traços são: *Habilidade acima da média* em alguma área do conhecimento (inclui áreas de desempenho geral-memória, raciocínio verbal e lógico e desempenho específico-matemática, futebol); *Compromisso com a tarefa*, que pode ser entendido como motivação focalizada (conjunto de traços não intelectivos, como determinação, perseverança, força de vontade) e *Criatividade* (inventividade, originalidade, curiosidade, disposição em desafiar convenções). Cabe ressaltar que nenhum dos traços elencados é mais importante que o outro, não precisam estar presentes ao mesmo tempo, nem apresentar intensidades iguais. No processo de identificação da superdotação num indivíduo, para ingresso num programa de enriquecimento escolar, um desses traços deve estar evidenciado, ao passo que os outros poderão ser desenvolvidos no decorrer do programa de atendimento (Virgolim, 2007).

A superdotação é influenciada por fatores genéticos, ambientais (personalidade, estimulação, oportunidades), e do próprio indivíduo (motivação intrínseca, autoestima elevada, persistência), como aponta Virgolim (2007). Tendo em consideração estas características, a teoria de Renzulli estabelece que a interseção dos traços apresentados (habilidade acima da média, compromisso com a tarefa e criatividade), num determinado momento pode emergir, dando visibilidade a um comportamento de superdotação e início ao processo criativo produtivo. A teoria aponta que as habilidades (inteligência geral, aptidões específicas e realizações acadêmicas), têm uma tendência a se manter em relativa constância, enquanto o compromisso com a tarefa e a criatividade tendem a oscilar em virtude dos acontecimentos na vida do superdotado. Por fim, Renzulli acredita que a superdotação “emerge ou ‘se esvai’ em diferentes épocas e sob diferentes circunstâncias da vida de uma pessoa” Virgolim (2007). Sendo assim, compreendemos que “os comportamentos de superdotação podem ser exibidos em certas crianças (mas não em todas elas) em alguns momentos (não em todos os momentos) e sob certas circunstâncias (e não em todas as circunstâncias de sua vida)” (Virgolim, 2007, p. 38).

Um fato muito relevante sobre a Teoria dos Três Anéis, é que ela nos reporta à questão da potencialidade:

uma criança com alta motivação a realizar um trabalho, ou a aprofundar um determinado tópico, técnica ou atividade, poderá se esforçar e vir a dominar, em algum momento, o conhecimento associado a esta área de interesse, mesmo que anteriormente não tenha demonstrado uma capacidade intelectual superior.

Neste sentido, a persistência em atingir um determinado resultado, a autoconfiança e a determinação podem colaborar para fazer desta criança um adulto produtivo (Virgolim, 2007, p. 39).

As altas habilidades podem ser visíveis em determinados indivíduos, como é o caso da criança que lê, resolve problemas matemáticos ou ainda inventa histórias e músicas originais em idade pré-escolar (Virgolim, 2007). Outros indivíduos, no entanto, podem apresentar habilidades ou talentos em estágios iniciais de emergência, necessitando de um olhar atento, atenção diferenciada e encorajamento para que suas capacidades sejam plenamente desenvolvidas. Há, ainda, aqueles indivíduos cujos talentos podem estar latentes, “devido aos níveis de desenvolvimento ou pela falta de experiências e da devida exposição aos domínios” (p. 39).

1.2.2 – Subteoria II – O Modelo Triádico de Enriquecimento

Pensando na prática pedagógica, de modo objetivo, o autor nos apresenta este Modelo Triádico de Enriquecimento, cujo desenho são três conjuntos de atividades (Tipo I – atividades exploratórias; Tipo II – atividades de treinamento de habilidades e Tipo III – atividades de solução de problemas reais), que foram concebidos para trabalhar em harmonia e objetivam oportunizar e encorajar a produção criativa. Através desse modelo, são apresentadas ao estudante várias áreas de interesse, com a finalidade de aprofundar e desenvolver suas habilidades, bem como, aplicar o que foi desenvolvido em experiências significativas. Vale ressaltar que a profundidade das atividades, devem ser condizentes com os níveis de desenvolvimento dos respectivos estudantes. As atividades compreendem quatro objetivos:

- (a) adquirir um entendimento em nível avançado do conhecimento e da metodologia usados em disciplinas particulares, áreas de expressão artística e estudo interdisciplinares; (b) desenvolver produtos ou serviços autênticos que sejam, sobretudo, orientados para que chegue a um impacto desejado em um ou mais públicos específicos; (c) desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigidas nas áreas de planejamento, busca e foco do problema, administração, cooperação, tomada de decisão e auto avaliação; e (d) desenvolver o comprometimento com a tarefa, autoconfiança, sentimento de realização criativa e a habilidade de interagir efetivamente com outros estudantes e adultos com quem compartilham metas e interesses comuns (Renzulli, 2018, p. 33).

Atividades do Tipo I (exploratórias) – incluem atividades gerais e investigativas, que apresentam aos estudantes várias possibilidades em termos de conhecimento. Elas oferecem aos estudantes a oportunidade de entrarem em contato com uma variedade de novidades em relação a disciplinas, tópicos, pessoas, lugares, procedimentos, servindo como “catalizador para a curiosidade e motivação interna (...), destinam-se a capturar os interesses e inspirar os estudantes” (Renzulli, 2018, p. 32). Essas atividades geralmente não fazem parte do currículo, contudo, configuram-se como essenciais de forma a estimularem novos interesses. Elas podem ser desenvolvidas em parceria com os pais, professores e profissionais diversos. Apresentamos como exemplos de atividades do Tipo I, mostras culturais, exposições, feiras, filmes, palestras, oficinas etc.

Atividades do Tipo II (treinamento de habilidades reais) – incluem atividades que visam incrementar métodos e técnicas destinados ao desenvolvimento do pensamento, que conduzem o estudante a “sair da inspiração e partir para a ação” (Renzulli, 2018). É a ferramenta essencial para o processo de investigação iniciado e/ou despertado com atividades do Tipo I.

Em geral, há cinco categorias de atividades do Tipo II, as quais podem ser consideradas como focalizadas em habilidades processuais: (a) treinamento cognitivo, (b) treinamento afetivo, (c) treinamento de aprendizagem de como aprender, (d) procedimentos de pesquisa e referências; e (e) procedimentos de comunicação escrita, oral e visual. As atividades de enriquecimento do Tipo II também servem como pontos de entrada para o envolvimento em atividades do Tipo III (Renzulli, 2018, p. 32).

Atividades do Tipo III (solução de problemas reais) – são atividades iniciadas tendo em consideração o interesse do aluno, que, movido por ele, desenvolve projetos utilizando metodologia apropriada. Elas são “a culminação da aprendizagem natural, representando a síntese e a aplicação do conteúdo, dos processos e do envolvimento pessoal por meio do trabalho automotivado” (Renzulli, 2018, p. 33). O aluno torna-se, então, produtor de conhecimento e agente de mudança, deixando de ser apenas um consumidor de conhecimento. As atividades desenvolvidas neste nível são apresentadas a uma audiência e/ou ter uma aplicação prática (na comunidade, na escola...).

1.2.3 – Subteoria III – Operação *Houndstooth* – Educação para Superdotados e Capital Social

Esta subteoria apoia-se no papel que o indivíduo de alto potencial poderá desempenhar na sociedade e está representada pela malha xadrez, ilustrada na figura 1, da Concepção dos Três Anéis. Ela é denominada, em inglês, por Renzulli de “*Houndstooth*”, por se assemelhar ao dente canino e aborda a questão “Por que algumas pessoas mobilizam suas áreas interpessoais, políticas, éticas e morais de tal maneira a colocar as preocupações humanas e o bem comum acima do materialismo, do egocentrismo e da autoindulgência?” (Renzulli, 2018, p. 34).

Enfatizando as condições cocognitivas do indivíduo, “que interagem e ressaltam os traços cognitivos que são normalmente associados com o desenvolvimento das habilidades humanas” (Renzulli, 2018, p. 34), esta subteoria anela “explicar como a confluência de traços desejáveis resulta em compromissos para tornar as vidas de todas as pessoas mais gratificantes, ambientalmente seguras, economicamente viáveis, pacíficas e politicamente livres” (p. 34). Estes compromissos aqui descritos, seriam o capital social, brevemente definido por Renzulli como “o uso dos próprios talentos para melhorar as condições humanas, independente de essa melhoria ser dirigida a uma pessoa ou a públicos ou condições humanas” (p. 34), se traduz em características como “otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, energia física e mental, visão e sentido de destino, e um sentido de poder para mudar as coisas” (p.34). A meta desta teoria é promover durante o processo educacional, experiências que oportunizem aos jovens altamente capazes, “um sentido de responsabilidade com a sociedade em geral” e “procura ressaltar o desenvolvimento da sabedoria e de um estilo de vida satisfatório que sejam paralelos às questões de diversidade, equilíbrio, harmonia e proporção em todas as escolhas e decisões que os jovens fazem no processo de maturação” (Renzulli, 2018, p. 35).

1.2.4 – Subteoria IV – Funções Executivas – Liderança para um mundo em mudança

A última subteoria proposta por Renzulli (2018), é tipificada pelo autor como um “fermento”, que possibilita a mobilização dos conhecimentos do indivíduo na procura eficiente para alcançar as metas desejadas. Ele entende que para a realização de grandes feitos não é suficiente ter ideias criativas, motivos nobres e grandes habilidades, mas sim, associar esses itens às habilidades de liderança, envolvendo organização, sequenciação e bom senso.

Renzulli, baseado em autores e pesquisas diversas, traz para sua teoria geral as funções executivas e disserta sobre a importância de se focar nessas funções e medidas de autocontrole (otimismo, persistência e inteligência), para além da importância atribuída ao desenvolvimento cognitivo. Ele versa que a habilidade cognitiva tradicional não deixa de ter a sua relevância, mas que as “avaliações convencionais representam apenas uma pequena porção de variância quando se examina as realizações acadêmicas e profissionais a longo prazo” (Renzulli, 2018, p. 36). Refere também, a mais valia de se “incorporar essas habilidades não cognitivas em tudo, desde experiências curriculares (...), até avaliações educacionais (...) e considerações para admissão nas faculdades(...)” (p. 36). O autor define funções executivas, como sendo:

habilidade de se engajar em situações novas que requeiram planejamento, tomada de decisão, resolução de problema e liderança compassiva e ética, que não seja dependente de rotina ou respostas bem ensaiadas para combinação de condições desafiadoras. Esses traços também envolvem a organização, a integração e a administração de informações, emoções e outras funções cognitivas e afetivas que nos levam a “fazer a coisa certa” em situações onde não existe uma resposta predeterminada ou previsível (Renzulli, 2018, p. 36).

Uma grande parte dos materiais de referência utilizados nesse modelo de desenvolvimento global de talentos procede do campo dos Recursos Humanos, salientando a importância das habilidades não cognitivas no desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. A meta-análise também mostrou que as habilidades não cognitivas podem ser ensinadas. Outra parte da base epistemológica desse modelo de desenvolvimento global de talentos é advinda da literatura que aborda os conceitos de inteligência social, comportamental e emocional de Goleman (2006), que confirma que traços não cognitivos (autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia, habilidades sociais), exercem a maior influência sobre os grandes trabalhos de liderança.

O Modelo dos Cinco Fatores ou “*Big Five*” de Almlund, Duckworth, Heckman, e Kautz (2011, citado por Renzulli, 2018, p. 37), apresenta os traços de personalidade em que os programas de intervenção educacional deveriam focar:

1. Abertura à experiência – inventivo e curioso, ao invés de consciente e cauteloso;
2. Escrupulosidade – eficiente e organizado, ao invés de desconcentrado e descuidado;
3. Extroversão – descontraído e energético, ao invés de solitário e introspectivo;
4. Sociabilidade – amigável e humanitário, ao invés de frieza e indelicadeza;
5. Neuroticismo – seguro e confiante, ao invés de sensível e nervoso.

Esta subteoria aqui apresentada, inclui a formulação de um instrumento denominado de Classificação das Funções Executivas (*Rating the Executive Functions of Young People* – Renzulli & Mitchell, 2011). Seu objetivo é colaborar com as pesquisas que tratam dos tipos e graus dos atributos apresentados nas funções executivas em jovens, identificando os traços de liderança e ajudando professores na escolha das experiências curriculares apropriadas. Nos estudos para a formulação desse instrumento, foram surgindo temas relativos a traços de consciência (ética/moral, social, motivacional e de liderança); traços de personalidade (como os mencionados na teoria do *Big Five* ou Modelo dos Cinco Fatores); traços específicos (vontade de aprender, ser estudioso e inteligente, ser interessado e comprometido); e outros elementos (autoavaliação positiva e realista, preferência por metas de longo alcance, experiência de liderança bem sucedida e serviços comunitários).

Renzulli (2018), aponta outros aspectos não cognitivos comuns às pessoas que lideram ou fizeram a diferença na sociedade americana, como é o caso do altruísmo, paixão, determinação, talento, autodisciplina, fé, responsabilidade, adaptabilidade, produtividade pessoal. A lista é extensa e uniu-se ao rol das habilidades do século XXI, que traz atributos como: profissionalismo, entusiasmo, liderança, ética positiva no trabalho, valores, poder de decisão, trabalho em equipe, entre outros.

Essa grande relação de características que surgiu da revisão de literatura foi agrupada e dividida por Renzulli (2018), em cinco categorias gerais, as quais refletem o comportamento de pessoas altamente eficazes e daquelas que despontaram em lideranças: 1. Orientação para Ação (características que motivam o indivíduo para o sucesso); 2. Interações Sociais (traços que propiciam a interação interpessoal bem-sucedida); 3. Liderança Altruísta (aspectos de empatia e confiabilidade); 4. Autoavaliação Realista (consciência das próprias habilidades); e 5. Consciência das Necessidades dos Outros (sensibilidade, acessibilidade e habilidades de comunicação).

Renzulli indica que, a inclusão das funções executivas em uma teoria sobre superdotação, relaciona-se aos papéis sociais e liderança antecipados que indivíduos superdotados desempenharão em suas ações futuras. Apresenta ainda a relevância para os programas que devem ser ofertados para o desenvolvimento dessas habilidades e alerta que, por ser um tópico de estudo relativamente novo, são necessárias mais pesquisas e oportunidades para implementação de práticas relacionadas às mesmas.

1.3 – Influência e Motivação

O ser humano é uma criatura que, por ser sociável e estar inserido em uma comunidade, move-se por desejos, objetivos e necessidades, que podem partir de diversas fontes, como por exemplo, a vontade de se espelhar em outra pessoa, ou de se sentir prestigiado e valorizado, tendo o reconhecimento de outros, prover uma demanda financeira e até mesmo a autorrealização. As necessidades podem ser objetivas ou de caráter físico, bem como podem ser subjetivas e emocionais. A lista pode ser extensa, mas é certo que, por haver interação entre o indivíduo e a situação que o envolve, o comportamento humano sofrerá, em algum momento, a influência de outros seres humanos, do ambiente ou mesmo de uma situação em momento específico, que o motivará para alguma ação (Mascarenhas Filho et al., 2020).

A motivação é o processo incessante de necessidades individuais realizadas. Com base no imperativo de suprir qualquer uma das carências referenciadas acima, além de outras, um indivíduo poderá se mover em direção a um objetivo pré-determinado, sendo que “o nível de motivação varia entre as pessoas e dentro de uma mesma pessoa através de tempo” (Mascarenhas Filho et al., 2020, p. 1). A motivação é responsável pela determinação de uma pessoa em alcançar um determinado propósito.

De acordo com o *Dicionário Online de Português* (s/d), a palavra motivação significa “Ato ou efeito de motivar, de despertar o interesse por algo”; no campo da psicologia é a “Reunião das razões pelas quais alguém age de certa forma; processo que dá origem a uma ação consciente”; tem como sinônimos as palavras: interesse, motivo, causa, ânimo. Murray (1986), apresenta a motivação como um fator interno que dá origem ao comportamento de uma pessoa, o dirige e integra. Para Mascarenhas Filho et al. (2020), motivação é, portanto, um meio pelo qual um conjunto de motivos e razões se fundamenta para estimular um certo comportamento humano.

O organismo se apoia numa rede de equilíbrio interior, contanto que tenha suas necessidades supridas. Na busca pela satisfação dessas necessidades e um conseqüente equilíbrio interior, cada vez que há uma carência, o indivíduo é motivado, impelido para uma ação, no intuito de diminuir ou até mesmo dissipá-la. Esse impulso gera uma conduta, uma ação, que visa satisfazer aquela falta, retornando ao estado de equilíbrio anterior (Mascarenhas Filho et al., 2020).

A palavra influência traz diversos significados “Ação ou efeito de influir, de causar uma ação, um efeito, um resultado em outra coisa ou pessoa”; “Ação que uma pessoa ou coisa exerce sobre outra; influxo”; “Capacidade de ocasionar um resultado sobre algo ou alguém”; “Poder, prestígio ou autoridade que alguém usufrui em uma determinada sociedade ou em outro âmbito qualquer”

(*Dicionário Online de Português*, s/d). Tem como sinônimos as palavras: prestígio, valimento, importância, influxo.

A influência pode ser entendida como as mudanças comportamentais e emocionais ocasionadas pela interação com outro indivíduo ou outro grupo (Pereira & Garcia, 2007). Os relacionamentos, em sua essência, envolvem dimensões singulares, com participantes e características específicas, num contexto complexo. “Os indivíduos, as dimensões e o contexto exercem influência uns sobre os outros” (Garcia, 2005, p. 20). As pessoas costumam não acreditar que são suscetíveis à influência alheia, por acharem esse fato negativo e ainda numa situação em que ser influenciado é considerado algo bom, a percepção geralmente é de que continuam não sendo afetadas. Porém, o fato de não enxergarmos a influência sofrida, não significa que não tenha ocorrido. É a chamada influência não consciente (Berger, 2019).

À medida que motivação e influência andam lado a lado, estudaremos alguns contextos em que poderemos visualizar a ação direta e indireta da influência sobre a motivação no indivíduo, fazendo com que atitudes de comportamento, escolha e decisão sejam impulsionadas e se concretizem.

Este capítulo está dividido em quatro pontos, onde agrupamos alguns níveis de influência e motivação, que podem agir sobre o poder de decisão do superdotado e acerca dos quais discorreremos: o primeiro ponto é a Influência social – pessoas de destaque na vida do indivíduo; Influência escolar – onde ocorrem os contatos com disciplinas e saberes formais e sistematizados; Influência econômica – que diz respeito aos fatores ligados ao mercado de trabalho e Motivação intrínseca/extrínseca – ligado aos fatores internos e externos que fazem o indivíduo avançar em determinada direção.

1.3.1 – Influência Social

A influência social pode surgir de diversas fontes e refere-se às opiniões e atitudes de uma pessoa, afetando as opiniões e atitudes de outra pessoa. Ela é o resultado da interação de um indivíduo com outro, ou um grupo, ocasionando mudança nos pensamentos, sentimentos, atitudes ou comportamentos (Berger, 2019; Pereira & Garcia, 2007).

A formação da identidade pessoal, que afetará diretamente as decisões futuras do indivíduo, inicia na infância e começa a se firmar na adolescência, indubitavelmente sofrerá, em sua formação, a interferência da ação, das opiniões e dos julgamentos das pessoas que fazem parte de seu convívio (Mascarenhas Filho et al., 2020). E sobre essa formação, trazemos a ponderação de Dubar (2005),

que diz “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia” (p. 143), e Ribeiro et al. (2018), referindo que “o fenômeno identitário é concebido em meio ao processo de socialização que envolve o indivíduo (...), é a partir do outro que uma pessoa se motiva a produzir reflexões sobre quem é e como pensa” (p. 161). Assim como a identidade pessoal, “a identidade ocupacional forma-se através da autopercepção que o indivíduo tem dos papéis profissionais com os quais tem contato ao longo de sua existência, principalmente no que diz respeito a figuras significativas, como pais, familiares e professores” (Almeida & Pinho, 2008, p. 176). Nessa formação da identidade, podemos dizer que “O individual e o social se entrecruzam e se entrelaçam em um movimento relacional que faz com que a produção de uma identidade profissional seja atravessada pela dimensão do pessoal e pelo sistema social de que se faz parte” (Ribeiro et al., 2018, p. 161).

A adolescência é a fase do desenvolvimento humano, conhecida por se tratar de um período em que o indivíduo saiu da infância e está se descobrindo enquanto um ser já atuante na sociedade, com seus desejos, características pessoais gerais, reconhecimento de habilidades e da falta delas, além de todas as implicações biológicas e hormonais. De acordo com o Ministério da Saúde (2008), “A adolescência é uma fase dinâmica e complexa merecedora de atenção especial (...), uma vez que esta etapa do desenvolvimento define padrões biológicos e de comportamentos que irão se manifestar durante o resto da vida do indivíduo” (p. 57).

As responsabilidades após a chegada da adolescência vão aumentando e ao passo que isso acontece, o indivíduo se depara com um momento de tensão: a saída do ensino escolar obrigatório no Ensino Médio, juntamente com as definições sobre carreira profissional, passando pela escolha acadêmica, que por si só, é “uma escolha de alta especificidade e grande impacto para seu direcionamento profissional, neste momento de seu percurso para a formação acadêmica” (Biase, 2008, p. 16). Como a formação do indivíduo não se dá de forma isolada, nessa altura, ele passa a correlacionar as experiências vividas, as opiniões próprias e as opiniões de terceiros para uma tomada de decisão quanto ao futuro.

Souza e Reinert (2009) e Almeida e Pinho (2008), apontam motivos que influenciam na escolha do curso superior, conseqüentemente, na carreira profissional: características pessoais; aptidão, vocação e afinidade; realização pessoal e projetos pessoais; convicções políticas e religiosas; curiosidade e gosto pela matéria; contexto socioeconômico; complementação da carreira profissional; a profissão em si; influência familiar; o desejo de continuar os estudos. A corroborar esta ideia, Ribeiro et al. (2018), afirmam que “A escolha profissional constitui-se um elemento que está fincado em processos históricos e em desejos que são do próprio sujeito, mas que muitas vezes se manifestam pela vontade

de outros” (p. 163). Os autores afirmam que o jovem pensa na alternativa profissional buscando parâmetros para ressignificar essa escolha, geralmente através do olhar de outras pessoas.

Muitos estudos mostram a família como uma das principais influências sobre o jovem, na hora de tomar uma decisão (Almeida & Dias, 2016; Almeida & Pinho, 2008; Biase, 2008; Delou, 2007b; Garcia, 2005; Garcia & Ventorini, 2004; Hutz & Bardagir, 2006; Pereira & Garcia, 2007; Sabatella, 2007). A família tem uma grande importância, podendo influenciar positivamente seus jovens e relativamente a esta ação familiar, Delou (2007b), aponta que “Os pais têm a oportunidade, a possibilidade e a responsabilidade de interagir de modo a estimular positivamente os talentos de suas crianças e adolescentes, favorecendo a construção de seu futuro” (p. 136). Os pais “são, ainda, promotores dos interesses e talentos e atuam como orientadores vocacionais. Podem exercer uma influência construtiva ou destrutiva na vida de seus filhos” (Sabatella, 2007, p. 146). “No Brasil, pesquisas apontam um papel mais diretivo dos pais, sugerindo certas profissões e sendo determinantes na escolha dos filhos” (Hutz & Bardagir, 2006, p. 66).

Biase (2008), aponta que a influência de familiares e pessoas próximas do indivíduo, seguida pelas oportunidades do mercado de trabalho são os motivos mais frequentes para a escolha do futuro profissional. Pesquisas apontam o contexto social imediato do indivíduo como sendo o principal fator a influenciar na escolha profissional. Primeiramente os pais, a família, que representa um porto seguro com um tipo de apoio estrutural e instrumental e em seguida os professores. Na trajetória escolar e no processo de escolhas futuras, os amigos também foram identificados e configuram como um apoio emocional ao indivíduo, que são procurados para compartilharem das novas experiências (Pereira & Garcia, 2007).

No que diz respeito aos papéis nos relacionamentos, Pereira e Garcia (2007), chamam a atenção, quanto às influências de adultos (família e professores) e dos amigos na adolescência, ao afirmarem que “Enquanto familiares (especialmente os pais) e professores são percebidos como uma influência mais direta (ou vertical) nas decisões, os amigos participam de modo mais horizontal (por meio de conversas e troca de informações) (p. 82)”. Os autores asseguram que os adultos influenciam na reflexão quanto aos objetivos, como a carreira ou o curso pretendido, ao passo que a contribuição dos amigos nessa situação é mais de cooperação, quando trocam informações entre si.

É certo que as relações familiares existem, para além da vontade do indivíduo, diferentemente das relações de amizade, que partem da livre escolha de amigos, com afinidades e gostos em comum, como observam Garcia (2005) e Garcia e Ventorini (2004), ao relatarem que são poucas as pesquisas sobre relações de amizade e influência no processo de decisão profissional. Não obstante a

insuficiência de estudos, os relacionamentos entre amigos constituem tema com importância crescente, dado ao fato de que transformações históricas, culturais e tecnológicas podem estar originando novos padrões de amizades. Algumas dessas mudanças sociais, que aumentariam o tempo de contato com novos colegas e amigos em potencial seriam a redução do tamanho das famílias; a urbanização; os avanços tecnológicos (como os serviços de telefonia e informática) e a entrada precoce da criança na escola, resultando num tempo longo no sistema escolar (Garcia, 2005).

No que tange à família, Ribeiro et al. (2018), afirmam que “É evidente que há um lugar ocupado pela família na escolha profissional e que este consagra-se pelas dimensões da afetividade e da posição hierarquizada de quem tem poder/condições de exercer influências na escolha profissional” (pp. 164–165), enquanto Pereira e Garcia (2007), reconhecem apenas a influência parcial dessa instituição, quando afirmam que “A família é sobremaneira um eixo fundamental na lógica aplicada às teorias vocacionais e à orientação profissional brasileiras (...). Contudo, a família não pode guiar sozinha o trajeto da carreira de uma pessoa” (p.72). Sob essa ótica, “É importante salientar que o papel da família não deve ser analisado isoladamente, pois há um contexto de escolha profissional e de carreira que engloba a situação educacional e econômica dos adolescentes, as oportunidades percebidas e, no caso brasileiro, o próprio vestibular” (Hutz & Bardagir, 2006, p. 66).

A influência da família ainda se dá de forma direta e indireta, conforme nos indicam Magalhães et al. (2012). De forma direta, quando os pais conversam e dão opinião sobre as alternativas profissionais do indivíduo e de forma indireta, quando o nível social, econômico e cultural da família instiga as escolhas individuais.

Divergindo dos autores acima, em sua pesquisa, Souza e Reinert (2009), constataram uma frequência pequena da influência familiar. Quando era referida, acabava por ser relacionada principalmente ao “fato de a família já possuir um negócio, o que desenvolve no estudante um interesse pela continuidade das atividades familiares” (p. 12).

Na literatura mundial, a temática da motivação é tida como relevante, principalmente na formação de professores, pois esses, de acordo com a condução do ensino e, mais especificamente, com as estratégias de sala de aula, pode ser um dinamizador no processo da impressão da segurança e autonomia do estudante (Moretti, 2009). Estudos que envolvem a interação entre professor e aluno confirmam “a relevância de se promover em sala de aula um contexto de relação segura, no qual o professor demonstraria interesse e disponibilidade para atender as necessidades e perspectivas dos alunos” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 146).

A figura do professor, do mestre, do tutor, é evidenciada por diversas pesquisas, quando se trata do poder de influência e motivação que este imprime na pessoa do estudante. Através de atributos como empatia, simpatia, dinamismo, entre outros, ele é capaz de reter a atenção do estudante, conquistar o respeito e a confiança e incentivá-lo a conquistar níveis sempre mais altos, de compreensão e conhecimento. Essa influência começa na sala de aula e se estende até à fase pós-escolar “o estilo motivacional do professor tem grande importância e influência no desempenho, nas emoções e na motivação dos alunos em relação à escola e à aprendizagem (Moretti, 2009, p. 19).

Estudos como os de Pereira e Garcia (2007) e Ribeiro et al. (2018), apontam que a influência do professor aparece de forma clara e bastante comum nas decisões e escolhas da área acadêmica e profissional. O gosto por determinada disciplina, ou área de estudo, quase sempre, é relacionado com a prática de um professor ou com os conteúdos trabalhados. Vários relatos apontam os professores como sendo os inspiradores das escolhas, destacando-se os que se dispõem verdadeiramente a apoiar os estudantes que estão sob sua égide, aqueles que buscam alternativas para que a educação seja sempre valorizada, tornando o ambiente de sala de aula um local propício às aprendizagens, apoiando e facilitando a autonomia dos estudantes, incentivando-os a fazer escolhas, tomar decisões e a identificarem-se com metas de aprendizagem (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

É necessária uma reflexão constante do educador, quanto ao modo de ser e agir. Ele precisa se qualificar, investir em conhecimento e metodologias inovadoras, posto que somente assim, ele criará possibilidades de construir uma participação verdadeiramente significativa para a formação de uma sociedade melhor (Nobre & Sulzart, 2018).

1.3.2 – Influência Escolar

O ambiente escolar refere-se a todos os espaços incluídos na escola, bem como à dinâmica educacional que acontece nesse local. Nele e a partir dele se desenvolve a prática pedagógica, sendo um espaço que objetiva democratizar o acesso ao conhecimento e com isso impactar diretamente as gerações futuras, com cidadãos conscientes, atuantes e produtivos (Ribeiro, 2004). É na escola que, fora da família, geralmente estabelecemos nossas primeiras experiências de socialização. A escola é um espaço para desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitam a autonomia, a criatividade, a cooperação e o envolvimento dos estudantes para novas aprendizagens (Senkiv et al., 2020, p. 117).

Em se tratando do estudante superdotado, Sabatella (2007, p. 143), afirma: “O atendimento adequado ao aluno com altas habilidades e a orientação à família têm o potencial de mudar uma vida”. Em relação ao apoio dedicado a esse estudante, a autora é firme em sua colocação, ao assegurar que:

Para o entendimento do superdotado, o melhor começo talvez seja considerar não tanto o potencial que esse indivíduo possui, mas o tipo e a intensidade em que ele se sente apoiado para demonstrar esse potencial. E isso dependerá, em grande parte, do contexto em que estiver inserido (p. 144).

A escola tem um grande poder de atuar diretamente na vida do estudante, através dos processos de ensino, mas na visão de Nobre e Sulzart (2018), “na maioria das vezes a escola não se apercebe do poder de influência que exerce como entidade formadora do caráter social” (p. 2). Os autores, consideram ainda que: “A escola tem como papel social a tarefa de, principalmente, encaminhar ações por meio de processos educativos que venham despertar o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais” (p. 3). Segundo eles, o objetivo dessa ação é que haja uma aliança entre esses segmentos sociais, com o objetivo de preparar e formar os estudantes em cidadãos críticos e participativos, munidos de uma nova visão de mundo.

Kober (2009), em sua pesquisa sobre o papel da escola na escolha de carreiras no nível superior, constatou que no que tange às perspectivas de formação universitária e à inserção no mercado de trabalho, a escola é comumente cotada como importante. Ela se deparou com um grande sentimento de confiança dos participantes em relação à escola e às orientações estabelecidas. Essa confiança baseia-se num conjunto de três fatores, sendo o primeiro, “a percepção que o jovem tem da escola como um todo e do seu lugar simbólico no sistema de ensino” (p. 6). O segundo fator agente de confiança é um “sentido dos saberes aprendidos na escola e na submissão necessária à sua assimilação” (p. 8). A pesquisadora elucida que os jovens “percebem os conhecimentos transmitidos pela escola como formadores, fundamentais para um avanço intelectual e profissional. Eles parecem encontrar um sentido na sua atividade acadêmica, que transcende a utilização imediata desses conhecimentos, sua “utilidade” ou sua aplicação concreta” (p. 9). O terceiro fator que gera confiança na escola, refere-se ao relacionamento do estudante com os professores. Sendo assim, a confiança que o estudante nutre pela escola, é construída tanto pela percepção que ele tem da competência do professor, no domínio de sua disciplina, quanto pelo relacionamento estabelecido entre eles. A autora, então, conclui que “A relação que crianças e jovens estabelecem com aquilo que é ensinado na escola, é fundamental para a sua permanência e avanço no sistema escolar, bem como, mais tarde, para a escolha de uma profissão” (p. 14).

Arruda e Melo-Silva (2010), em pesquisa realizada, constataram que os participantes consideraram as influências recebidas do processo educacional mais relevantes do que as opiniões da família, amigos, professores e do mercado de trabalho. Assim sendo, salientamos que o “processo de formação se constitui como um elemento potencializador, que permite consolidar as opções e intenções que o estudante adotará em sua atividade profissional” (Ribeiro et al., 2018, p. 163).

1.3.3 – Influência Econômica

Face aos diversos desafios de ordem econômica e financeira, que a vida adulta revela, um questionamento recorrente do indivíduo é quanto à atividade profissional remunerada, que proverá o seu sustento. Próximo à saída escolar, milhares de estudantes brasileiros, todos os anos, se questionam sobre o que fazer e qual caminho seguir, sendo que o ingresso no ensino superior é valorizado e tido pelos jovens “como a principal escolha dentre as atividades possíveis após a conclusão do ensino médio” (Souza & Reinert, 2009, p. 3). A decisão de inscrever-se no vestibular é uma tarefa difícil, porquanto traz consigo questionamentos sobre os cursos que melhor se encaixam no perfil do indivíduo, que atendam aos seus interesses pessoais e financeiros, aqueles cursos que oportunizam uma boa colocação no mercado de trabalho, ainda que pelas constantes transformações no mundo, essa escolha não seja totalmente segura (Biase, 2008).

Movidos pela insegurança, muitos jovens podem optar por cursos mais tradicionais, ou ainda, podem escolher um curso qualquer, à revelia, na véspera da prova (Souza & Reinert, 2009). Um aspecto a ser considerado também, são as condições socioeconômicas do indivíduo, pois “Estudantes de origem popular geralmente escolhem cursos menos concorridos, pois, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação” (p. 4). Essa é a chamada “realidade social”, onde uma escolha é feita consoante à situação financeira da família à qual o indivíduo pertence.

No processo da escolha profissional, estão compreendidos alguns fatores que norteiam a decisão, sejam eles objetivos ou subjetivos, dentre os quais o mercado de trabalho, perspectiva de empregabilidade, remuneração e status social (Bartalotti & Menezes-Filho, 2007; Ribeiro et al., 2018).

Bartalotti e Menezes-Filho (2007), em sua pesquisa sobre a relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens, encontraram grandes diferenças entre retornos salariais em diferentes cursos, posto que há demandas e ofertas específicas para cada especialidade disponibilizada no ensino superior. Constataram também, que as carreiras com

rendimento mais elevado são as mais concorridas no vestibular. Os pesquisadores alertam, porém, que mesmo que a escolha recaia sobre os cursos que oferecem retornos financeiros menores, há vantagens em comparação aos trabalhadores que possuem apenas o ensino médio. Eles concluem dizendo que essa escolha por determinado curso não deve incidir apenas sobre a estimativa de rendimento médio, mas deve-se ponderar ainda, sobre a variação dos rendimentos e a possibilidade de desemprego. “O desemprego esperado de uma carreira, assim como o desvio padrão dos rendimentos influem na incerteza com relação aos ‘fluxos de utilidade’ esperados do indivíduo e na decisão do estudante” (p. 491).

1.3.4 – Motivação intrínseca e extrínseca

Sabemos que a motivação é um fator interno, que impulsiona o indivíduo a originar e a colocar em prática comportamentos e ações (Murray, 1986). Ela pode ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca é comumente definida como a tendência natural para o envolvimento em atividades por causas próprias, pela atividade em si, que de alguma forma gera satisfação, mesmo que não haja recompensa aparente. Representa o “potencial positivo da natureza humana” e é considerada por vários estudiosos como “a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143).

Renzulli (2014), afirma que nas pessoas criativo-produtivas, são encontrados traços refinados e concentrados de motivação, aos quais ele chama de “comprometimento com a tarefa”. Segundo ele, a motivação é “um processo geral de energia que desencadeia respostas em organismos” e “quando uma pessoa sente-se autodeterminada e competente para exercer certa tarefa, a motivação intrínseca emerge e leva à ação” (p. 241).

Já a motivação extrínseca, é frequentemente causada por fatores externos (contextuais, que vêm do meio), podendo diminuir a motivação intrínseca e é utilizada como reforçador de determinado comportamento (recompensa ou castigo) (Moretti, 2009; Renzulli, 2014). Portanto, quando uma atividade é recompensada por incentivos não próprios à tarefa, diz-se que ocorre a motivação extrínseca.

A motivação no estudante é considerada como determinante e até como a principal causa do sucesso e da qualidade escolar. Assim sendo, a motivação permeia o contexto escolar por inteiro, envolvendo a todos. Ela é considerada como componente determinante da qualidade, do nível de aprendizagem e do desempenho do processo educativo. O engajamento em uma tarefa em particular, leva em

consideração os incentivos envolvidos, incluindo a motivação intrínseca e extrínseca (Souza & Reinert, 2009). Sobre essa interação, pode-se dizer que “a dicotomia motivação intrínseco-extrínseca decorre da natureza das variáveis motivacionais, que têm sido caracterizadas como eventos do ambiente externo e como processos internos” (pp. 2–3). As duas formas de motivação podem coexistir numa mesma ação de um indivíduo. Uma preocupação, no entanto, mora nessa coexistência, qual seja a de se reduzir as influências motivacionais externas e fortalecer as matrizes intrínsecas. “Nesse sentido, estudos indicam que o engajamento e a motivação intrínseca do estudante podem ser estimulados através do aumento de sua percepção de autonomia, de seu senso de capacidade, autoeficácia, interesse, valor e adoção de metas” (Souza & Reinert, 2009, p. 3).

Posto que as influências intrínsecas e extrínsecas atuam num mesmo sujeito, o processo de escolha e decisão de um curso, ou profissão, passa pelo intercruzamento dessas variáveis pessoais e contextuais, o que possibilita uma escolha mais consciente (Biase, 2008).

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE SUPERDOTADO NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL

Este capítulo tem a intenção de esclarecer o leitor sobre o atendimento ofertado ao superdotado no Brasil e em especial no DF, contendo quatro pontos, assim discriminados: o primeiro ponto traz um resumo da história inicial do atendimento ao superdotado no Brasil, com algumas ações decisivas para que esse público tivesse vez e voz no cenário da educação nacional. O segundo ponto se apresenta visando uma contextualização e melhor entendimento sobre o Brasil e sua Capital, trazendo resumidamente a história do atendimento ao superdotado no Distrito Federal, palco da pesquisa a que se pretendeu este trabalho. O terceiro ponto explica os princípios que regem o atendimento ao superdotado no DF e o quarto e último ponto apresenta a estrutura do funcionamento das Salas de Recursos para AEE-AH/SD no DF.

2.1 – Atendimento ao Superdotado no Brasil – Um Breve Histórico

A história da superdotação no Brasil tem seus primeiros registros na década de 1920, quando testes de inteligência americanos começaram a ser validados no Recife e no então Rio de Janeiro. O primeiro registro sobre atendimento ao superdotado no Brasil é do ano de 1929. Nesta época também, o país já contava com três publicações na área, autoria de dois professores de escola pública (Delou, 2007).

Ainda que de forma intermitente, no que tange às políticas públicas, houve diversas ações nas décadas posteriores, a fim de que a educação do superdotado fosse estabelecida. Em 1971, os passos rumo à estruturação do ensino ao superdotado tiveram mais impulso, quando duas ocorrências tomaram corpo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692, 1971), que fixou orientações e diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e trouxe em seu artigo 9º a primeira citação oficial relativa aos estudantes superdotados. Pela primeira vez uma lei contemplava tanto os alunos com deficiências físicas e intelectuais quanto os que apresentam habilidades superiores. Foi também nesse mesmo ano que aconteceu o primeiro seminário sobre superdotação no país, o que reuniu estudiosos nacionais e internacionais interessados no tema. Alencar e Fleith (2001, p.169) nos apresentam algumas recomendações propostas advindas desse, então, inédito encontro: “(a) Um diagnóstico precoce do superdotado; (b) Organização de um sistema de educação para o superdotado; (c) Preparação de

pessoal especializado para atender adequadamente as necessidades deste grupo; (d) Adoção de um conceito operativo de superdotado.”

Segundo Alencar e Fleith (2001) e Delou (2007), uma figura que se destacou no cenário desse seminário, foi a psicóloga e professora russa, Helena Antipoff (1892-1974), que chegou ao Brasil em 1929, quando já havia desenvolvido estudos sobre inteligência em Paris e Genebra. A educadora veio a convite do Governo de Minas Gerais para ensinar Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, uma instituição recém-inaugurada, que visava a formação de profissionais comprometidos com métodos educativos inspirados na Psicologia. Ela foi pioneira no desenvolvimento do trabalho com a Educação Especial no Brasil, quando introduziu o termo “excepcional” para se referir tanto às crianças que apresentavam resultados abaixo da média, quanto às crianças que estavam acima da média escolar. Esse termo apareceu então, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024, 1961), para se referir a esses dois grupos de estudantes (Delou, 2007a). Antipoff muito contribuiu nas décadas de 1930 e 1940 com seus estudos e várias publicações, assinalando a necessidade de identificação precoce do superdotado, bem como de serviços educacionais adequados a esse público (Alencar & Fleith, 2001).

A Educação Especial no Brasil começou a se expandir e, em 1967, numa iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, originou-se a formatação de estudos e critérios para que os estudantes superdotados fossem identificados e incluídos em atendimento. Após a Lei nº5692 (1971), diversas iniciativas públicas e privadas foram registradas em vários Estados e no DF, sendo que algumas foram encerradas, outras passaram por reformulação ou ainda “assumiram caráter de referência como as desenvolvidas em Minas Gerais, Espírito Santo e Distrito Federal” (Delou, 2007a, p. 30).

Em 1978 foi criada a Associação Brasileira para Superdotados, que tem apoiado e patrocinado diversos encontros e seminários com a temática da superdotação, apresentando o que tem sido realizado no país nessa área. Um documento publicado pelo Conselho Federal de Educação em 1987, chamado “A Hora do Superdotado”, apresenta “princípios básicos da educação especial, critérios e métodos para a identificação do superdotado, diferentes modalidades de programas, a definição de superdotado proposta para o País, além de incluir várias recomendações relativas ao atendimento ao superdotado” (Alencar & Fleith, 2001, p. 171).

A partir de então, o interesse pelo tema cresceu e foi disseminado pelo país, como através da Política Nacional de Educação Especial de 1995, que apresentava as políticas em nível federal e introduzia o termo “altas habilidades” para se referir também ao estudante superdotado.

As leis foram sendo aprimoradas e o direito a uma educação especializada e de qualidade, foi sendo ampliado. Todas as ações em prol do atendimento, da visibilidade e direito de o aluno superdotado ser assistido de forma sistemática, ganharam força, chegando também à Capital do Brasil, que foi o cenário da fundação do Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD). Essa organização não governamental foi criada em 2003 por um grupo de especialistas, que tinham como objetivo “congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área das altas habilidades/superdotação a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações” (Gama, 2006, p. 25).

2.2 – Sobre a Capital Federal e o atendimento ofertado: uma história exitosa

O Brasil é formado por 27 Unidades Federativas (UF), ou seja, 26 Estados mais o Distrito Federal. Assim como as UF, o DF dispõe de autonomia política, administrativa e financeira. O DF compreende uma área territorial de 5.760,784 km², localizada dentro do território de Goiás e abriga Brasília, que se tornou em 21 de abril de 1960 a terceira Capital do Brasil, precedida pelo Rio de Janeiro-RJ e Salvador-Ba. Brasília abriga, por semelhante modo, a sede do Governo do Distrito Federal. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o DF possui em 2021, uma população estimada em 3.094.325 de habitantes, espalhada por trinta e três Regiões Administrativas. O DF não está dividido por cidades, pois em seu artigo 32º, a Constituição Federal (1988), proíbe que o DF seja dividido em municípios. Porém, como uma forma de dinamizar a governança, o Art. 10º da Lei Orgânica do Distrito Federal (1993), diz que “O Distrito Federal organiza-se em Regiões Administrativas, com vistas à descentralização administrativa, à utilização racional de recursos para o desenvolvimento socioeconômico e à melhoria da qualidade de vida”.

No DF, o atendimento ao estudante superdotado funciona há 45 anos e teve seu início em 1976 com o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado, sendo constituído por uma equipe multidisciplinar formada por pedagogo, psicólogo e orientador educacional. O primeiro trabalho de identificação foi o levantamento das características do aluno superdotado e/ou talentoso nas escolas próximas às Escolas Parques 303/304 Norte e 313/314 Sul, quando foram aplicados instrumentos de identificação a três mil estudantes das, então, 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental, cujos desdobramentos promoveram a oferta inicial do atendimento especializado nas escolas do Plano Piloto (Coelho, 2015). Essa iniciativa, pioneira na rede pública de ensino, findou por implantar o Projeto de Atendimento Específico aos Estudantes Superdotados e Talentosos do Distrito Federal em 1977.

Os serviços educacionais especializados foram reorganizados desde então, em conformidade com as diretrizes da Educação Especial e em 1999, a teoria proposta por Joseph Renzulli (1977, 1986a, 1986b), foi instituída como base metodológica para o AEE-AH/SD no DF e passou a vigorar no ano de 2000 até à presente data.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em 2005, implanta e regulamenta a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em todas as UF e no DF. Esta ação teve como objetivo disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos e promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender aos estudantes superdotados; oferecer acompanhamento aos seus pais e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema. Por motivos diversos, os NAAHS não se encontram ativos em todas as UF, mas o atendimento ao superdotado segue seu fluxo.

O AEE-AH/SD no DF, embora date de 1976, apenas foi estabelecido pela Lei Distrital nº 5.372 (2014) e regulamentado pelo Decreto nº 36.461 (2015), preconizando o acesso, a formação de equipe exclusiva e multifuncional (professores e psicólogos), espaço, material didático apropriado e demais parâmetros condizentes com o atendimento ao superdotado.

Como parte das ações buscando visibilidade ao superdotado e ao atendimento ofertado a ele, foi instituído o Dia Distrital da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, a ser comemorado anualmente no dia 11 de novembro, sob a Lei nº 5.606 (2016) e o Dia do Profissional das Altas Habilidades/Superdotação, a ser comemorado anualmente no dia 20 de agosto, sob a Lei nº 6.919 (2021).

Desde que foi implantado no DF, o AEE foi ampliado e passou a ser ofertado nas 14 Coordenações Regionais de Ensino da SEEDF, mais precisamente em 2015, quando foram abertas Salas de Recursos nas Regiões Administrativas onde ainda não havia o serviço, em atendimento à meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), de universalizar para a população de 4 a 17 anos o atendimento aos estudantes superdotados.

2.3 – Princípios do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal

Em consonância com a Orientação Pedagógica 2010 da (SEEDF, 2010), “O sistema educacional tem a competência de propiciar recursos e meios capazes de atender às necessidades educacionais

especiais de todos os estudantes, de modo a oportunizar-lhes condições de desenvolvimento e de aprendizagem (...)" (p.21).

Objetivando um atendimento adequado ao estudante superdotado, esse indivíduo, que está inserido no ensino regular, recebe a atenção e os cuidados também, da pasta da Educação Especial da SEEDF. "Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação" (Brasil, 2008a, p. 9). Virgolim (2007), expressa que, por estarmos nesse movimento da educação inclusiva, vale ressaltar o direito que todo o estudante tem, de contar com ambiente educacional flexível, com as devidas adaptações aos ritmos e níveis de aprendizagem, com certa permissão de escolha de tópicos de seu interesse e a promoção de um estudo de excelência.

Ora, pelo direito a igualdade de oportunidades, a educação especial se faz necessária, pois apregoa o "respeito às diferenças e da valorização da diversidade como fator de elevação cultural e social" (SEEDF, 2010, p. 15) e vem ao encontro das necessidades educativas do superdotado. Como Mazzotta (1989, citado por Mazzotta e Sousa 2000):

Educação Especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (p. 101).

O referido texto, serviu de base para a escrita do artigo 3º da resolução nº02/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O AEE, é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001), como um serviço pedagógico, assistido por professor especialista e que é realizado em Salas de Recursos, que às vezes não se diferem das salas do ensino regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), assinala ainda que o AEE tem como atribuição identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade de forma a eliminar as barreiras para a participação integral dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, complementando e/ou suplementando a formação dos alunos, objetivando sua autonomia e independência, tanto na escola quanto fora da escola. Este documento indica que o AEE deve ter sua oferta obrigatória, sendo organizado em função de apoiar

o desenvolvimento dos alunos em todas as etapas e modalidades da educação básica. Aponta ainda, que o referido atendimento deve ser na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional, no turno contrário ao do ensino regular. Dito isso, o trabalho é de natureza suplementar, para estudantes com AH/SD e complementar, para os estudantes com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), com o propósito de atender às orientações curriculares desenvolvidas no ensino regular, pois as atividades desenvolvidas não substituem a escolarização formal.

O apoio e a suplementação são auxílios educacionais especiais proporcionados no contexto da escola comum ou regular aos alunos com necessidades educacionais especiais, na classe comum (...) Suplementação: ocorre quando um professor especializado orienta a equipe da escola, os professores das classes comuns e presta atendimento ao aluno mediante desenvolvimento de atividades e conteúdos curriculares específicos, além daqueles destinados a todos os alunos de sua classe, de modo a favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem e garantir sua escolarização no contexto do ensino regular. (...) Para prestar tal auxílio especial, o professor especializado poderá ser itinerante, de sala de recursos ou de classe especial (Mazzotta, 1996, pp. 15-16).

A organização das Salas de Recursos (SEEDF, 2010) é feita com a divisão entre salas de recursos generalistas e salas de recursos específicas. As generalistas visam o atendimento de estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento. As salas de recursos específicas destinam-se aos estudantes com deficiência auditiva, deficiência visual e para estudantes com altas habilidades/superdotação.

As SR para os superdotados têm suas atividades e funcionamento regulamentados por documentos norteadores, como: a) Estratégia de Matrícula e b) Orientação Pedagógica da Educação Especial de 2010. O primeiro é elaborado e lançado anualmente e é um documento “onde se definem as diretrizes que normatizam a oferta educacional das unidades de ensino que compõem a rede pública de ensino do DF e Instituições Educacionais Parceiras (...)” (SEEDF, 2020, p. 6); o segundo é um conjunto de orientações acerca dos recursos humanos, didáticos e procedimentos com cada segmento da Educação Especial. Este documento tem como objetivo “organizar as ações pedagógicas do atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino do Distrito Federal” (SEEDF, 2010, p. 9).

Na Estratégia de Matrícula de 2019 seguem algumas instruções quanto ao atendimento em sala de recursos aos estudantes superdotados (SEEDF, 2020), como o horário do atendimento, que deverá ser

no horário contrário ao das aulas regulares; o período de observação e avaliação, que compreende de 4 a 16 encontros, seguindo-se então a devolutiva do resultado à família e realizada pela equipe especializada; indica também que as vagas para atendimento serão distribuídas entre estudantes da rede pública (70% das vagas) e da rede particular de ensino (30% das vagas).

2.4 – Funcionamento da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal

Conforme Renzulli (2018, p. 21), “o propósito de programas para superdotados é aumentar o tamanho do reservatório da sociedade de adultos potencialmente criativos e produtivos”. Tendo isso em vista, a equipe que atua na SR específica para atendimento ao estudante com AH/SD, deve ser composta por profissionais altamente comprometidos com a educação do superdotado, pessoas que não se intimidem face ao novo, que identifiquem os potenciais criativos e produtivos e que encorajem os estudantes a realizar tudo aquilo que sonham bem como os projetos que se propõem desenvolver.

No DF, o processo de identificação do estudante que apresenta indícios de comportamentos de altas habilidades, passa por múltiplas etapas. Geralmente esse indivíduo apresenta comportamentos que chamam a atenção do professor em sala de aula, que, após a anuência dos responsáveis e da direção da escola, o encaminha para um período de observação e avaliação em SR de AH/SD. Nesse local ele é avaliado sistematicamente, passando por testes de inteligência, criatividade e personalidade.

Para atender o estudante superdotado, oriundo das três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, contamos com uma equipe composta por três profissionais distintos, que realiza, de forma contínua, cursos de aprimoramento na área das AH/SD. Os componentes dessa equipe estão descritos abaixo:

O **professor especialista** é o profissional que realiza o atendimento direto e pessoal ao estudante nas salas de recursos específicas das áreas acadêmicas e de talento artístico. Embasado no referencial teórico metodológico de Joseph Renzulli (1977, 1986a), tenciona desenvolver as capacidades dentro da área de interesse demonstrada por cada estudante, observando e estimulando os comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação. Ele atua como um professor tutor, cujas funções são acolher, orientar, motivar e avaliar o estudante (Ferreira & Mourão, 2020).

O **professor itinerante** atua como mediador e articulador entre o nível central, regional e as unidades escolares, viabiliza as ações das SR e dissemina o tema das AH/SD nas escolas pertencentes à sua Coordenação Regional de Ensino. Este profissional presta orientação aos professores das classes

comuns, tanto no que se refere ao processo de identificação quanto ao acompanhamento, adequações curriculares e/ou atividades diferenciadas.

O **psicólogo** realiza a identificação e avaliação dos comportamentos de AH/SD em estudantes da rede pública de ensino. Envolve-se na organização do trabalho pedagógico, além de orientar as famílias no que diz respeito às necessidades especiais cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes por meio de atendimentos individualizados e grupos de pais.

O espaço da SR é utilizado para a mediação entre os conhecimentos adquiridos no ensino regular e o desenvolvimento do potencial criativo e talentoso dos estudantes, dentro de sua área de interesse e que por vezes pode ser em mais de uma área. É um local propício para o desenvolvimento de habilidades e competências. O ideal é que seja uma sala equipada com recursos materiais e tecnológicos tais, que oportunizem a realização de atividades investigativas e a construção de projetos tanto na área acadêmica, quanto na área de talento artístico. O estudante comparece ao atendimento uma vez por semana, para realizar atividades de enriquecimento curricular, auxiliado pelo professor, que atua como tutor, facilitador e dinamizador do processo criativo, investigativo e produtivo, tendo sempre em vista os seguintes pressupostos:

O primeiro propósito da educação para a superdotação é proporcionar aos jovens o máximo de oportunidades para a autorrealização (...). O segundo propósito é o de aumentar o reservatório de pessoas na sociedade que poderão ajudar a solucionar os problemas da civilização contemporânea (...), O terceiro propósito da educação para superdotados é mostrar a sensibilidade em modelar programas e serviços especiais de acordo com o *modus operandi* destas pessoas, ao invés do daqueles que são bons aprendizes de lições (Renzulli, 2018, p. 21).

Visando o enriquecimento da vida e experiências dos estudantes superdotados, é importante que estes tenham acesso a vivências diversificadas, até mesmo fora do currículo regular, que aspirem o aumento e progressão de atividades criativas e produtivas (Virgolim, 2007). De acordo com (Miranda & Almeida, 2012), é importante que haja “oportunidades de desenvolvimento de competências e estratégias de resolução criativa de problemas, desenvolvimento de competências sociais e emocionais” (p. 58).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

O presente capítulo identifica a metodologia adotada ao longo deste estudo. É necessário percorrer um caminho para que se construa conhecimento, e no entendimento de Prodanov e Freitas (2013), o caminho a percorrer implica a tomada de decisões relativas a procedimentos e técnicas, de forma a ser possível analisar, comprovar, validar e propiciar, sendo por isso uma etapa que se constitui vital na configuração e prosseguimento de qualquer investigação.

Para uma melhor apreciação, o capítulo foi subdividido em cinco pontos. Procuramos sempre ter aclarados os métodos e passos seguidos, à luz da teoria disposta na revisão bibliográfica procedida. Primeiramente, apresenta-se a natureza da investigação, com abordagem qualitativa e quantitativa, tecendo uma explicação pelos motivos que determinaram esta opção. Seguidamente são apontados os participantes da pesquisa, o procedimento e instrumento de recolha de dados, a forma de tratamento de dados e no último ponto são explicitadas as categorias de análise.

Consideramos que a pesquisa é uma forma racional e sistemática de se encontrar respostas para um problema proposto, quando sobre este não se tem informação, ou mesmo quando a informação encontrada está desorganizada, impossibilitando sua relação com o problema (Gil, 2010). Para Will (2009), a pesquisa é um procedimento que objetiva a busca por respostas e explicações sobre algo ou sobre uma realidade estabelecida. Ela pode pretender complementar ou confirmar estudos já realizados ou ainda questionar um conhecimento antes considerado consolidado. Para que esses objetivos sejam alcançados, uma espécie de roteiro deve ser seguido, contendo a escolha do tema a ser pesquisado, o planeamento, a recolha de dados, a análise e a interpretação do que foi recolhido como respostas ou observação e por fim, a comunicação dos resultados da pesquisa. Ainda que a pesquisa se revista dessas características quanto aos procedimentos, podemos ter certa segurança quanto ao conhecimento gerado e não uma segurança total (Carmo, H. & Ferreira, 2008; Gatti, 2007), posto que na produção do conhecimento científico não é possível ter certezas absolutas, ainda mais especialmente, na área da educação.

3.1 – Natureza da Investigação

Recorda-se que o propósito desta pesquisa é investigar os caminhos trilhados pelos estudantes egressos do AEE AH/SD do DF, para perceber se o atendimento recebido em SR contribuiu na tomada de decisão do indivíduo, para que escolhesse uma profissão ou curso superior. Considerando estes pressupostos, decidiu-se por um estudo exploratório, com adoção de uma pesquisa de métodos mistos, com abordagem qualitativa e quantitativa. Termos diversos são utilizados para nomear essa abordagem, como síntese, multimétodos, integração, metodologia mista, porém, textos mais recentes têm utilizado o termo “métodos mistos” (Bryman, 2006; Caracelli & Greene, 1993; Creswell & Plano Clark, 2007). Os dados qualitativos e quantitativos foram recolhidos em um mesmo formulário, tendo-se optado pelo inquérito por questionário, caracterizando uma implementação simultânea (Creswell, 2009).

Relativamente à investigação de cariz exploratório, Fregoneze et al. (2014) e Gil (2008), afirmam ser esta, uma das mais usadas no campo da investigação social. Os estudos exploratórios são especialmente recomendados para tópicos que ainda são pouco conhecidos ou explorados. A intenção é que se criem condições que permitam maior conhecimento bem como a formulação de hipóteses ou problemas que possam ser abordados em estudos futuros.

No que tange ao método escolhido, concordamos com Günther (2006, p. 207), ao afirmar que “Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa”, pois “À medida que perguntas de pesquisa frequentemente são multifacetadas, comportam mais de um método” (p. 207).

Combinar métodos em pesquisa não configura uma proposta nova (Lopez-Fernandez & Molina-Azorin, 2011), pois há relatos dessa prática há mais de 60 anos. No entanto, esse tipo de estudo é indicado como “um novo movimento, ou discurso, ou paradigma de pesquisa (...), que surgiu em resposta às correntes da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa” (Johnson et al., 2007, p. 113). Na opinião dos autores, a metodologia mista “está se tornando cada vez mais articulada, ligada à prática de pesquisa e reconhecida como a terceira especialidade ou abordagem de pesquisa ou paradigma de pesquisa, junto com a pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa” (Johnson et al., 2007, p. 112). Os autores ainda apontam que “Na história das ideias, novas antíteses e sínteses se desenvolvem continuamente em resposta às teses atuais. A pesquisa mista é uma síntese que inclui ideias de pesquisas qualitativas e quantitativas” (p. 113).

A fim de superar uma polarização epistemológica, Ghedin e Franco (2008, p. 29), nos dizem que “As abordagens – fundamentalmente duas: quantitativas e qualitativas – não são estanques em si mesmas, mas devem ser conjugadas (...) para que os objetos de estudo na área educacional sejam mais bem conhecidos”.

A favor de integrar os paradigmas, num olhar mais holístico, Thiollent (1984, p. 46), diz que “qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos (...) e em termos qualitativos”. O autor alerta que devemos evitar o “radicalismo quantitativista” e o “radicalismo qualitativo” e que “a saída do dilema dos dois ‘radicalismos’ corresponde à difícil tarefa do desenvolvimento da ciência social”. Ainda afirma que “Precisamos de uma articulação entre os dois tipos de aspectos” (p. 50).

Os métodos mistos, na opinião de Creswell e Plano Clark (2013), promovem um entendimento melhor nas respostas às questões de investigação, uma vez que existe a combinação do método qualitativo com o método quantitativo, por oposição à utilização de um único método de forma isolada. Isso é possível também na visão de Gatti (2002), para quem “os conceitos de quantidade e de qualidade não são totalmente dissociados” (p. 11). A autora versa que, “A dicotomia, quantitativo–qualitativo, como julgamento de valor científico, não se sustenta, o que não significa negar que as perspectivas metodológicas em cada caso são diferentes nas características, métodos e propósitos” (Gatti, 2007, p. 30).

Outro aspecto a considerar é que as mensurações quantitativas, tanto quanto as tematizações ou categorizações qualitativas (com base em observações cursivas, entrevistas, questionários abertos, depoimentos etc.) são aproximações do fenômeno a ser estudado e o problema levantado, não são o próprio fenômeno. São um tipo possível de tradução deste sob certas condições, são abstrações que devem ter assegurada sua validade, de alguma forma. Lembramos, então, que todas as formas de obtenção de informações e de dados são criadas, inventadas, consensuadas e não podem ser tomadas como a própria natureza das coisas, muito menos a totalidade da realidade (Gatti, 2007, p. 30).

Existem outras abordagens metodológicas, porém, de acordo com Turato (2004) e Richardson (1999), pesquisas envolvem preferências, interesses, carga de valores e princípios que se associam à perspectiva do pesquisador. Face ao exposto, considerou-se que a abordagem mista era a que melhor se adequava aos propósitos da presente investigação.

3.2 – Participantes da Pesquisa

Com o intuito de se investigar sobre o percurso da vida adulta dos estudantes egressos do AEE-AH/SD do DF, iniciou-se a busca pelo público almejado para compor a amostra. Configuramos esta amostragem como não probabilística – de conveniência “tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra (...) um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários” (Carmo, H. & Ferreira, 2008, p. 215). O objetivo dessa procura era encontrar indivíduos que preenchessem três pré-requisitos estabelecidos em virtude dos objetivos traçados, a saber:

- a) deveriam ser ex-alunos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal;
- b) deveriam ter o Ensino Médio completo;
- c) deveriam ter sido atendidos em Sala de Recursos Altas Habilidades/Superdotação entre o ano 2000 – quando a metodologia de Renzulli (1977, 1984, 1998, 2005), passou a ser adotada oficialmente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – e o ano de 2019.

Não se consegue precisar quantos estudantes foram atendidos nas SR durante o período abrangido pela pesquisa (ano 2000 a 2019), pois como dito anteriormente, a SEEDF não possui um cadastro único de estudantes que passaram pelas SR ao longo desses 45 anos de atendimento, mas nas informações do Censo Escolar de 2019, encontramos o registro de 745 estudantes superdotados matriculados naquele ano. Nesse ponto, cabe explicar que os dados oficiais do Censo Escolar não espelham a realidade fidedignamente, por pelo menos dois motivos: a) esse quantitativo não conta com os estudantes que estão em processo de identificação e avaliação, ao contrário, expõe apenas os estudantes que já passaram e concluíram esse processo. Esses, obtendo sua avaliação fechada com uma devolutiva positiva, são contados estatisticamente; b) o sistema é excludente, isto é, quando tem um estudante com dupla condição (superdotação e deficiência visual, por exemplo), não é possível contar esse indivíduo nas duas modalidades, ficando a critério da escola como classificá-lo no Censo Escolar. Por essas razões, o número de estudantes superdotados participantes do programa de atendimento poderia facilmente ser dobrado ou triplicado.

O anonimato dos participantes da pesquisa foi preservado por uma questão de ética, embora a ética na pesquisa não se atenha apenas ao anonimato de seus participantes. De acordo com Gauthier (2016), a ética atravessa por todo o processo investigativo, pois ela diz respeito também à definição do tema ou da amostra e dos instrumentos de recolha de informações. Segundo o autor, essas escolhas

demandam do pesquisador duas coisas: 1) compromisso com a verdade e 2) respeito aos sujeitos que nele confiaram. Ao adotar essas premissas, a análise das informações e a produção das conclusões seguirão com o mesmo cuidado ético, até à fase em que a pesquisa será publicada, tendo seus resultados implicações sociais.

Participaram da pesquisa, atendendo à nossa solicitação e respondendo ao questionário, 44 indivíduos. O critério adotado para a codificação dos participantes da pesquisa, foi a ordem pela qual as respostas ao questionário foram chegando ao banco de dados da pesquisadora, que atribuiu a sigla **PP** (participante da pesquisa) e o número de ordem (**PP1** – primeiro participante da pesquisa a enviar o questionário respondido, **PP2** – segundo participante da pesquisa a enviar o questionário respondido) e assim sucessivamente.

Do total de pessoas participantes da pesquisa, 04 não tiveram suas respostas consideradas para efeito de estudo, pois não preenchiam o requisito de terem finalizado o Ensino Médio – a saber, os de número PP30, PP31, PP33 e PP37. Doravante serão citados apenas os 40 participantes da pesquisa que se enquadraram nas especificações elencadas, tendo, portanto, suas respostas validadas.

Os participantes da pesquisa, assim se apresentam: um total de 17 pessoas do sexo feminino, que representam 42,5% do total dos participantes e 23 pessoas do sexo masculino, ou seja, 57,5% do total dos participantes. A idade média dos participantes é de aproximadamente 25 anos, variando entre 17 e 34 anos, sendo que a maior quantidade está na faixa de idade entre 20 e 29 anos, o que corresponde a 47,5% do total.

No que diz respeito ao grau de instrução dos participantes da pesquisa, há 13 pessoas com ensino médio completo (32,5%), 16 com nível superior incompleto (40%) e 09 pessoas com nível superior completo (22,5%). Vemos ainda 01 pessoa com especialização e 01 pessoa com mestrado, o que representa 2,5% do total, cada um deles.

Apurou-se que, para 32 dos participantes da pesquisa (80%), o tempo de permanência na SR de AH/SD, foi maior que 2 anos. Os outros 8 indivíduos (20%), foram atendidos em SR por menos tempo, entre 6 meses até 2 anos.

Questionou-se sobre as áreas em que foram atendidos na SR e, como já exposto no referencial teórico, quando o estudante está recebendo atendimento, ele pode desenvolver projetos e explorar diversas áreas, acadêmicas ou não, como no caso da “mecânica e astronomia”, que não fazem parte da grade curricular de ensino. Resulta que a área com o maior número de pessoas participando, 21 pessoas, foi a de Artes Plásticas, seguida por Matemática, Biologia e as demais listadas.

Constatou-se que 38 participantes frequentaram uma única SR e 2 foram atendidos em mais de uma SR, sendo que foi considerada para fins contábilísticos a segunda SR informada, pois entende-se que foi o local que antecedeu a saída do Ensino Médio. Temos, portanto, a seguinte representação nas Coordenações Regionais de Ensino: a CRE de Taguatinga, com 12 pessoas (30%); seguiu-se a CRE de São Sebastião com 8 pessoas (20%), a CRE de Samambaia foi representada por 7 pessoas (17,5%); a CRE de Ceilândia com 5 pessoas (12,5%); igualmente a CRE do Plano Piloto teve 5 representantes (12,5%); a CRE de Sobradinho com 2 (5%) e a CRE do Recanto das Emas teve 1 respondente (2,5%). Das 14 CRE espalhadas pelo DF, obteve-se dados de 7 delas, a metade, portanto.

3.3 – Procedimento e Instrumento de Recolha de Dados

Há na literatura uma grande diversidade de técnicas e de instrumentos que podem ser utilizados para que uma pesquisa se concretize. Fregoneze et al. (2014), explicam que as técnicas de recolha de dados nada mais são, do que os procedimentos utilizados pelo pesquisador, junto aos elementos investigados, para a recolha das informações relevantes para análise posterior e obtenção dos resultados dessa pesquisa.

Na sequência dos constrangimentos associados à pandemia da COVID-19, optou-se pela aplicação do questionário em formato digital (*Google Forms*), onde os participantes acessavam através do link https://docs.google.com/forms/d/1BGDNWYWyfVhLhZk1mRXIxl5hcfPpDjA04rHWFhyw154/edit?usp=drive_web. O uso desse tipo de instrumento permite recolher dados seguros e de forma simples, viabilizando o alcance de um conjunto de informações e opiniões de todos os participantes.

Esse formato de instrumento digital de recolha de dados evidenciou ser o mais indicado, ainda, em virtude de ter como principais características: i) a velocidade em que é distribuído, ii) a praticidade, iii) a interatividade e iv) o alcance de um grande número de pessoas, pois com o avanço contemporâneo das tecnologias, a internet e os meios eletrônicos são de fácil acesso a grande parte da população. Ainda, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), um questionário engloba uma maior área geográfica; economiza tempo e dinheiro; preza pelo anonimato do entrevistado, dando liberdade às respostas; não expõe o entrevistado à manipulação do entrevistador; por ser um instrumento de natureza impessoal, possibilita isonomia na avaliação e oportuniza ao entrevistado a escolha do melhor momento para responder.

Apesar dos pontos elencados acima contarem favoravelmente à escolha e aplicação do inquérito por questionário, estamos cientes das limitações que este tipo de instrumento pode acarretar,

nomeadamente a existência de questões não respondidas e dúvidas relativas à fiabilidade das respostas dadas a questões subjetivas (Carmo, H. & Ferreira, 2008).

O questionário foi elaborado e, antes de ser aplicado, foi submetido à apreciação e validação por duas professoras doutoradas na área, sendo uma do Brasil e outra de Portugal. Essa validação, chamada de aparente ou validação de face, tem sua importância, ao passo que é através dela que o pesquisador fica sabendo se há coerência entre os dados almejados para responder aos objetivos traçados e o instrumento utilizado (Cunha et al., 2016; Fortin, 2009).

Após a finalização e validação do instrumento, ele foi encaminhado à Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE, que respondeu favoravelmente à realização da pesquisa, autorizando a recolha dos dados. Esta informação consta do memorando nº 07/2021 – EAPE – de 28 de janeiro de 2021, que se encontra no Anexo 1.

Com o questionário finalizado, a distribuição deu-se através de um link divulgado em ambientes virtuais, redes sociais e aplicativos de celular, entre os meses de fevereiro e março de 2021, período em que se obteve o auxílio de profissionais ativos e aposentados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, na divulgação do mesmo para seus ex-alunos. A versão definitiva do questionário pode ser encontrada no Anexo 2.

O questionário ora aplicado reunia perguntas fechadas e abertas, com um campo livre no final, onde o participante poderia deixar um comentário sobre o atendimento recebido em Sala de Recursos, enquanto estudante. As questões fechadas apresentavam respostas previamente estabelecidas, podendo ter um número limitado de respostas, ser de múltipla escolha ou ainda, um padrão de graduação de intensidade nas respostas, tendo como referência a escala Likert⁸. As questões abertas oportunizaram colher informações adicionais às obtidas nas questões fechadas, o que promoveu maior aproximação quanto ao pensamento dos participantes (Gil, 2002; Prodanov & Freitas, 2013).

Este questionário foi constituído por três partes. A primeira parte destinou-se à recolha de dados gerais do participante, como sexo, idade, grau de instrução, a duração do atendimento em Sala de Recursos, as áreas ou disciplinas nas quais foi atendido e a localidade da Sala de Recursos da qual fez parte. A informação relativa a esta primeira parte do questionário, permitiu-nos caracterizar os participantes da pesquisa. A segunda parte incidia sobre o questionamento referente aos fatores

⁸ Escalas criadas por Likert (1932). Perguntas onde as alternativas de respostas são apresentadas de maneira lógica, com intensidade crescente, da esquerda para a direita e destinam-se a medir opiniões ou atitudes de um sujeito.

motivacionais que impeliram o participante a realizar as diferentes atividades escolares ou profissionais indicadas por ele. A terceira, e última parte, foi composta por perguntas que tinham como objetivo investigar as atividades atuais do participante: se estava ou não estava estudando e/ou trabalhando em alguma área na qual tenha recebido atendimento e os motivos pelos quais se encontrava na área de atuação referida.

Algumas particularidades relativamente a este instrumento: pesquisa anônima; resposta cadastrada após a inserção de um e-mail, o que permitia o envio de apenas um formulário por pessoa; para proceder às respostas era necessário assinalar um campo contendo a anuência para participação da pesquisa onde também foi informado ao participante que este era livre para abandonar a pesquisa a qualquer momento.

3.4 – Tratamento dos Dados

Considerando a problemática, os objetivos e as questões da investigação apresentados previamente, sabe-se que foi utilizada a abordagem qualitativa e quantitativa, de métodos mistos (Bryman, 2006; Caracelli & Greene, 1993; Creswell & Plano Clark, 2013; Gatti, 2007; Günther, 2006; Johnson et al., 2007; Onwuegbuzie & Teddlie, 2003). Buscamos tratar os dados colhidos com cuidado e clareza, de modo que os resultados obtidos fossem organizados e úteis aos objetivos deste estudo.

O tratamento dos dados recolhidos em uma pesquisa mista, segundo Caracelli e Greene (1993), deve transformar os dados de um tipo para outro, ou seja, converter um tipo de dado no outro para que ambos possam ser analisados juntos, fundindo-os e transformando dados qualitativos em quantitativos ou vice-versa. O pesquisador pode optar por unir os dois bancos de dados, transformando os temas qualitativos em contagens. A combinação nesse caso, consiste em agregar os dois bancos de dados, realmente incorporando os dados quantitativos e os dados qualitativos um ao outro (Creswell, 2009).

Ainda que saibamos que nos estudos das Ciências Sociais a abordagem qualitativa seja preferível, devido principalmente à complexidade das emoções e comportamentos dos seres humanos, optou-se em transformar dados qualitativos em quantitativos. Tal opção, decorreu da análise dos objetivos e questões de investigação, tendo-se verificado que seria primordial descobrir, afinal, quantos dos estudantes egressos do AEE, pertencentes à amostra, estavam a exercer atividades laborais e/ou acadêmicas relacionadas à área de atendimento. Percebeu-se que seria também importante apurar se essas escolhas ocorreram por terem sido influenciados pelas vivências tidas em SR para superdotados.

Esse *feedback* seria de grande importância, dado o fato de que, como mencionado anteriormente, não havia sido feito esse levantamento no DF, até aos dias de hoje e, partindo dos resultados apresentados por este estudo preliminar, poderíamos desenvolver outros estudos, aprofundando sobre a relação existente entre o atendimento recebido em SR e as escolhas educacionais/profissionais dos estudantes egressos e ainda, quem sabe, sobre a importância do AEE-AH/SD do Distrito Federal em si.

Gatti (2004), aponta que existem poucos estudos que trazem informação quantitativa na pesquisa educacional brasileira, a não ser nos estudos que trazem análise de dados de rendimento escolar. Porém, a autora refere sobre a importância de se fazer essa abordagem na pesquisa educacional, posto que, sem ela, “muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas” (p.26). Ainda segundo Carmo, H. e Ferreira (2008), esse tipo de análise possibilita a “generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenômenos” (p. 196).

Bardin (2015), diz que os resultados brutos obtidos de uma pesquisa, devem ser tratados de uma forma que se tornem significativos e válidos, seja com operações estatísticas simples (porcentagens), ou complexas (análise fatorial). Segundo Onwuegbuzie e Teddlie (2003), a mostra dos dados de uma pesquisa deve ser reduzida, convertida em tabelas ou gráficos. Os dados recolhidos das questões fechadas podem ser facilmente configurados em tabelas e tratados com levantamento estatístico, porém, para que as respostas das questões abertas possam ser igualmente quantificáveis, devem ser categorizadas por semelhança ou aproximação de conteúdo, passando por uma análise de conteúdo, que “orienta-se para a formalização das relações entre temas, permitindo traduzir a estrutura dos textos” (Carmo, H. & Ferreira, 2008, p. 269).

Sendo assim, a transformação de dados qualitativos em dados quantificáveis pode ser conferida no capítulo 6, a partir do tratamento dos dados da 3ª parte do questionário, nomeadamente nas questões de número 2 e 3, onde é solicitada uma resposta afirmativa ou negativa (quantificável), seguida de uma justificativa de caráter livre (não quantificável).

Encontramos diversas explicações para o que seria uma análise de conteúdo e o conceito de Bardin (2015), classifica-a como um conjunto de técnicas que se foca na análise das comunicações (na escrita de um texto), com o objetivo de descrever o conteúdo das mensagens, com seus indicadores quantitativos ou não, permitindo, assim, a inferência sobre as variáveis relativas à própria mensagem.

A análise de conteúdo abrange algumas etapas, a saber: definição dos objetivos, escolha do referencial teórico, constituição de um *corpus*, definição de categorias e critérios de análise, quantificação (que não é obrigatória) e a interpretação dos resultados alcançados (Carmo, H. & Ferreira, 2008).

Para clarificar o processo dessa transformação de dados qualitativos em dados quantitativos, seguimos para o próximo ponto, onde pretendemos discorrer sobre o processo das categorias de análise de conteúdo.

3.5 – Construção das Categorias de Análise

A categorização surge da análise das componentes das respostas recolhidas dando origem à organização de um grupo de elementos (unidades de registro), que reúnem características comuns, passando pela etapa do “inventário” ou diferenciação – onde se isolam os elementos comuns, seguida pela etapa da “classificação” ou reagrupamento da informação – onde os elementos são divididos e organizados (Bardin, 2015). Após revisitar e ler atentamente o marco teórico e o *corpus* do trabalho, foram estudadas as respostas dadas às questões do questionário, no intuito de se proceder à diferenciação e ao reagrupamento da informação semelhante, com a finalidade de construir as categorias.

No processo de categorização, no tocante às manifestações pessoais dos participantes nas questões abertas, adotou-se o critério semântico de análise, que segundo Bardin (2015), vem amparado em um tema central ou sentido completo (unidades de registro), que receberam classificação do tipo temática (análise categorial). Portanto, ao serem examinadas as respostas das questões abertas, procurou-se por palavras que indicassem um núcleo temático sobre determinado assunto, para que as subcategorias pudessem ser formadas. Assim, foi identificado o que cada estudante sinalizou na resposta como ideia núcleo.

Foram encontradas três dimensões de análises categoriais: (1) relação entre a escolha do futuro acadêmico com o atendimento recebido no AEE-AH/SD; (2) relação entre a escolha do futuro profissional com o atendimento recebido no AEE-AH/SD; (3) fatores motivacionais que impeliram os participantes à ação.

Para uma melhor compreensão do processo realizado, seguem esquemas visuais em forma de árvore categorial, de cada uma das três dimensões de análise, com suas respectivas categorias e subcategorias, dispostas nas figuras 2, 3 e 4.

Alguns aspectos quanto às categorias e subcategorias apresentadas merecem destaque, quais sejam:

- a) na dimensão de análise *Relação entre a escolha do futuro acadêmico com o atendimento recebido no AEE-AH/SD* (figura 2), os blocos na cor amarela refletem as respostas afirmativas e negativas ao item 2 da 3ª parte do questionário “Caso esteja cursando faculdade ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?”. Onde uma resposta afirmativa foi atribuída à categoria **Fatores favoráveis à escolha acadêmica na área de atendimento** e uma resposta negativa foi atribuída à categoria **Fatores desfavoráveis à escolha acadêmica na área de atendimento**. Os blocos na cor azul trazem respostas referentes às justificativas dadas pelos participantes, à resposta anterior: “Cite os motivos que favoreceram essa escolha” ou “Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos”. Estas subcategorias foram ordenadas de forma decrescente, a partir da resposta que aparece mais vezes para a que aparece menos vezes no formulário.

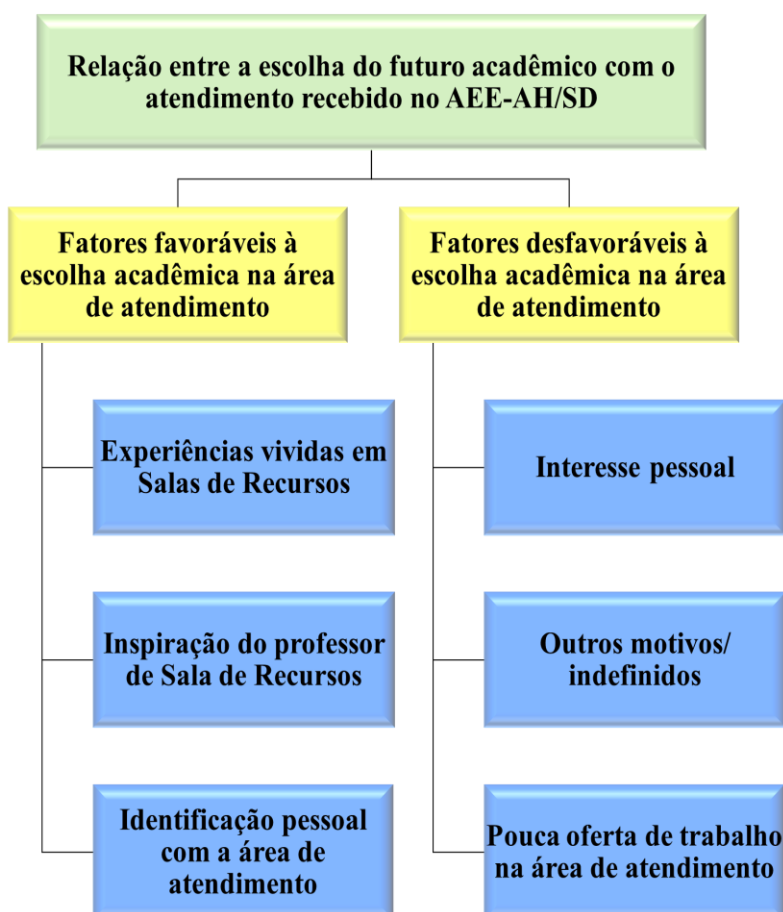


Figura 2 - Árvore categorial para a dimensão de análise "Relação entre a escolha do futuro acadêmico com o atendimento recebido no AEE-AH/SD"

b) na dimensão de análise *Relação entre a escolha do futuro profissional com o atendimento recebido no AEE-AH/SD* (figura 3), os blocos na cor amarela refletem as respostas afirmativas e negativas ao item 3 da 3ª parte do questionário “Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?”. Onde uma resposta afirmativa foi atribuída à categoria **Fatores favoráveis à escolha profissional na área de atendimento** e uma resposta negativa foi atribuída à categoria **Fatores desfavoráveis à escolha profissional na área de atendimento**. Os blocos na cor azul trazem respostas referentes às justificativas dadas pelos participantes, à resposta anterior: “Cite os motivos que favoreceram essa escolha” ou “Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos”. Estas subcategorias foram ordenadas de forma decrescente, a partir da resposta que aparece mais vezes para a que aparece menos vezes no formulário.

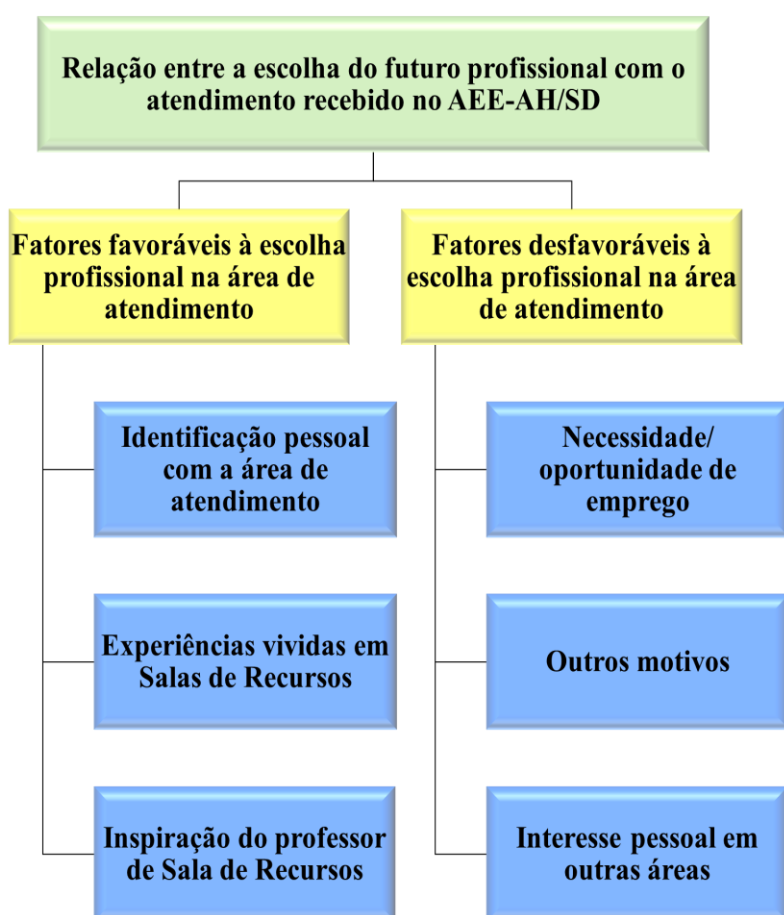


Figura 3 - Árvore categorial para a dimensão de análise "Relação entre a escolha do futuro profissional com o atendimento recebido no AEE-AH/SD"

c) na dimensão de análise *Fatores motivacionais que impeliram os participantes à ação* (figura 4), o bloco na cor amarela é alusivo ao campo deixado em branco para uma resposta livre sobre sujeitos ou situações que poderiam ter influenciado na escolha acadêmica ou profissional do participante da pesquisa (item G da 2ª parte do questionário) “Outras influências. Cite:”. O bloco na cor azul traz a resposta recorrente dada pelos participantes.

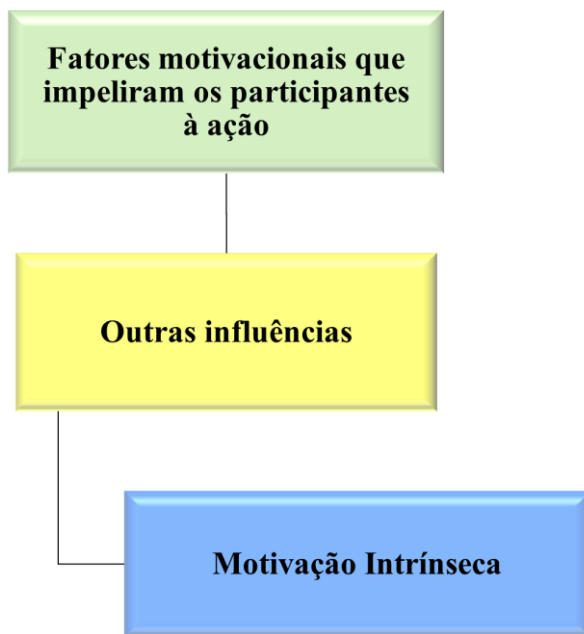


Figura 4 - Árvore categorial para a dimensão de análise "Fatores motivacionais que impeliram os participantes à ação"

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

Este capítulo tem por finalidade analisar e discutir os dados obtidos na pesquisa, com o propósito de responder à questão de investigação **“Quais os contributos das Salas de Recursos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal no percurso de vida do estudante egresso?”**, bem como aos demais objetivos de estudo apresentados na introdução deste trabalho, os quais relembramos: i) Analisar o percurso de vida dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, quanto às suas atividades acadêmicas e/ou profissionais; ii) Identificar oportunidades e/ou dificuldades encontradas por esses indivíduos no ingresso e desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais ligadas às suas áreas de atendimento em Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação e iii) Avaliar a percepção dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, quanto à motivação intrínseca ou extrínseca que os moveram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais. Importa também, apresentar as conclusões obtidas ao final do trabalho.

Procederemos à discussão relativa aos dados obtidos através da aplicação do questionário já referenciado e à luz dos aspectos teóricos aqui expostos. Essa análise será feita, correlacionando as respostas obtidas, com os objetivos de estudo. Utilizaremos quadros para apresentar as categorias e subcategorias resultantes das dimensões de análise identificadas, bem como tabelas estatísticas com as devidas análises percentuais, juntando as respostas objetivas com as respostas subjetivas já quantificadas. A análise e discussão dos resultados será alicerçada na informação constante no Capítulo 1 – Marco Teórico.

A organização utilizada no presente capítulo abrange oito pontos. No ponto 4.1 discute-se e analisa-se a relação entre a escolha do futuro acadêmico com o atendimento recebido no Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, 4.2 discute-se e analisa-se a relação entre a escolha do futuro profissional com o atendimento recebido no Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e no 4.3 os fatores motivacionais que impeliram os participantes à ação. A resposta sistematizada à questão e aos objetivos de investigação, encontram-se no ponto 4.4, sendo que no ponto 4.5 são tecidas as considerações finais. As limitações do estudo, onde são expostas as dificuldades e fragilidades encontradas no decorrer do percurso situam-se no ponto 4.6, o ponto 4.7 sugere algumas propostas

para investigações futuras a partir do presente trabalho e por fim, o ponto 4.8 apresenta as conclusões, com o fechamento das ideias levantadas ao longo do estudo.

Os dados recolhidos na pesquisa foram organizados, agrupados, comparados e descritos pela pesquisadora, que ao proceder deste modo, tenciona trazer informação fundamental para responder à questão de investigação e aos objetivos de investigação (Will, 2009). Os dados gerais do inquérito por questionário foram recolhidos no programa Excel (versão Microsoft 365) e constam do Anexo 3.

Os dados quantitativos passaram por análise percentual e os dados qualitativos, passaram por análise semântica de conteúdo, onde buscou-se um tema central para cada resposta, para constituir novo item de análise percentual (Bardin, 2015; Bryman, 2006; Caracelli & Greene, 1993; Carmo, H. & Ferreira, 2008; Creswell & Plano Clark, 2013; Gatti, 2007; Johnson et al., 2007).

Passamos a apresentar a análise do item 1 da 3ª parte do questionário, que trazia uma questão fechada, de múltipla escolha, indagando “*Nesse momento você tem se dedicado a:*”. Deste modo, importa informar que no que concerne às ocupações atuais dos estudantes egressos do AEE-AH/SD do DF:

- ✓ 24 participantes, a maioria (60%), estão exercendo atividades de estudo e trabalho;
- ✓ 15 participantes (37,5%) estão apenas estudando;
- ✓ 1 participante (2,5%) está apenas trabalhando.

4.1 – Relação entre a escolha do futuro acadêmico com o atendimento recebido no Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Este ponto pretende responder ao 1º e ao 2º objetivo do estudo, para uma melhor discussão dos resultados, pois os dados referentes a eles, apontados no questionário, são complementares entre si. Dito isso, associadas aos seguintes objetivos de estudo 1- “**Analisar o percurso de vida dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, que receberam atendimento nas Salas de Recursos que fazem parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, quanto às suas atividades acadêmicas e/ou profissionais**” e 2- “**Identificar oportunidades e/ou dificuldades encontradas por esses indivíduos no ingresso e desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais ligadas às suas áreas de atendimento em Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação**”,

existem no questionário, algumas questões ligadas à formação acadêmica, bem como a fatores circunstanciais e de ordem prática, que os participantes declararam estar exercendo.

Para que tais informações pudessem ser recolhidas, foi direcionado àqueles participantes que frequentaram ou estão frequentando uma faculdade, o item 2 da 3ª parte do questionário, onde surge uma indagação acerca da temática do curso de graduação e sua relação com a área de atendimento na Sala de Recursos. Essa pergunta pede uma resposta afirmativa ou negativa, pedindo de seguida ao participante da pesquisa uma resposta com a finalidade de justificar os motivos que favoreceram ou que não favoreceram a continuidade das atividades de estudo na área de atendimento na SR.

As respostas subsequentes, foram retiradas da 3ª parte do questionário, item 2 – **“Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?”**

- ✓ 19 respostas positivas (aproximadamente 49%);
- ✓ 13 respostas negativas (aproximadamente 33%);
- ✓ 7 sem resposta (aproximadamente 18%)⁹.

Para um melhor entendimento do processo percorrido, recorreremos à primeira dimensão de análise “Relação entre a escolha do futuro acadêmico com o atendimento recebido no AEE-AH/SD” (fig. 2, p. 48), que traz informações importantes quanto às escolhas das atividades acadêmicas dos participantes, no tocante às influências recebidas por intermédio da SR como um todo. Para o resultado apresentado, segue o Quadro 1, onde constam as categorias, subcategorias e indicadores, trazendo os núcleos temáticos de análise.

⁹ Dos 40 participantes, 1 não está estudando. Calculou-se, então, a frequência das respostas com base no total de participantes que estão a exercer alguma atividade educacional, a saber, 39 participantes.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias para a dimensão de análise “Relação entre a escolha do futuro acadêmico com o atendimento recebido no AEE-AH/SD”

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Fatores favoráveis à escolha acadêmica na área de atendimento	<ul style="list-style-type: none"> Experiências vividas em Sala de Recursos 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências à “Sala de recursos” , englobando as vivências lá experienciadas.
	<ul style="list-style-type: none"> Inspiração do professor de Sala de Recursos 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências ao “professor de Sala de Recursos” , englobando as ações e percepções quanto a esse indivíduo.
	<ul style="list-style-type: none"> Identificação pessoal com a área de atendimento 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências à “área de atendimento” , englobando a visão própria do participante, quanto aos interesses individuais.
Fatores desfavoráveis à escolha acadêmica na Área de atendimento	<ul style="list-style-type: none"> Interesse pessoal em outras áreas 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências à “outras áreas de interesse” , englobando a visão pessoal do participante, quanto a interesses pessoais diversos aos experienciados no atendimento.
	<ul style="list-style-type: none"> Outros motivos 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências a “fatores aleatórios e incompreensíveis” (inconclusivos, sob a ótica da pesquisadora).
	<ul style="list-style-type: none"> Pouca oferta de trabalho na área de atendimento 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências ao “sustento financeiro” do participante.

[Fonte: elaboração própria]

- Para a categoria **“Fatores favoráveis à escolha acadêmica na área de atendimento”**, foram criadas três subcategorias, baseadas na frequência em que determinados temas surgiam nas respostas livres. Após encontrar essas subcategorias, procedeu-se à construção de uma tabela ilustrativa com a frequência (percentual) de cada grupo temático encontrado. A fim de evidenciar a percepção dos participantes acerca das razões por trás de suas escolhas

acadêmicas, foram recortadas algumas respostas que demonstram e revelam tais escolhas, o que pode ser observado abaixo.

Após análise das respostas, verificou-se que as **“Experiências vividas em Sala de Recursos”** foram representativas, como um fator favorável, para alguns dos estudantes egressos. Assim, o PP14 refere que:

A sala de recursos durante boa parte da minha vida era a única fonte de materiais relevantes em ciências e tecnologia, além de equipamentos. Isso me inspirava a estudar esses tópicos e desenvolver projetos. O ambiente tinha uma atmosfera competitiva mas amistosa o que permitia a criação de projetos incríveis com troca ideias e inspirações. (...).

Pelo relato apresentado, constatamos que o antigo estudante valorizou as atividades experienciadas, sendo para ele uma fonte de inspiração nos seus estudos. Já o PP18 refere que “(...) na sala de recursos foi a primeira vez em que pude me colocar na posição de artista (...)”, fazendo alusão à importância da SR na sua autopercepção enquanto artista. Encontramos na fala do PP34 mais uma menção às atividades desenvolvidas na SR, como sendo significativas para a escolha do curso superior que frequenta ao referir “Atualmente curso arquitetura e urbanismo e em relação a desenhar, interatividade com o espaço, construção, criatividade, as altas habilidades foi muito importante para me ajudar a desenvolver essas coisas”.

A **“Inspiração do professor de Sala de Recursos”**, foi uma característica mencionada por alguns dos estudantes egressos também, como vemos na fala do PP4 “Ter o auxílio e inspiração dos professores com certeza foi o que me favoreceu a escolher o curso de artes visuais, caso contrário acredito que teria ido para outras áreas que eu gosto menos”. Esta fala testemunha com clareza a importância do papel decisivo na escolha da área de estudo, inspirado pelo professor de SR, assim como demonstra o PP6 “(...) me inspirei muito nos professores que tive(...)” e ainda discursa o PP15: “(...) me espelhei em alguns professores para cursar a área e acabei me encontrando”, destacando mais uma vez a importância da figura do professor de SR.

Algumas falas dos estudantes egressos, que evidenciam **“Identificação pessoal com a área de atendimento”**, no tocante à escolha do curso superior, também foram observadas. A esse respeito PP16 refere: “Sempre foi uma área que gostei, e pude ajudar muitas pessoas (...)” e o PP38 refere “(...) por ser a minha área de interesse”, onde se percebe a inclinação pessoal para desenvolvimento em uma determinada área, como fator favorável para tomada de decisão numa área acadêmica.

O nosso interesse primeiro, de acordo com os objetivos de estudo, era saber se houve, por parte dos participantes, escolha e decisão no curso superior, por influência da Sala de Recursos, seja essa influência por parte de algum profissional, ou das vivências por eles experienciadas. Chegou-se a esse resultado de 19 respostas positivas (vide p. 53), separando as respostas livres por semelhança de conteúdo temático, evidenciado pelas falas dos participantes da pesquisa.

A fim de explicitar as razões pelas quais **19 participantes avançaram na vida acadêmica dentro da área de atendimento em Sala de Recursos**, segue a Tabela 1, que dá conta dos *Motivos favoráveis à continuidade dos estudos na área de atendimento em Sala de Recursos*, resultante das respostas livres dadas pelos participantes, que foram reunidas por semelhança e, então, distribuídas em três esferas de influência, consideradas como subcategorias: Experiências vividas em Sala de Recursos; Inspiração do professor de Sala de Recursos e Identificação pessoal com a área de atendimento.

Tabela 1

Motivos favoráveis à continuidade dos estudos na área de atendimento em Sala de Recursos

Motivos	Frequência aproximada (%)
Experiências vividas em Sala de Recursos	58
Inspiração do professor de Sala de Recursos	32
Identificação pessoal com a área de atendimento	10

[Fonte: elaboração própria]

A questão 2 (3ª parte), do questionário, indagou “*Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?*”, pelo que a maioria dos participantes que avançaram na vida acadêmica dentro da área de atendimento em SR (aproximadamente 49%, vide p. 53), responderam afirmativamente. Importante salientar, como podemos ver na Tabela 1, que, desse grupo que afirmou seguir a vida acadêmica na área de atendimento, a maioria (aproximadamente 58%), alega que o maior **motivo que favoreceu essa escolha no âmbito acadêmico**, foram as “*Experiências vividas em Sala de Recursos*”. É pertinente observar que a SR faz parte do ambiente escolar, e nesse cenário ela se insere, porquanto seja um espaço destinado à prática pedagógica (Ribeiro, 2004), ao acesso à informação e desenvolvimento de talentos. Esse ambiente escolar, que demonstra uma grande influência como instituição formadora, como Nobre e Sulzart (2018), defendem, é palco para as atividades e experiências exploratórias dos estudantes superdotados e podem impulsionar suas escolhas. Portanto, ao afirmarem em suas

respostas, que as experiências vividas em SR é o grande motivo para seguirem em determinada área de estudo, a maioria dos participantes da pesquisa atribuem essa escolha aos contributos do atendimento e assim, de acordo com Kober (2009), demonstram confiança implícita no processo educacional.

A *“Inspiração do professor”* está em segundo lugar, configurando 32% aproximadamente, desse grupo que afirmou seguir a vida acadêmica na área de atendimento em SR. Este resultado está em consonância com os estudos feitos por Biase (2008), Guimarães e Boruchovitch (2004), Pereira e Garcia, (2007) e Ribeiro et al. (2018), que mostram a grande influência que o professor exerce sobre as decisões dos estudantes. Almeida e Pinho (2008), trazem que a formação da identidade profissional acontece através da observação e apreensão dos papéis profissionais com os quais o indivíduo tem contato ao longo da vida, destacando a figura do professor.

Em terceiro lugar, no grupo que afirmou seguir a vida acadêmica na área de atendimento em SR, está a *“Identificação pessoal com a área de atendimento”* (por volta de 10%), como um motivo que favoreceu a escolha acadêmica. Este resultado dá-se em concordância com os estudos de Mascarenhas Filho et al. (2020), Murray (1986) e Renzulli (2014), sobre a força da motivação intrínseca como uma disposição natural através da qual uma ação é originada.

- Voltando a examinar o Quadro 1 – Categorias e subcategorias para a dimensão de análise “Relação entre a escolha do futuro acadêmico com o atendimento recebido no AEE-AH/SD”, observa-se a presença de uma segunda categoria de análise, qual seja **“Fatores desfavoráveis à escolha acadêmica na área de atendimento”**. Para esta categoria, igualmente como feito com a anterior, foram criadas três subcategorias, baseadas na frequência em que determinados temas surgiam nas respostas livres. Para ilustrar a percepção dos participantes acerca das razões pelas quais suas escolhas acadêmicas não recorreram sobre a área de atendimento em SR, foram recortadas algumas respostas que evidenciam e revelam tais escolhas.

Após análise das respostas dos estudantes egressos, verificou-se que um fator desfavorável à escolha acadêmica na área de atendimento foi o *“Interesse pessoal em outras áreas”*. Assim evidencia o PP17, ao dizer que “A sala de recursos foi um novo [meio] de abrir novas portas, não necessariamente de carreira, mas de vida”, indicando que novos interesses surgiram no decorrer da vida. Verificamos também na fala do PP27, que atesta que novas ideias surgiram “(...) não segui uma área específica da época dos estudos pelo amadurecimento de ideia e por diversas mudanças, como de interesse e percepção”.

Algumas falas não foram entendíveis, pelo menos para a percepção da autora e **“Outros motivos (inconclusivos, na análise da pesquisadora)”**, podem ter enquadrados os discursos do PP24 “Vejo o desenho como um hobby, a vontade de me aperfeiçoar e desenvolver minha técnica é meu grande foco” e do PP44 “Não há motivos que não favorecem”.

Constatou-se que a **“Pouca oferta de trabalho na área de atendimento”** foi decisiva para alguns estudantes egressos escolherem o curso superior numa área diferente à de atendimento em SR, como pode ser verificado através do que o PP7 menciona “Escolhi o curso de Licenciatura em História por ter atuação maior que a de atendimento na Sala, além desta formação ter um melhor aproveitamento para concursos (...)”.

Quanto aos motivos pelos quais **13 participantes não deram sequência à vida acadêmica dentro da área de atendimento em Sala de Recursos**, segue a Tabela 2, que explicita os *Motivos desfavoráveis à continuidade dos estudos na área de atendimento em Sala de Recursos*, resultante das respostas livres dadas pelos participantes, que foram reunidas por semelhança temática e, então, distribuídas em três esferas de influência consideradas como subcategorias: Interesse pessoal em outras áreas, Outros motivos (inconclusivos, na análise da pesquisadora), Pouca oferta de trabalho na área de atendimento.

Tabela 2

Motivos desfavoráveis à continuidade dos estudos na área de atendimento em Sala de Recursos

Motivos	Frequência aproximada (%)
Interesse pessoal em outras áreas	77
Outros motivos (inconclusivos, na análise da pesquisadora)	16
Pouca oferta de trabalho na área de atendimento	7

[Fonte: elaboração própria]

Observa-se que houve respostas negativas à continuidade dos estudos na área de atendimento em SR (aproximadamente 33%, do total de participantes vide p. 53). Na Tabela 2, encontra-se a justificativa mais alegada pela maioria desse grupo (por volta de 77%), sobre o **motivo que não favoreceu a continuidade dos estudos na área de atendimento**: o **“Interesse pessoal em outras áreas”**. O resultado ressalta mais uma vez a orientação para ação, que vem de uma vontade própria do indivíduo, a chamada motivação intrínseca. Esse mover em direção a um objetivo pré-determinado e que pode

ser de ordem objetiva ou subjetiva, considerando-se as individualidades de cada participante, vai ao encontro dos estudos de Mascarenhas Filho et al. (2020), Ribeiro et al. (2018), Murray (1986), Renzulli (2014) e Souza e Reinert (2009), demonstrando que há uma motivação pessoal, conforme os gostos individuais, que impulsiona o indivíduo em direção a um propósito.

O segundo motivo desfavorável apresentado na tabela, configura como **“Outros motivos (inconclusivos, na análise da pesquisadora)”**, com aproximadamente 16% das respostas do grupo que afirmou não ter seguido para um curso superior na área de atendimento em SR.

A **“Pouca oferta de trabalho na área de atendimento”** foi apontada por aproximadamente 7% dos estudantes egressos, que faziam parte do grupo que afirmou não ter seguido para um curso superior na área de atendimento em SR, como sendo o terceiro motivo desfavorável à continuidade dos estudos na mesma área em que receberam atendimento na SR. Sabe-se que muitas das escolhas pessoais quanto ao curso superior, estão ligadas ao futuro profissional e ao sustento que dele virá. Sendo assim, essas respostas estão de acordo com as pesquisas feitas por Bartalotti e Menezes-Filho (2007), Biase (2008), Ribeiro et al (2018) e Souza e Reinert (2009), que atribuem essa decisão em grande parte à segurança financeira que a opção por um curso superior pode prover.

4.2 – Relação entre a escolha do futuro profissional com o atendimento recebido no Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Neste ponto será dada a resposta ao 1º e ao 2º objetivo do presente estudo. Para uma melhor compreensão dos resultados, tomou-se a decisão de fazer análise conjunta de dois objetivos, pois os dados referentes a eles, apontados no questionário, são complementares entre si. Assim, foram associados o objetivo de estudo 1- **“Analisar o percurso de vida dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, que receberam atendimento nas Salas de Recursos que fazem parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, quanto às suas atividades acadêmicas e/ou profissionais”** e o objetivo de estudo 2- **“Identificar oportunidades e/ou dificuldades encontradas por esses indivíduos no ingresso e desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais ligadas às suas áreas de atendimento em Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação”**. Optou-se por esta decisão uma vez que, no questionário, existem algumas questões ligadas às atividades laborais, bem como a fatores circunstanciais e de ordem prática, que os participantes declararam estar exercendo.

Para que tais informações pudessem ser recolhidas, foi direcionado àqueles participantes que estão inseridos no mercado de trabalho, o item 3 da 3ª parte do questionário, onde surge uma indagação acerca da temática do campo de atuação profissional exercido e sua relação com a área de atendimento na Sala de Recursos. Essa pergunta pede uma resposta afirmativa ou negativa, e vem seguida por um campo para que seja escrita uma resposta livre onde se justifiquem os motivos que favoreceram ou que não favoreceram a continuidade das atividades laborais na área de atendimento em Sala de Recursos.

As informações seguintes são concernentes à questão 3, constante da 3ª parte do questionário – **“Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?”**

- ✓ 13 respostas negativas (aproximadamente 52%);
- ✓ 8 respostas afirmativas (aproximadamente 32%);
- ✓ 4 sem resposta (aproximadamente 16%)¹⁰.

Para um melhor entendimento do processo percorrido, recorreremos à segunda dimensão de análise “Relação entre a escolha do futuro profissional com o atendimento recebido no AEE-AH/SD” (fig. 3, p. 49), que traz informações importantes quanto às escolhas das atividades acadêmicas dos participantes, no tocante às influências recebidas por intermédio da SR como um todo. Para o resultado apresentado, segue o Quadro 2, onde constam as categorias, subcategorias e indicadores, trazendo os núcleos temáticos de análise. Como as respostas, em sua maioria, se encaixam dentro da categoria “Fatores desfavoráveis à escolha profissional na área de atendimento”, essa informação encontra-se em primeiro lugar. Em seguida surge a categoria “Fatores favoráveis à escolha profissional na área de atendimento”.

¹⁰Dos 40 participantes, 15 declararam não estar trabalhando. Calculou-se, portanto, a frequência das respostas com base no total de participantes que estão a exercer alguma atividade laboral, a saber, 25 participantes.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias para a dimensão de análise “Relação entre a escolha do futuro profissional com o atendimento recebido no AEE-AH/SD”

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Fatores desfavoráveis à escolha profissional na área de atendimento	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade/Oportunidade de emprego 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências ao “ sustento financeiro ” do participante.
	<ul style="list-style-type: none"> Outros motivos 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências a “ fatores aleatórios ao atendimento ”.
	<ul style="list-style-type: none"> Interesse pessoal em outras áreas 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências à “ outras áreas de interesse ”, englobando a visão pessoal do participante, quanto a interesses pessoais diversos aos experienciados no atendimento.
Fatores favoráveis à escolha profissional na área de atendimento	<ul style="list-style-type: none"> Identificação pessoal com a área de atendimento 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências à “ área de atendimento ”, englobando a visão própria do participante, quanto aos interesses individuais.
	<ul style="list-style-type: none"> Experiências vividas em Sala de Recursos 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências à “ Sala de recursos ”, englobando as vivências lá experienciadas.
	<ul style="list-style-type: none"> Inspiração do professor de Sala de Recursos 	São consideradas todas as respostas que apresentaram como tema central referências ao “ professor de Sala de Recursos ”, englobando as ações e percepções quanto a esse indivíduo.

[Fonte: elaboração própria]

- Para a categoria “**Fatores desfavoráveis à escolha profissional na área de atendimento**”, foram criadas três subcategorias, baseadas na frequência em que determinados temas surgiam nas respostas livres. Para ilustrar a percepção dos participantes acerca das razões pelas quais suas escolhas profissionais não incidiram sobre a área de atendimento em SR, foram recortadas do questionário algumas respostas que denotam essas escolhas.

Após análise das respostas, verificou-se que para alguns dos estudantes egressos, a ***“Necessidade/opportunidade de emprego”*** foi um motivo desfavorável à escolha da carreira profissional na mesma área de atendimento em SR. Assim, o PP2 refere que “(...) eu só precisava de um emprego e não escolhi”. O PP7 justifica “O campo de atuação como professor e/ou pesquisador em História ser mais abrangente que a formação em Artes Plásticas, área que fui atendido”. O PP21 discursa que “Surgiu a oportunidade desse emprego”. O PP25 aponta que “Questão Pessoal! Estava precisando de um emprego” e o PP27 expressa “Estou num trabalho temporário sem qualquer relação com escolha, apenas de oportunidade e necessidade”.

Alguns estudantes egressos atribuem a ***“Outros motivos”***, o fato de não seguirem carreira na área de atendimento, pelo que o PP9 aponta a “Pandemia”, como responsável. O PP10 alega que “Eu ainda não sou formada, e não posso atuar ainda na área pois não tive aulas práticas devido a pandemia”. O PP16 é funcionário público, no âmbito da segurança pública “(...)atualmente sou Policial Militar no Distrito Federal (...)”, o que não tem ligação com a sua área de atendimento em SR.

A respostas analisadas também apontaram o ***“Interesse pessoal em outras áreas”***, como fator desfavorável para que alguns estudantes egressos atuassem na mesma área do atendimento em SR, ao que o PP36 refere “Eu participei da sala na área de ensino geral para infância e língua portuguesa. Acho que eram interesses na época e me ajudaram no desenvolvimento pessoal e no desempenho acadêmico, porém não eram áreas de interesse profissional”. Ou, simplesmente ainda, como atesta o PP44 “Me dediquei a entrar em uma área de trabalho diferente”.

Com relação aos motivos pelos quais **13 participantes não seguiram carreira profissional dentro da área de atendimento em Sala de Recursos**, segue a Tabela 3, que mostra os *Motivos desfavoráveis à escolha da profissão relacionada à área de atendimento em Sala de Recursos*, resultante das respostas livres dadas pelos participantes, que foram reunidas por semelhança e, então, distribuídas em três esferas de influência consideradas como subcategorias: Necessidade/opportunidade de emprego; Outros motivos e Interesse pessoal em outras áreas.

Tabela 3

Motivos desfavoráveis à escolha da profissão relacionada à área de atendimento em Sala de Recursos

Motivos	Frequência aproximada (%)
Necessidade/opportunidade de emprego	46
Outros motivos	31
Interesse pessoal em outras áreas	23

[Fonte: elaboração própria]

A questão 3 (3ª parte do questionário), pretendia saber “*Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?*”, quando a maioria dos participantes que estão trabalhando (aproximadamente 32%, vide p. 60), negou estar realizando atividade laboral na área de atendimento em SR. A Tabela 3 apresenta que, desse grupo, a maior parte (46% aproximadamente), indicou “***Necessidade/opportunidade de emprego***”, como o **motivo que não favoreceu** a escolha da profissão na área de atendimento em SR. No ingresso no mercado de trabalho, sobretudo para os indivíduos de origem mais popular, muitas variáveis são ponderadas, como oferta de emprego rápida e a necessidade emergente (Magalhães et al., 2012; Souza & Reinert, 2009). Essas questões configuram uma preocupação real dos indivíduos que entram na vida adulta e comumente são temas de estudos, como os de Bartalotti e Menezes-Filho (2007), Biase (2008), Ribeiro et al. (2018) e Souza e Reinert (2009).

Aproximadamente 31% dos participantes que negaram exercer profissão na área de atendimento em SR, atribui essa não continuação à influência de “***Outros motivos***”. O surgimento de “***Interesse pessoal em outras áreas***”, distintas às do atendimento, foram decisivos para que outros 23% aproximadamente, justificassem o não desenvolvimento de sua vida profissional na área de atendimento em SR.

- Revisitando o Quadro 2 – Categorias e subcategorias para a dimensão de análise “Relação entre a escolha do futuro profissional com o atendimento recebido no AEE-AH/SD”, encontramos uma segunda categoria de análise, denominada como “**Fatores favoráveis à escolha profissional na área de atendimento**”. Para essa categoria, foram criadas três subcategorias, baseadas na frequência em que determinados temas surgiam nas respostas livres. Após encontrar essas subcategorias, procedeu-se à elaboração de uma tabela ilustrativa com a frequência (percentual) de cada grupo temático encontrado. A fim de evidenciar a

percepção dos participantes acerca das razões por trás de suas escolhas profissionais, foram recortadas algumas respostas que demonstram e revelam tais opções, o que pode ser observado a seguir.

Ao analisar as respostas, nos deparamos com alguns estudantes egressos que atribuem à *“Identificação pessoal com a área de atendimento”*, o motivo favorável a seguirem carreira profissional. Temos a fala do PP19, que diz “Por achar uma profissão nobre (...)”, o PP38, que também atribui a escolha da carreira à identificação pessoal “(...) através do meu interesse e dos estímulos que tive durante a educação básica, isso reverberou nas minhas escolhas profissionais de continuar na mesma área”.

As *“Experiências vividas em Sala de Recursos”*, foram citadas por alguns estudantes egressos, como motivo favorável ao desenvolvimento de uma carreira profissional na área de atendimento em SR. Observamos isso na fala do PP14, quando diz que “No caso a área em que estou trabalhando é diretamente relacionada ao meu curso, porém acredito que o fato de estar trabalhando na área de projetos pode ter influência do meu período na sala de recursos”, onde relaciona as áreas de atendimento, curso superior e trabalho. Já o PP18, faz referência às atividades desenvolvidas no tempo de SR, alinhadas à opção consciente pela carreira: “Cumprir metas, dividir o processo criativo com colegas e conhecer os ossos do ofício tornam a experiência mais real, tornando possível optar por ela de maneira consciente”. Por fim, temos o PP42, que refere “O ensino de AH/SD contribuiu muito para o desenvolvimento da minha criatividade, ele foi um dos fatores mais importantes para mim, por isso trabalho com arte”, relacionando o desenvolvimento de uma habilidade em SR, ao trabalho atual.

A *“Inspiração do professor de Sala de Recursos”*, foi apontada como motivo favorável ao desenvolvimento de uma carreira profissional na área de atendimento em SR, como observamos na fala do PP6: “Sim, tive professores que marcaram a minha e me inspiraram na minha escolha”.

Um interesse elementar, de acordo com os objetivos de estudo, era o de averiguar se houve, por parte dos participantes, escolha e decisão de uma profissão por influência da SR, seja essa ingerência por parte de algum profissional, ou das vivências por eles experienciadas. Chegou-se ao resultado de 8 respostas positivas (vide p. 60), separando as respostas livres por semelhança de conteúdo temático.

Com o intuito de expor as razões pelas quais **8 participantes avançaram na vida profissional dentro da área de atendimento em Sala de Recursos**, segue a Tabela 4, que dá conta dos *Motivos favoráveis à escolha da profissão relacionada à área de atendimento em Sala de Recursos*, resultante das respostas livres dadas pelos participantes, que foram reunidas por semelhança e, então,

distribuídas em três esferas de influência, consideradas como subcategorias: Identificação pessoal com a área de atendimento; Experiências vividas em Sala de Recursos e Inspiração do professor de Sala de Recursos.

Tabela 4

Motivos favoráveis à escolha da profissão relacionada à área de atendimento em Sala de Recursos

Motivos	Frequência aproximada (%)
Identificação pessoal com a área de atendimento	50
Experiências vividas em Sala de Recursos	38
Inspiração do professor de Sala de Recursos	12

[Fonte: elaboração própria]

Pela análise da tabela 4, observa-se que para esses participantes, a origem da escolha de uma profissão relacionada à área de atendimento em Sala de Recursos está assim distribuída: aproximadamente 50% declaram ***“Identificação pessoal com a área de atendimento”***, como sendo o **motivo favorável** para que o participante seguisse no campo profissional dentro da área de atendimento em SR. Aqui, uma vez mais, emerge a vontade própria do indivíduo na decisão por uma área profissional, considerando seus gostos, vontades e aptidões. Essas escolhas recaem sobre os estudos de Mascarenhas Filho et al. (2020), Murray (1986) e Renzulli (2014), que versam sobre o poder das escolhas impulsionadas pela motivação intrínseca do indivíduo.

Aproximadamente 38% dos participantes identificam nas ***“Experiências vividas em Sala de Recursos”*** o segunda maior motivo favorável na escolha profissional, o que remete novamente às interações no ambiente escolar e às vivências experienciadas nesse espaço pedagógico, como apontam Kober (2009), Nobre e Sulzart (2018), Ribeiro (2004), Sabatella (2007) e Senkiv et al (2020).

Por volta de 12% dos participantes que atuam no campo profissional dentro de suas áreas de atendimento em SR, consideram como um motivo favorável à essa escolha, a ***“Inspiração do professor de Sala de Recursos”***. Percebemos a importância do professor, ao analisar que sua ação atua diretamente nas decisões quanto ao futuro profissional dos estudantes. O professor pode motivar e influenciar positivamente o estudante, de forma dinâmica, quanto às possibilidades de atuação no mercado de trabalho (Moretti, 2009; Pereira & Garcia, 2007; Ribeiro et al., 2018).

4.3 – Fatores motivacionais que impeliram os participantes à ação

Para responder ao terceiro objetivo de pesquisa “**Avaliar a percepção dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, quanto à motivação intrínseca ou extrínseca que os moveram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais**”, foi analisada a 2ª parte do questionário. Nela, são elencadas 6 variáveis de respostas fechadas sobre características motivacionais, entre fatores e sujeitos que poderiam ter exercido influência sobre as decisões dos participantes.

As variáveis consideradas foram as seguintes, do item “a” ao “f”: a-Influência de um(a) professor(a) mentor(a); b-Influência do ensino recebido no AEE-AH/SD; c-Influência de uma pessoa notória na área; d-Influência da família; e-Influência do meio social de convivência e a variável f-Influência econômica. As alternativas se configuram com um padrão de graduação de intensidade nas respostas (Nenhuma/ Pequena/ Média/ Grande/ Não sei informar). Seguidamente às questões fechadas, encontra-se o item “g” (Outras influências. Cite:), que contém um campo para resposta aberta, dando a oportunidade de se referenciar a fatores distintos dos apresentados nos itens anteriores. A intenção dessas perguntas, era perceber o grau de influência que as variáveis expostas exerceram nas escolhas acadêmicas e profissionais dos participantes. Para uma melhor compreensão quanto à análise das respostas subjetivas, recorreremos à terceira dimensão de análise “Fatores motivacionais que impeliram os participantes à ação” (fig. 4, p. 50).

Uma vez que a dimensão de análise em destaque apresenta apenas uma categoria de resposta aberta, procedeu-se como nas análises anteriores, ou seja, os dados tiveram origem na categorização semântica (frequência em que determinados temas aparecem nessa categoria), para se associarem aos obtidos nas respostas fechadas (Bardin, 2015). Dos 40 participantes, 7 responderam a essa pergunta, sendo que o PP1 repetiu a resposta dada a uma categoria de influência que já constava do questionário. Desse modo, não consideramos que essa informação seja relevante, não a tendo quantificado, posto que ela apenas ratifica uma resposta dada anteriormente pelo participante e já considerada na respectiva categoria. Sendo assim, recortou-se do questionário as 6 respostas que apontam essas influências.

Após análise das respostas, verificou-se que a “*Motivação intrínseca*” configura o maior fator influenciador para a escolha acadêmica e/ou profissional, de alguns dos estudantes egressos. Tal constatação tem o suporte de relatos tais como o de PP2, quando refere: “O meu interesse pessoal na área”. O PP10 reforça a ideia, ao mencionar: “Livros da área, curiosidade própria”, como sendo as variáveis de influência. Respostas com a mesma temática podemos ver nas falas do PP11: “Influência

do material visual buscado por interesse próprio”, do PP27: “Pesquisa, interesse pela área”, PP32: “Teoria do curso + afinidade com a área” e do PP41: “Uma influência própria”.

Depreendemos, das respostas acima, que a “motivação intrínseca” configura um dos fatores de influência no tocante ao impulso dos participantes, para o desempenho de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais, totalizando 15% dos participantes.

No intuito de revelar as motivações para as escolhas feitas pelos participantes desta pesquisa segue-se a 2ª parte do questionário – “Sobre características motivacionais do(a) participante, que moveram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais”. As respostas obtidas são apresentadas na Tabela 5 – *Influência recebida na escolha das áreas de estudo e/ou trabalho*.

Tabela 5

Influência recebida na escolha das áreas de estudo e/ou trabalho

Nível de Influência	Fator/ Sujeito	Frequência aproximada %					
		Professor(a)/ mentor(a)	Ensino recebido no AEE- AH/SD	Pessoa notória na área	Família	Meio social	Econômico
Nenhuma		2,5	2,5	17,5	20	10	27,5
Pequena		5	10	15	12,5	30	22,5
Média		27,5	20	15	25	22,5	17,5
Grande		52,5	60	45	42,5	35	17,5
Não sei informar		12,5	7,5	7,5	–	2,5	15

[Fonte: elaboração própria]

Para melhor compreensão dos resultados, exibiremos as duas maiores influências e as duas menores influências no processo de escolha da área de estudo e/ou profissional.

As questões constantes do questionário (letra “a” - “f” 3ª parte), indagaram “Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo?”. A maioria (60% aproximadamente), considerou que a **maior influência** para a escolha de um curso superior ou profissão, foi do “**Ensino recebido no AEE-AH/SD**”. Pelo resultado obtido, confirma-se o que diz Sabatella (2007), atestando que um atendimento ofertado de forma adequada pode transformar a vida de um estudante superdotado. Sabe-se que a escola tem o poder de intervir na vida do estudante (Nobre & Sulzart, 2018), e aqui, uma vez mais, conseguimos perceber a importância do ensino ofertado pelo AEE-AH/SD, como parte formal do ensino em ambiente escolar, indo ao encontro dos

resultados da pesquisa realizada por Arruda e Melo-Silva (2010), que também constataram as ações vividas no processo educacional, como sendo a maior influência nas decisões dos estudantes, maior inclusive, do que as opiniões da família. O processo educacional, vivido em ambiente escolar e aqui caracterizado como o atendimento em Sala de Recursos, potencializa a consolidação das intenções do estudante face a sua ocupação profissional (Ribeiro et al., 2018).

Em **segundo lugar** (aproximadamente 52,5 %), no quadro geral das influências recebidas na escolha do curso e/ou profissão, está a pessoa de um(a) “**Professor(a) mentor(a)**”, o que configurou o mesmo resultado dos estudos feitos por Biase (2008), Guimarães e Boruchovitch (2004), Pereira e Garcia (2007) e Ribeiro et al. (2018). Desde os primeiros contatos firmados na escola, a figura do professor é a mais emblemática, posto que tem a condução do ensino nas mãos e através de sua atuação pedagógica, consciente e consistente, tem a possibilidade de imprimir segurança e autonomia ao estudante (Moretti, 2009).

A “**Família**” aparece exercendo a **menor influência** (20% aproximadamente), na escolha do curso e/ou profissão. Pode-se observar resultado parecido na pesquisa dirigida por Souza e Reinert (2009), onde a influência familiar era geralmente associada ao fato de a família possuir negócios em determinada área, o que levaria o estudante a dar continuidade à essa atividade. Em Pereira e Garcia (2007), houve a referência da influência familiar parcial no âmbito das escolhas. Contrariamente ao referido, encontram-se Biase (2008) e Hutz e Bardagir (2006), que concluíram em suas investigações, uma grande atribuição de influência dada à família dos estudantes, no tocante às escolhas da área de estudo e/ou trabalho.

O “**Fator econômico**” configurou-se como uma categoria que não exerce **nenhuma influência** (aproximadamente 27,5%), recebida no processo de escolha do curso superior e/ou da profissão, o que condiz com pesquisa feita por Pereira e Garcia (2007), quando apuraram que a remuneração não era considerada pelos estudantes como fator decisivo de escolha para uma determinada profissão, mas antes, a perspectiva de atuação no mercado de trabalho.

4.4 – Respostas Sistematizadas à Questão e aos Objetivos de Investigação

Através dos resultados alcançados, passaremos a apresentar, de forma direta e objetiva, resposta à questão e aos objetivos de investigação, propostos no início deste trabalho. Iniciamos pela questão de investigação que passamos a lembrar:

- Quais os contributos das Salas de Recursos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal no percurso de vida do estudante egresso?

Os resultados desta investigação revelam que dos 39 indivíduos que estão estudando, quase a metade deles (19 indivíduos), está desenvolvendo atividades acadêmicas dentro da sua área de atendimento. Nesse grupo, a maioria (58%) considera que as experiências vividas em SR favoreceram essa escolha.

Os resultados despontam também, que 25 indivíduos estão trabalhando. Desse grupo, apenas 8 indivíduos estão desenvolvendo atividades profissionais relacionadas à área de atendimento em SR e para eles, isso ocorre pelo fato de terem uma identificação pessoal com a referida área. Os demais 13 indivíduos que responderam sobre a área de atuação profissional, indicaram a necessidade/oportunidade de emprego como o fator mais desfavorável para que desenvolvessem a vida profissional na área de atendimento em SR (46%).

Na tabela 6 encontram-se as respostas sistematizadas aos objetivos de investigação, já que a informação em profundidade foi sendo dada ao longo do presente capítulo.

Tabela 6*Respostas sistematizadas aos objetivos de investigação*

Objetivos	Respostas
Analisar o percurso de vida dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, que receberam atendimento nas Salas de Recursos que fazem parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, quanto às suas atividades acadêmicas e/ou profissionais.	Uma parte dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação que fazem parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, estão, exercendo atividades acadêmicas, ligadas às suas áreas de atendimento, em Sala de Recursos, porém, em se tratando de atividades profissionais, não se observa a continuidade na área de atendimento na atividade laboral.
Identificar oportunidades e/ou dificuldades encontradas por esses indivíduos no ingresso e desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais ligadas às suas áreas de atendimento em Sala de Recursos de Altas Habilidades/ Superdotação.	As experiências vividas pelos estudantes egressos em Sala de Recursos, favoreceram a escolha do curso superior, no âmbito acadêmico, enquanto no campo profissional, podemos identificar a questão financeira, como a maior dificuldade encontrada por esses indivíduos, o que se configurou num fator impeditivo no ingresso e desenvolvimento de suas atividades profissionais ligadas às suas áreas de atendimento em Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação.
Avaliar a percepção dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação, quanto à motivação intrínseca ou extrínseca que os moveram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais.	Uma parte dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação que fazem parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal consideram o ensino recebido no AEE-AH/SD, como o fator que maior influência exerceu sobre a decisão de escolher um curso superior e/ou uma profissão, seguido da influência exercida por um(a) professor(a) mentor(a).

4.5 – Considerações Finais

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, através das Salas de Recursos presentes nas 14 Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal, oferece atendimento suplementar aos estudantes superdotados, onde esses indivíduos passam por identificação, observação, avaliação e desenvolvimento de habilidades nas áreas do seu interesse, mantendo vínculo até a saída do Ensino Médio. Após sua saída, já não há registros de suas atividades, sejam elas acadêmicas ou profissionais e sempre restam dúvidas relativamente à influência que o atendimento ofertado imprimiu na vida desses estudantes.

Para perceber se o AEE-AH/SD de alguma forma influenciou na vida dos estudantes egressos no tocante às suas escolhas acadêmicas e profissionais, esta investigação dedicou-se a averiguar os “Caminhos Trilhados pelos Estudantes Egressos com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, após o Atendimento Educacional Especializado”. Tendo isso em vista, a questão de investigação aspirou saber “Quais os contributos das Salas de Recursos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal no percurso de vida do estudante egresso?”.

Os resultados aqui obtidos, confirmam a importância do atendimento diferenciado recebido pelos estudantes superdotados, porquanto manifesta que o trabalho realizado em Sala de Recursos e a atuação do professor são fatores determinantes de motivação e influência para o desenvolvimento das atividades na vida adulta (Almeida & Pinho, 2008; Biase, 2008; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Moretti, 2009; Ramos-Galarza et al., 2018; Ribeiro et al., 2018; Sabatella, 2007).

Os resultados também nos mostram que as decisões dos estudantes são condicionadas por variáveis extrínsecas à sua vontade, como é o exemplo das questões financeiras (Bartalotti & Menezes-Filho, 2007; Ribeiro et al., 2018; Souza & Reinert, 2009). Apesar de se ter uma inclinação, talento ou habilidade num determinado campo acadêmico e/ou profissional, o indivíduo pode muitas vezes não chegar a atuar nessa área.

Muitas são as razões para que se façam escolhas na vida e, assim, decisões sejam tomadas. As influências sociais experimentam dinâmicas invisíveis, sutis, mas não menos poderosas. Não é diferente quanto ao que tange às decisões tomadas na carreira profissional ou acadêmica, pelo contrário. O estudante recém-saído do Ensino Médio, ao se deparar com uma vasta lista de cursos superiores e carreiras de trabalho, fará uma análise da oferta que tem à sua disposição, levando em consideração os talentos e inclinações pessoais. Os conselhos e influências das pessoas que estão à

sua volta, assim como as influências culturais e econômicas, são também fatores a ter em consideração (Ribeiro et al., 2018).

O estudante egresso, nosso objeto de pesquisa, certamente não está livre das investidas externas às suas decisões, por isso também, a importância da conscientização de todos os núcleos dos quais o estudante faz parte. Não temos dúvida que ações conjuntas (família, escola, estado, iniciativa privada), sejam necessárias em prol de seu desenvolvimento e sucesso na vida adulta (Sabatella, 2007). Não há como admitir que o indivíduo fará escolhas naturalmente livres e não influenciadas pelo ambiente, baseando-se apenas no que pensa. Apesar de muitos indivíduos apresentarem sonhos de infância, quanto à profissão, e por esse sonho investir boa parte da vida, esse fato nem sempre acontece. Portanto, uma decisão sempre pode ocorrer, também, pela mudança da realidade de vida e dos interesses do momento.

Sabe-se que os interesses pessoais podem mudar ao longo da vida, mas é sabido também, que o apoio recebido no desenvolvimento de um talento pode gerar frutos em forma de ações que beneficiem a sociedade e, se não for possível uma atuação em larga escala, que o bem-estar pessoal do indivíduo superdotado possa ser resguardado. Contudo, podemos inferir que a SR é uma estrutura que favorece o desenvolvimento do potencial humano, do capital científico, intelectual e social, devendo ser por isso, mantida e valorizada.

4.6 – Limitações do Estudo

No trabalho aqui apresentado, não obstante os procedimentos metodológicos quanto à pesquisa terem sido observados, identificamos algumas dificuldades de ordem humana e operacional em sua execução, bem como limitações relativas ao contexto de saúde mundial. São elas:

No tocante à representatividade da amostra, que, na nossa avaliação inicial poderia ter sido maior, caso o atendimento em Sala de Recursos estivesse funcionando de forma presencial e não virtual, à época da coleta de dados, por conta da pandemia da COVID-19.

O fato de que, por ter sido utilizado um questionário digital, não houve interação da pesquisadora com os participantes, o que poderia ter sido um fator agregador de minúcias pertinentes às respostas livres.

No que se refere à abrangência temporal a que a pesquisa se propôs, posto que por ser um recorte grande de tempo (entre os anos 2000 e 2019), o contato com a maciça maioria dos estudantes foi perdido.

Em relação a fontes e dados estatísticos prévios sobre o tema, pois não há levantamentos e estudos anteriores quanto ao pós-atendimento de estudantes superdotados no Distrito Federal.

Houve alguma dificuldade no distanciamento e isenção no estudo, devido ao fato da relação profissional entre a investigadora e o AEE-AH/SD.

4.7 – Sugestões para Futuras Investigações

É através da investigação que podemos recolher dados e informações os mais fidedignos possível, contudo, nunca definitivos, uma vez que “No conhecimento científico, a verdade não está nem pronta nem acabada, mas consiste num processo de desconstrução, construção e reconstrução – porque os problemas, ao passo que são resolvidos, trazem novas problemáticas e novas possibilidades de aprofundamento” (Ghedin & Franco, 2008, p.28).

Tendo como base as palavras dos autores acima, consideramos algumas questões que merecem atenção e, quem sabe, uma possível investigação futura.

- Avaliar se os estudantes egressos se sentem realizados e felizes com as escolhas que fizeram;
- Identificar o grau de satisfação ao se atuar numa área de interesse/aptidão e o grau de frustração ao se atuar fora da área de interesse/aptidão;
- Investigar a realização pessoal *versus* realização financeira – a relação entre o ideal e o real;
- Investigar as necessidades da Sala de Recursos na percepção dos estudantes egressos;
- Localizar outros agentes de influência e motivação para o desenvolvimento das habilidades na área de interesse.

As propostas de investigação sugeridas anteriormente dariam um contributo precioso no que respeita ao aprofundamento dos caminhos trilhados pelos estudantes egressos com Altas Habilidades/ Superdotação do Distrito Federal, após o Atendimento Educacional Especializado, uma vez que não há informação neste domínio a não ser o pequeno contributo dado neste trabalho.

4.8 – Conclusão

Pelos resultados apurados nesta investigação, acreditamos e reforçamos o papel fundamental e de destaque desempenhado pelo Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal. O AEE-AH/SD é um espaço que enfatiza a importância da educação do estudante superdotado em nível global, valoriza e estimula relacionamentos, oportuniza novas descobertas, trabalha no treinamento de emoções, na expansão do talento e planejamento de vida. Para além do desenvolvimento cognitivo, a Sala de Recursos é um espaço de interação entre a cognição, criatividade e o desenvolvimento de habilidades e competências. Esse atendimento proporciona o relacionamento entre pessoas com ideais semelhantes. Realça as vivências e experiências descritas pelos participantes da pesquisa como marcantes e responsáveis pelas escolhas acadêmicas e profissionais futuras. Ele conta com a presença de profissionais capacitados, dentre os quais, um professor, que tem a possibilidade de influenciar o estudante a desenvolver as habilidades necessárias para que no futuro, possa dar contributos expressivos à humanidade, além de ter uma qualidade de vida melhor e satisfatória.

Pelos dados recolhidos, percebe-se que o AEE tem sido um contributo positivo na vida dos estudantes egressos, ainda que não possamos generalizar, uma vez que a amostra é limitada face ao número de indivíduos que foi atendido em SR. Reconhecemos que esse atendimento não opera de forma perfeita. É necessário apoio quanto à estrutura física, material e pessoal. O que é sabido, é que o atendimento deixa lacunas principalmente no encaminhamento dos estudantes para a vida adulta, por faltarem convênios com instituições de ensino superior e organizações diversas, a fim de que os talentos descobertos e/ou desenvolvidos da SR sejam aproveitados de modo mais eficiente.

Expectamos as ações advindas das mobilizações familiares, escolares, governamentais e da iniciativa privada em favor do estudante superdotado, em ações presentes e futuras. Externamos, assim, o desejo de que os resultados e conclusões deste trabalho possam servir à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no propósito de que se ateste sobre os muitos valores e contributos do AEE-AH/SD e de que sejam traçados planos a fim de se encaminhar o estudante no seguimento de seus objetivos de vida no pós-atendimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. M. L. S. de. (2007). Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In D. de S. Fleith (Ed.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação* (Vol. 1, p. 80). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith, D. de S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento* (2ª edição). Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Almeida, A. S., & Dias, G. C. (2016). A influência da família na escolha profissional do adolescente: Uma revisão integrativa da literatura. *Adolescência e Saude*, 13(3), 69–75.
- Almeida, M. E. G. G. de, & Pinho, L. V. de. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173–184. <https://doi.org/10.1590/s0103-56652008000200013>
- Arruda, M. N. F. de, & Melo-Silva, L. L. (2010). Avaliação da intervenção de carreira: a perspectiva dos ex-clientes. *Psico-USF*, 15(2), 225–234. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712010000200010>
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo* (Edição Rev). Edições 70.
- Bartalotti, O., & Menezes-Filho, N. (2007). A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens. *Economia Aplicada*, 11(4), 487–505. <https://doi.org/10.1590/S1413-80502007000400002>
- Berger, J. (2019). *O Poder da Influência: As Forças Invisíveis que Moldam Nosso Comportamento* (Kindle). Alta Books Editora.
- Biase, É. G. (2008). Motivos De Escolha Do Curso De Graduação: Uma Análise Da Produção Científica Nacional. *Dissertação - Universidade Estadual de Campinas (PPGED)*, 136.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Sage Journals*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>.
- Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1993). Data Analysis Strategies for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195–207.

<https://doi.org/10.3102/01623737015002195>.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para Auto-aprendizagem (2ª)*. Universidade Aberta.

Carneiro, L. B. (2015). *Características e Avaliação de Programas Brasileiros de Atendimento Educacional ao Superdotado* [Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de Brasília]. <http://repositorio.se.df.gov.br/handle/123456789/1170>

Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In D. de S. Fleith & E. M. L. S. de Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores*. (pp. 15–23). Artmed.

Coelho, A. A. da S. (2015). *O modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli e o atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação: percepções docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Brasília.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Presidência da República. Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications Ltd.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications Ltd.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos* (L. A. Freitag (ed.); 2nd ed.). Penso Editora LTDA.

Cunha, C. M., De Almeida Neto, O. P., & Stackfleth, R. (2016). Principais métodos de avaliação psicométrica da validade de instrumentos de medida. *Revista Brasileira Ciências Da Saúde - USCS*, 14(47), 75–83. <https://doi.org/10.13037/ras.vol14n47.3391>

Decreto nº 36.461, de 23 de abril de 2015. (2015). *Regulamenta a Lei nº 5.372, de 24 de julho de 2014, que garante atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais identificados com altas habilidades e superdotação; e dá outras providências*. Governo do Distrito Federal. Brasil. http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/79465/Decreto_36461_23_04_2015.html.

- Delou, C. M. C. (2001). *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Delou, C. M. C. (2007a). Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In D. de S. Fleith (Ed.), *A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Superdotação: orientação a Professores*. (pp. 27–39). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Delou, C. M. C. (2007b). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In D. de S. Fleith & E. M. L. S. de Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores*. (pp. 131–141). Artmed.
- Dicionário Online de Português*. (n.d.). <https://www.dicio.com.br/motivacao/>
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Martins Fontes.
- Farias, E. S. de, & Wechsler, S. M. (2014). Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Eds.), *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar* (pp. 335–350). Papirus.
- Ferreira, D. M., & Mourão, L. (2020). Papel de Professor Tutor na Percepção de Discentes e dos Próprios Tutores. *EaD Em Foco*. <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1274/608>
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. (5a ed.). Lusociência.
- Fregoneze, G. B., Botelho, J. M., Trigueiro, R. M., & Ricieri, M. (2014). *Metodologia científica*. Editora e Distribuidora Educacional S.A.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. (2^a, pp. 67–79). Pergamon.
- Gama, M. C. S. S. (2006). *Educação de Superdotados: teoria e prática*. EPU.
- Garcia, A. (2005). Relacionamento interpessoal: uma área de investigação. In A. Garcia (Ed.), *Relacionamento interpessoal: olhares diversos* (pp. 7–27). UFES, Programa de Pós-Graduação

em Psicologia- GM Gráfica & Editora.

- Garcia, A., & Ventorini, B. (2004, December). Relacionamento interpessoal: da obra de Robert Hinde à gestão de pessoas. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 4(2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572004000200006
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gatti, B. A. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Plano Editora.
- Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 11–30.
- Gatti, B. A. (2007). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Líber Livro.
- Gauthier, B. (2016). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6^a). Presses de l'Université du Québec.
- Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (2008). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. Cortez.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (4^a). Atlas S.A.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6^a). Atlas S.A.
- Gil, A. C. (2010). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (5a ed.). Atlas S.A.
- Grosso, L. A., & Martins, M. F. (2007). *Introdução à pesquisa em educação* (2nd ed.). Biscalchin Editor.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143–150. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722004000200002>
- Guimarães, T. G., & Ourofino, V. A. T. (2007). Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. de S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/suprdotação: Orientação a professores*. (pp. 55–65). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 201–210. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-37722006000200010&script=sci_arttext#tx05

- Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, *11*(1), 65–73. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712006000100008>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kober, C. M. (2009). O papel da escola na escolha de carreiras de nível superior. *33º Encontro Anual Da Anpocs GT 17: Educação e Sociedade*, 1–24. <https://anpocs.com/index.php/papers-33-encontro/gt-28/gt17-19/1945-claudiakober-o-papel/file>
- Lei 5.372, de 24 de julho de 2014. (2014). *Garante atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais identificados com altas habilidades e superdotação e dá outras providências*. Governo do Distrito Federal. Brasil. <https://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-296354!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>.
- Lei 5.606, de 07 de janeiro de 2016. (2016). *Institui o Dia Distrital da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e o inclui no calendário oficial de eventos do Distrito Federal*. Governo do Distrito Federal. Brasil. [http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/968b2cd98f5749c331626112658d1/Lei_5606\)2016.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/968b2cd98f5749c331626112658d1/Lei_5606)2016.html).
- Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Presidência da República. Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm.
- Lei 6.919, de 28 de julho de 2021. (2021). *Inclui no calendário oficial de eventos do Distrito Federal o Dia do Profissional das Altas Habilidades/Superdotação, a ser comemorado anualmente no dia 20 de agosto*. Governos do Distrito Federal. Brasil. http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a06f99e86aaf4ac7b438b90552696173/Lei_6919_28_07_2021.html.
- Lei Orgânica do Distrito Federal. (1993). Governo do Distrito Federal. Brasil. <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70442>.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, *22*(140), 55. <https://doi.org/10.4135/9781412961288.n454>

- Lopez-Fernandez, O., & Molina-Azorin, J. F. (2011). *The use of mixed methods research in interdisciplinary educational journals*. 5(2), 269–283. <https://doi.org/10.5172/mra.2011.5.2.269>
- Luna, S. V. de. (2002). *Planejamento de pesquisa*. EDUC.
- Magalhães, M. de O., Alvarenga, P., & Teixeira, M. A. P. (2012). Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 15–25. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n1/04.pdf>
- Maia-Pinto, R. R. (2012). *Aceleração de ensino na educação infantil: Percepção de alunos superdotados, mães e professores*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Brasília.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª). Atlas.
- Mascarenhas Filho, C. C. de, Salgado, F. H. M., Luis, Baruel, G. S., Lima, W. C. de, & Mascarenhas, C. C. de. (2020). MOTIVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES. *XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação*, 12–26.
- Mazzotta, M. J. da S. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. Cortez.
- Mazzotta, M. J. da S., & Sousa, S. M. Z. L. (2000). Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos Da Clínica*, 5(9), 96. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108>
- Ministério da Educação. (2001). *Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Ministério da Educação. (2020). *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasil. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8152>.
- Ministério da Saúde. (2008). *Saúde do Adolescente: Competências e Habilidades*. Secretaria de Atenção à Saúde, & Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasil. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_adolescente_competencias_habilidades.pdf
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2012). Programa odisseia: um programa de enriquecimento escolar para alunos sobredotados. *Imagens Da Educação*, 2(2), 57–66.

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v2i2.16101>

- Moretti, J. dos S. (2009). O professor PDE e os desafios na escola pública paranaense: Produção didático-pedagógica. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 1). Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_pedagogo_md_jecione_dos_santos_moretti.pdf
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção* (5ª). Guanabara Koogan.
- Nobre, F. E., & Sulzart, S. (2018). O Papel Social Da Escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 03, 103–115. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/o-papel-social-da-escola.pdf>
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351–383). SAGE Publications Ltd.
- Ourofino, V. T. A. T., & Fleith, D. S. (2011). A condição underachievement em superdotação: definição e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(3), 206–222.
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 43(spe), 992–999. <https://doi.org/10.1590/s0080-62342009000500002>
- Pereira, F. N., & Garcia, A. (2007). Amizade e escolha profissional: influência ou cooperação? *Rev. Bras. Orientac. Prof*, 8(1), 71–86.
- Plucker, J. A. (2001). Looking back, looking around, looking forward: The impact of intelligence theories on gifted education. *Roeper Review*, 23(3), 124–125. <https://doi.org/10.1080/02783190109554082>
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3–14. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382009000100002>
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Feevale.
- Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1991). Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In N.

Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. (pp. 55–64). Allyn e Bacon.

Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., & Gómez-García, A. (2018). Relación entre el rendimiento académico y el autorreporte del funcionamiento ejecutivo de adolescentes ecuatorianos / Relationship between Academic Performance and the Self-Report of the Executive Performance of Ecuadorian Teenagers / Relação entre o dese. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 36(2), 405–417. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5481>

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness: A Reexamination of the Definition The Schoolwide Enrichment Model View project. *Bureau of Educational Research Report Series*, 92(8), 1–9. <https://www.researchgate.net/publication/234665343>

Renzulli, J. S. (1984). The Triad/Revolving Door System: A Research-Based Approach To Identification and Programming for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 163–171. <https://doi.org/10.1177/001698628402800405>

Renzulli, J. S. (1986a). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (1986b). The triad/revolving door system: A research-based approach and identification an programming for the gifted and talented. In J. S. Renzulli & S. M. Reis (Eds.), *The triad reader* (pp. 32–40). Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1998). *A rising tide lifts all ships: Developing the gifts and talents of all students*. 104–111.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception os giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 217–245). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3). <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>

Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de

desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Eds.), *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar*. (pp. 219–264). Papirus.

Renzulli, J. S. (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In A. M. R. Virgolim (Ed.), *Altas Habilidades/Superdotação Processos Criativos, Afetivos e Desenvolvimento de Potenciais* (pp. 19–42). Juruá Editora.

Ribeiro, M. L., da Silva, F. O., Braga, M. C. B., & Malta, H. L. (2018). Por quais motivações estudantes escolhem a carreira profissional? *Revista de Educação PUC*, 23(2), 155–173. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-08%0A70v23n2a3903>

Ribeiro, S. L. (2004). Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus*, 31(jul./dez.), 103–118. http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Atlas.

Sabatella, M. L. P. (2007). Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. In D. de S. Fleith & E. M. L. S. de Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores*. (pp. 143–150). Artmed.

Santos, K. V. G. dos. (2020). *Práticas Pedagógicas de Professores das Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal Segundo a Teoria de Joseph Renzulli*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília.

Secretaria de Educação Especial. (1995). Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002299.pdf>.

Secretaria de Estado de Educação. (2010). *Orientação Pedagógica*. Gerência de Educação Especial. Governo do Distrito Federal. Brasil. <https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>

Secretaria de Estado de Educação. (2020). *Estratégia de matrícula* (2021). <http://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/11/4.11-ESTRAT%C3%89GIA-DE-MATR%C3%8DCULA.-Caderno.pdf>

- Senkiv, C. C. da C., Simão, V. L., & Baade, J. H. (2020). As Contribuições Da Psicóloga Escolar Nos Processos De Ensino a Partir Da Ecoformação. *Extensão Em Foco (ISSN: 2317-9791)*, 8(1), 115–130. <https://doi.org/10.33362/ext.v8i1.2461>
- Souza, S. A. de, & Reinert, J. N. (2009). Motivação para entrada e permanência nos cursos de graduação em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *XXXIII Encontro Da ANPAD*, 1–16. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ2548.pdf>
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Artmed.
- Thiollent, M. J.-M. (1984). Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, 0(49), 45–50.
- Turato, E. R. (2004). A questão da Complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In S. Grubits & J. A. V. Noriega (Eds.), *Método qualitativo: Epistemologia, complementariedades e campos de aplicação*. Vetor.
- Vieira, N. J. W. (2005). Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação. *Revista Linhas*, 6(2). <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1270>
- Virgolim, A. M. R. (1997). O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 13, 173–183.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. MEC/SEESP.
- Virgolim, A. M. R. (2014). A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: Uma visão histórica. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Eds.), *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar* (pp. 23–64). Papirus.
- Will, D. E. M. (2009). *Pesquisa em Educação: livro didático*. UnisulVirtual.

ANEXOS

ANEXO 1 – Autorização para realização de pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 07/2021 – EAPE

Brasília, 28 de janeiro de 2021.

Para: **Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga**
Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de **PRISCILA EDUARDO DE OLIVEIRA NOGUEIRA**, mestranda da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria - Portugal.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

DANILO LUIZ SILVA MAIA

Matrícula 181.204-1

DIRETOR

Diretoria de Organização do Trabalho
Pedagógico e Pesquisa – DIOP/EAPE

ANEXO 2 – Versão final do inquérito por questionário

21/10/21, 20:21

Caminhos trilhados pelos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, após o Atendimento Educacion...

Caminhos trilhados pelos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, após o Atendimento Educacional Especializado

Este questionário surge no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria-Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Olga Maria Assunção Pinto dos Santos. Pretende-se, neste contexto, conhecer o percurso de vida dos estudantes egressos do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação que receberam atendimento entre os anos 2000 a 2019 nas Salas de Recursos das Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Por favor, responda as perguntas que se seguem, de acordo com vossa percepção ou opinião. O tempo médio para responder a este questionário é de cinco minutos e não há respostas certas ou erradas. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, porém, vossa identidade não será divulgada. A participação é voluntária, portanto, caso não se sinta à vontade para responder todas as questões, pode parar de fazê-lo a qualquer momento. Para qualquer outra informação, entre em contato com a professora pesquisadora Priscila Eduardo de Oliveira Nogueira pelo e-mail: priscilaeduardo1978@gmail.com. Desde já agradeço pela participação!

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Aceito participar desta pesquisa. *

Marque todas que se aplicam.

Sim

1ª parte - Sobre a identificação do(a) participante

3. 1 - Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

4. 2 - Idade: *

5. 3 - Grau de instrução: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo
 Superior Incompleto
 Superior Completo
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

6. 4 - Tempo aproximado em que foi atendido na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 1 a 6 meses
 Entre 6 meses até 1 ano
 Entre 1 ano até 2 anos
 Mais de 2 anos

7. 5 - Escolha todas as áreas em que foi atendido(a) na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: *

Marque todas que se aplicam.

- Matemática
- Física
- Química
- Biologia
- Robótica/Mecatrônica
- Mecânica
- Astronomia
- Língua Estrangeira
- Artes Plásticas
- Artes Cênicas/Teatro
- Habilidade Musical
- Habilidade Psicomotora
- Habilidade de Liderança
- Língua Portuguesa
- Literatura
- Geografia
- História
- Sociologia
- Filosofia
- Política
- Outra(s)

8. 6 - Localidade em que recebeu atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/ Superdotação: *

2ª parte – Sobre características motivacionais do(a) participante, que moveram para ação e desempenho de suas atividades acadêmicas e/ou profissionais

9. Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? *

Marque todas que se aplicam.

	Nenhuma	Pequena	Média	Grande	Não sei informar
a. Influência de um(a) professor(a)/ mentor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Influência do ensino recebido no AEE-AH/SD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Influência de uma pessoa notória na área	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Influência da Família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Influência do meio social de convivência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Influência econômica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. g. Outras influências. Cite:

3ª parte – Sobre a(s) atividade(s) atual (atuais) do(a) participante

11. 1. Nesse momento você tem se dedicado a: *

Marque todas que se aplicam.

- Estudar
- Trabalhar
- Estudar e trabalhar
- Nenhuma das opções

2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?

12. Sim. Cite os motivos que favoreceram essa escolha:

13. Não. Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:

3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos?

14. Sim. Cite os motivos que favoreceram essa escolha:

15. Não. Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área atendida na Sala de Recursos:

16. Agradeço pela participação e, caso seja de vossa vontade, deixo aqui um espaço para comentários sobre a participação na Sala de Recursos do Atendimento Educacional para Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, quanto às influências que ela exerceu em sua vida atualmente.

Untitled Title

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 3 – Dados gerais do inquérito por questionário

Carimbo de data/hora	Ordem	Aceito participar desta pesquisa.	1 - Sexo:	2 - Idade:	3 - Grau de instrução:	4 - Tempo aproximado em que foi atendido na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	5 - Escolha todas as áreas em que foi atendido(a) na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	6 - Localidade em que recebeu atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação:
2/19/2021 9:31:30	1	Sim	Feminino	21	Ensino Médio Completo	Mais de 2 anos	Biologia, Astronomia, Artes Plásticas, Língua Portuguesa, Geografia, História, Outra(s)	São Sebastião-DF
2/19/2021 11:45:57	2	Sim	Feminino	17	Ensino Médio Completo	Mais de 2 anos	Artes Plásticas	Caic Helena Reis
2/19/2021 13:51:51	3	Sim	Masculino	18	Ensino Médio Completo	Entre 1 ano até 2 anos	Artes Plásticas	Samambaia Norte - Brasília/DF
2/19/2021 13:58:02	4	Sim	Feminino	19	Ensino Médio Completo	Entre 6 meses até 1 ano	Artes Plásticas	Ceilândia
2/19/2021 14:40:16	5	Sim	Feminino	22	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Matemática, Física, Robótica/Mecatrônica, Língua Portuguesa, Literatura	CEF 08 de Sobradinho
2/19/2021 16:48:09	6	Sim	Feminino	22	Superior Completo	Mais de 2 anos	Matemática, Robótica/Mecatrônica, Outra(s)	Sobradinho

Carimbo de data/hora	Ordem	Aceito participar desta pesquisa.	1 - Sexo:	2 - Idade:	3 - Grau de instrução:	4 - Tempo aproximado em que foi atendido na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	5 - Escolha todas as áreas em que foi atendido(a) na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	6 - Localidade em que recebeu atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação:
2/19/2021 17:31:26	7	Sim	Masculino	33	Superior Completo	Mais de 2 anos	Artes Plásticas	Taguatinga
2/19/2021 20:57:09	8	Sim	Feminino	20	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Matemática, Biologia, Robótica/Mecatrônica, Mecânica	EC 64 Ceilândia, EC 55 CEILÂNDIA
2/19/2021 23:03:22	9	Sim	Masculino	29	Superior Completo	Mais de 2 anos	Química, Robótica/Mecatrônica, Astronomia, Artes Plásticas, Artes Cênicas/Teatro, História, Outra(s)	São Sebastião e Plano Piloto
2/19/2021 23:46:14	10	Sim	Feminino	19	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Portuguesa, Literatura	Taguatinga
2/19/2021 23:48:57	11	Sim	Masculino	34	Superior Completo	Mais de 2 anos	Biologia, Habilidade Musical	CEMAB - Taguatinga/DF
2/19/2021 23:51:51	12	Sim	Masculino	29	Mestrado	Mais de 2 anos	História	Taguatinga

Carimbo de data/hora	Ordem	Aceito participar desta pesquisa.	1 - Sexo:	2 - Idade:	3 - Grau de instrução:	4 - Tempo aproximado em que foi atendido na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	5 - Escolha todas as áreas em que foi atendido(a) na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	6 - Localidade em que recebeu atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação:
2/20/2021 0:29:44	13	Sim	Masculino	17	Ensino Médio Completo	Mais de 2 anos	Matemática, Astronomia, Outra(s)	São Sebastião, Brasília-DF
2/20/2021 0:31:44	14	Sim	Masculino	22	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Matemática, Física, Química, Biologia, Robótica/Mecatrônica, Mecânica, Astronomia	EC 54
2/20/2021 9:59:35	15	Sim	Feminino	19	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Artes Plásticas	Taguatinga
2/20/2021 17:00:35	16	Sim	Masculino	24	Superior Completo	Mais de 2 anos	Matemática, Robótica/Mecatrônica	São Sebastião DF
2/20/2021 20:05:53	17	Sim	Masculino	17	Ensino Médio Completo	Entre 6 meses até 1 ano	Biologia, Língua Portuguesa	Taguatinga - DF
2/20/2021 20:40:12	18	Sim	Masculino	31	Superior Completo	Mais de 2 anos	Artes Plásticas	Ceilândia
2/20/2021 22:09:03	19	Sim	Masculino	28	Superior Completo	Mais de 2 anos	Artes Plásticas	Brasília

Carimbo de data/hora	Ordem	Aceito participar desta pesquisa.	1 - Sexo:	2 - Idade:	3 - Grau de instrução:	4 - Tempo aproximado em que foi atendido na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	5 - Escolha todas as áreas em que foi atendido(a) na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	6 - Localidade em que recebeu atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação:
2/21/2021 14:58:54	20	Sim	Masculino	20	Superior Incompleto	Entre 1 a 6 meses	Matemática, Física, Química, Biologia	Taguatinga
2/22/2021 15:16:18	21	Sim	Feminino	25	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Matemática, Física, Robótica/Mecatrônica, Astronomia, Habilidade Musical, Habilidade Psicomotora, Habilidade de Liderança, Língua Portuguesa, Literatura, História, Outra(s)	Brasília-DF
2/22/2021 17:56:37	22	Sim	Feminino	25	Superior Completo	Entre 1 ano até 2 anos	Matemática, Habilidade Psicomotora, Língua Portuguesa, Literatura, História	Unidade Upis
2/22/2021 19:42:26	23	Sim	Masculino	19	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Matemática, Física, Química, Biologia, Outra(s)	Taguatinga
2/22/2021 22:23:52	24	Sim	Masculino	23	Superior Incompleto	Entre 6 meses até 1 ano	Artes Plásticas	Recanto das emas
2/23/2021 19:25:42	25	Sim	Feminino	17	Ensino Médio Completo	Mais de 2 anos	Artes Plásticas	Caic Helena Reis - Samambaia Norte

Carimbo de data/hora	Ordem	Aceito participar desta pesquisa.	1 - Sexo:	2 - Idade:	3 - Grau de instrução:	4 - Tempo aproximado em que foi atendido na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	5 - Escolha todas as áreas em que foi atendido(a) na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	6 - Localidade em que recebeu atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação:
2/24/2021 9:00:35	26	Sim	Feminino	19	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Matemática, Física, Química, Biologia, Habilidade Psicomotora, Habilidade de Liderança	Taguatinga
2/24/2021 11:19:23	27	Sim	Masculino	20	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Matemática, Biologia, Astronomia, Geografia, História, Outra(s)	São Sebastião
2/24/2021 14:06:55	28	Sim	Feminino	22	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Biologia, Astronomia, Habilidade Psicomotora, Habilidade de Liderança, Língua Portuguesa, Literatura	Colégio São Bartolomeu, São Sebastião - DF
2/24/2021 16:09:08	29	Sim	Masculino	20	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Robótica/Mecatrônica, Astronomia, Artes Plásticas, Outra(s)	Ceilândia
3/1/2021 16:24:02	32	Sim	Feminino	18	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Matemática, Química, Biologia, Astronomia, Língua Estrangeira, Artes Plásticas, Literatura, Geografia, História, Outra(s)	Sobradinho e São Sebastião
3/1/2021 17:47:10	34	Sim	Masculino	19 anos	Ensino Médio Completo	Mais de 2 anos	Matemática, Física, Química, Biologia, Robótica/Mecatrônica, Mecânica, Astronomia, Artes Plásticas, Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Política, Outra(s)	São Sebastião - DF (CED São Bartolomeu)

Carimbo de data/hora	Ordem	Aceito participar desta pesquisa.	1 - Sexo:	2 - Idade:	3 - Grau de instrução:	4 - Tempo aproximado em que foi atendido na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	5 - Escolha todas as áreas em que foi atendido(a) na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	6 - Localidade em que recebeu atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação:
3/1/2021 18:33:08	35	Sim	Masculino	19	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Robótica/Mecatrônica, Mecânica, Língua Estrangeira, Artes Plásticas, Habilidade Musical, Habilidade de Liderança	Brasília, DF
3/3/2021 13:07:43	36	Sim	Masculino	23	Superior Completo	Mais de 2 anos	Robótica/Mecatrônica, Língua Portuguesa, Outra(s)	Plano Piloto
3/11/2021 15:50:56	38	Sim	Feminino	24	Especialização	Mais de 2 anos	Artes Plásticas	Taguatinga
3/13/2021 21:08:51	39	Sim	Masculino	19	Ensino Médio Completo	Mais de 2 anos	Artes Plásticas	Taguatinga centro
3/15/2021 16:34:08	40	Sim	Feminino	18	Ensino Médio Completo	Mais de 2 anos	Artes Plásticas	Cef 120 samambaia norte
3/15/2021 17:00:25	41	Sim	Feminino	18	Ensino Médio Completo	Entre 1 ano até 2 anos	Artes Plásticas, Habilidade de Liderança, Língua Portuguesa, Literatura, História, Sociologia, Filosofia, Política, Outra(s)	CEF120 e CEM304 de samambaia
3/16/2021 16:25:40	42	Sim	Masculino	18	Ensino Médio Completo	Entre 1 ano até 2 anos	Artes Plásticas	Cef 120

Carimbo de data/hora	Ordem	Aceito participar desta pesquisa.	1 - Sexo:	2 - Idade:	3 - Grau de instrução:	4 - Tempo aproximado em que foi atendido na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	5 - Escolha todas as áreas em que foi atendido(a) na Sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação:	6 - Localidade em que recebeu atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação:
3/17/2021 18:24:38	43	Sim	Masculino	24	Superior Incompleto	Mais de 2 anos	Química, Biologia, Astronomia, Língua Portuguesa, Literatura, Geografia	Escola Classe 54 De Taguatinga
3/24/2021 21:59:07	44	Sim	Masculino	19	Ensino Médio Completo	Mais de 2 anos	Artes Plásticas	Brasilia

Carimbo de data/hora	Ordem	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [a.Influência de um(a) professor(a)/mentor(a)]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [b.Influência do ensino recebido no AEE-AH/SD]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [c.Influência de uma pessoa notória na área]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [d.Influência da Família]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [e.Influência do meio social de convivência]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [f.Influência econômica]	g.Outras influências. Cite:
2/19/2021 9:31:30	1	Grande	Grande	Grande	Média	Pequena	Nenhuma	Minha maior inspiração foi a professora que ministrava as aulas!
2/19/2021 11:45:57	2	Pequena	Grande	Grande	Nenhuma	Grande	Nenhuma	O meu interesse pessoal na área
2/19/2021 13:51:51	3	Média	Média	Média	Nenhuma	Pequena	Grande	
2/19/2021 13:58:02	4	Grande	Grande	Grande	Grande	Grande	Grande	
2/19/2021 14:40:16	5	Pequena, Grande	Grande	Nenhuma	Nenhuma	Pequena	Pequena, Média	
2/19/2021 16:48:09	6	Grande	Grande	Grande	Grande	Média	Média	

Carimbo de data/hora	Ordem	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [a.Influência de um(a) professor(a)/mentor(a)]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [b.Influência do ensino recebido no AEE-AH/SD]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [c.Influência de uma pessoa notória na área]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [d.Influência da Família]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [e.Influência do meio social de convivência]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [f.Influência econômica]	g.Outras influências. Cite:
2/19/2021 17:31:26	7	Grande	Grande	Grande	Grande	Grande	Média	
2/19/2021 20:57:09	8	Grande	Pequena, Não sei informar	Grande	Grande	Grande	Nenhuma	
2/19/2021 23:03:22	9	Grande	Grande	Grande	Nenhuma	Grande	Não sei informar	
2/19/2021 23:46:14	10	Média	Grande	Pequena	Grande	Média	Média	Livros da área, curiosidade própria.
2/19/2021 23:48:57	11	Média	Grande	Pequena	Pequena	Média	Nenhuma	Influência do material visual buscado por interesse próprio.
2/19/2021 23:51:51	12	Não sei informar	Não sei informar	Não sei informar	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	

Carimbo de data/hora	Ordem	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [a.Influência de um(a) professor(a)/mentor(a)]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [b.Influência do ensino recebido no AEE-AH/SD]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [c.Influência de uma pessoa notória na área]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [d.Influência da Família]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [e.Influência do meio social de convivência]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [f.Influência econômica]	g.Outras influências. Cite:
2/20/2021 0:29:44	13	Grande	Média	Não sei informar	Nenhuma	Pequena	Pequena	
2/20/2021 0:31:44	14	Média	Grande	Nenhuma	Grande	Pequena	Grande	
2/20/2021 9:59:35	15	Grande	Pequena	Grande	Média	Pequena	Pequena	
2/20/2021 17:00:35	16	Grande	Grande	Grande	Média	Pequena	Pequena	
2/20/2021 20:05:53	17	Grande	Grande	Grande	Média	Grande	Pequena, Grande	
2/20/2021 20:40:12	18	Grande	Média	Grande	Média	Grande	Pequena	
2/20/2021 22:09:03	19	Grande	Não sei informar	Grande	Grande	Grande	Grande, Não sei informar	
2/21/2021 14:58:54	20	Nenhuma	Pequena	Média	Nenhuma	Pequena	Média	

Carimbo de data/hora	Ordem	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [a.Influência de um(a) professor(a)/mentor(a)]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [b.Influência do ensino recebido no AEE-AH/SD]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [c.Influência de uma pessoa notória na área]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [d.Influência da Família]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [e.Influência do meio social de convivência]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [f.Influência econômica]	g.Outras influências. Cite:
2/22/2021 15:16:18	21	Média	Pequena	Pequena	Grande	Pequena	Média	
2/22/2021 17:56:37	22	Grande	Grande	Média	Pequena	Pequena	Nenhuma	
2/22/2021 19:42:26	23	Pequena	Nenhuma	Nenhuma	Grande	Pequena	Pequena	
2/22/2021 22:23:52	24	Média	Média	Grande	Grande	Nenhuma	Nenhuma	
2/23/2021 19:25:42	25	Grande	Grande	Média	Grande	Não sei informar	Não sei informar	
2/24/2021 9:00:35	26	Grande	Grande	Grande	Média	Média	Média, Grande	
2/24/2021 11:19:23	27	Pequena, Grande	Grande	Média	Pequena	Média	Média	Pesquisa, interesse pela área
2/24/2021 14:06:55	28	Grande	Grande	Pequena	Grande	Grande	Grande	

Carimbo de data/hora	Ordem	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [a.Influência de um(a) professor(a)/mentor(a)]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [b.Influência do ensino recebido no AEE-AH/SD]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [c.Influência de uma pessoa notória na área]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [d.Influência da Família]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [e.Influência do meio social de convivência]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [f.Influência econômica]	g.Outras influências. Cite:
2/24/2021 16:09:08	29	Não sei informar	Grande	Nenhuma	Nenhuma	Pequena	Pequena	
3/1/2021 16:24:02	32	Média	Média	Nenhuma	Grande	Média	Nenhuma	Teoria do curso + afinidade com a área
3/1/2021 17:47:10	34	Média	Grande	Média	Pequena	Média	Pequena	
3/1/2021 18:33:08	35	Média	Média	Grande	Média	Grande	Grande	
3/3/2021 13:07:43	36	Grande	Média	Grande	Média	Grande	Grande	
3/11/2021 15:50:56	38	Média	Grande	Pequena	Grande	Grande	Pequena	
3/13/2021 21:08:51	39	Grande	Grande	Não sei informar	Média	Nenhuma	Nenhuma	

Carimbo de data/hora	Ordem	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [a.Influência de um(a) professor(a)/mentor(a)]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [b.Influência do ensino recebido no AEE-AH/SD]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [c.Influência de uma pessoa notória na área]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [d.Influência da Família]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [e.Influência do meio social de convivência]	Como você classifica a influência das variáveis abaixo na sua escolha profissional e/ou área de estudo? [f.Influência econômica]	g.Outras influências. Cite:
3/15/2021 16:34:08	40	Grande	Média	Nenhuma	Grande	Nenhuma	Nenhuma	
3/15/2021 17:00:25	41	Grande	Grande	Grande	Média	Média	Nenhuma	Uma influência própria
3/16/2021 16:25:40	42	Média	Grande	Pequena	Grande	Média	Pequena	
3/17/2021 18:24:38	43	Pequena, Média	Pequena	Nenhuma	Pequena	Grande	Média	
3/24/2021 21:59:07	44	Grande	Grande	Grande	Grande	Grande	Grande	

Carimbo de data/hora	Ordem	1. Nesse momento você tem se dedicado a:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área atendida na Sala de Recursos:
2/19/2021 9:31:30	1	Estudar e trabalhar	Sim. Aprendi muito e tive muita motivação		Sim. Pude perceber o quão satisfatório era a arte de ensinar.	
2/19/2021 11:45:57	2	Trabalhar	não estou fazendo faculdade	eu só saí da sala de altas habilidades pois conclui meu ensino médio	Não, tô trabalhando como jovem aprendiz	não tem motivos, eu só precisava de um emprego e não escolhi
2/19/2021 13:51:51	3	Estudar				
2/19/2021 13:58:02	4	Estudar	Ter o auxílio e inspiração dos professores com certeza foi o que me favoreceu a escolher o curso de artes visuais, caso contrário acredito que teria ido para outras áreas que eu gosto menos.			
2/19/2021 14:40:16	5	Estudar	Aprender mais sobre eletrônica nas aulas de robótica foram decisivos para a escolha da área da minha graduação.			
2/19/2021 16:48:09	6	Estudar e trabalhar	Sim, pois me inspirei muito nos professores que tive pra escolher minha profissão		Sim, tive professores que marcaram a minha e me inspiraram na minha escolha	

Carimbo de data/hora	Ordem	1. Nesse momento você tem se dedicado a:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área atendida na Sala de Recursos:
2/19/2021 17:31:26	7	Estudar e trabalhar		Escolhi o curso de Licenciatura em História por ter atuação maior que a de atendimento na Sala, além desta formação ter um melhor aproveitamento para concursos. Também a disponibilidade deste Curso em instituições universitárias e a nota dada pelo MEC à Universidade que cursei influenciarem na escolha.		O campo de atuação como professor e/ou pesquisador em História ser mais abrangente que a formação em Artes Plásticas, área que fui atendido.
2/19/2021 20:57:09	8	Estudar				
2/19/2021 23:03:22	9	Estudar e trabalhar		Identificação mesmo		Pandemia
2/19/2021 23:46:14	10	Estudar e trabalhar	Conversas com o professor, atividades sobre a área.			Eu ainda não sou formada, e não posso atuar ainda na área pois não tive aulas práticas devido a pandemia.
2/19/2021 23:48:57	11	Estudar e trabalhar		Eu sempre tive muitas atividades comprometidas com ambas áreas. A Biologia na Sala de Recursos, era muito bem provocada, atendida. A música ficava em uma Sala em outra cidade e eu não tinha condições de me locomover. Em suma, a música me fisionou com muita força e hoje prossigo nesta carreira.	A única vez que visitei a Sala de Recursos Musicais, foi o suficiente para gravar em minha mente as possibilidades dentre aquele repertório de conhecimento que vi crianças, de minha idade, adolescentes ali desenvolvendo.	

Carimbo de data/hora	Ordem	1. Nesse momento você tem se dedicado a:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área atendida na Sala de Recursos:
2/19/2021 23:51:51	12	Estudar e trabalhar				
2/20/2021 0:29:44	13	Estudar				
2/20/2021 0:31:44	14	Estudar e trabalhar	A sala de recursos durante boa parte da minha vida era a única fonte de materiais relevantes em ciências e tecnologia, além de equipamentos. Isso me inspirava a estudar esses tópicos e desenvolver projetos. O ambiente tinha uma atmosfera competitiva mas amistosa o que permitia a criação de projetos incríveis com troca ideias e inspirações. Quando falavam do ensino superior a impressão era que seria isso porém com tópicos ainda mais avançados e equipamentos mais interessantes o que realmente me atraiu para o mundo acadêmico		No caso a área em que estou trabalhando é diretamente relacionada ao meu curso, porém acredito que o fato de estar trabalhando na área de projetos pode ter influência do meu período na sala de recursos	
2/20/2021 9:59:35	15	Estudar	Sim, me espelhei em alguns professores para cursar a área e acabei me encontrando			Não, no momento eu não estou em muitas condições favoráveis para trabalhar

Carimbo de data/hora	Ordem	1. Nesse momento você tem se dedicado a:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área atendida na Sala de Recursos:
2/20/2021 17:00:35	16	Estudar e trabalhar	Sempre foi uma área que gostei, e pude ajudar muitas pessoas. Decidi me formar em Matemática para ajudar mais pessoas ainda.			Não. Atualmente sou Policial Militar no Distrito Federal, mas quero fazer o concurso para professor do GDF também.
2/20/2021 20:05:53	17	Estudar e trabalhar		A sala de recursos foi um novo veio de abrir novas portas, não necessariamente de carreira, mas de vida		
2/20/2021 20:40:12	18	Estudar e trabalhar	O estudo fortalece meu trabalho. E na sala de recursos foi a primeira vez em que pude me colocar na posição de artista. E saber que precisa-se de muito estudo e esforço para se chegar onde se deseja.		Cumprir metas, dividir o processo criativo com colegas e conhecer os "ossos do ofício" tornam a experiência mais real, tornando possível optar por ela de maneira consciente.	
2/20/2021 22:09:03	19	Estudar e trabalhar	Sim. Nas produções de desenho (artes visuais) em que a Sala de Recursos, com a professora Sandra Regina especificamente, me incentivava bastante na produção artística.		Por achar uma profissão nobre, e pela demanda no mercado de trabalho que é pequena.	

Carimbo de data/hora	Ordem	1. Nesse momento você tem se dedicado a:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área atendida na Sala de Recursos:
2/21/2021 14:58:54	20	Estudar	Eu curso engenharia mecânica e apesar de não ter sido atendido na área de robótica, acredito que a Sala de Recursos foi importante para consolidar a minha decisão de curso por poder trabalhar na solução de problemas com planejamento e raciocínio lógico, assim como no meu curso.			
2/22/2021 15:16:18	21	Estudar e trabalhar		Fui atendida em muitas áreas na Sala de Recursos e escolhi seguir na área da saúde		Surgiu a oportunidade desse emprego
2/22/2021 17:56:37	22	Estudar e trabalhar		Quando fiz o atendimento, pensava em cursar arquitetura, então várias atividades foram desenvolvidas nessa área pra explorar se seria realmente algo que me atraísse, fui vendo que não. Quando sai de lá queria engenharia civil, no final do ensino médio me decidi por engenharia ambiental, que sou apaixonada.		

Carimbo de data/hora	Ordem	1. Nesse momento você tem se dedicado a:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área atendida na Sala de Recursos:
2/22/2021 19:42:26	23	Estudar	A resposta para essa questão é ambígua. A minha área na minha Sala de Recursos era ciências, e isso correlaciona um pouco com a minha área de estudo, mas não completamente.			
2/22/2021 22:23:52	24	Estudar e trabalhar		Vejo o desenho como um hobby, a vontade de me aperfeiçoar e desenvolver minha técnica é meu grande foco.		A opção profissional veio quando eu fazia estágio, acabei optando por seguir dentro da área que eu já estava.
2/23/2021 19:25:42	25	Estudar e trabalhar				Questão Pessoal! Estava precisando de um emprego.
2/24/2021 9:00:35	26	Estudar	Sim , escolhi a área de biologia, e um grande mentor foi o biólogo professor das altas habilidades			Ainda não posso trabalhar na área
2/24/2021 11:19:23	27	Estudar e trabalhar	Escolhi psicologia, e acredito que ela abrange dentre muitas, também a área educacional, então de certa forma sim	Mas não segui uma área específica da época dos estudos pelo amadurecimento de ideia e por diversas mudanças, como de interesse e percepção.		Estou num trabalho temporário sem qualquer relação com escolha, apenas de oportunidade e necessidade

Carimbo de data/hora	Ordem	1. Nesse momento você tem se dedicado a:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área atendida na Sala de Recursos:
2/24/2021 14:06:55	28	Estudar	Sim, sempre gostei de biologia, achava que ia fazer medicina humana mas preferi a medicina veterinária.			
2/24/2021 16:09:08	29	Estudar e trabalhar		Não, pois não tinha interesse em seguir a profissão nas áreas que fui atendido, apenas usá-las como ferramenta auxiliar e não principal		
3/1/2021 16:24:02	32	Estudar		Estava fora da sala de recursos em meu período de discernimento profissional		
3/1/2021 17:47:10	34	Estudar	Atualmente curso arquitetura e urbanismo e em relação a desenhar, interatividade com o espaço, construção, criatividade, as altas habilidades foi muito importante para me ajudar a desenvolver essas coisas.			
3/1/2021 18:33:08	35	Estudar	Por mais que tivesse muitas opções disponíveis, sempre quis partir para uma área mais ligada às artes plásticas ou à música, então comecei a fazer arquitetura.			

Carimbo de data/hora	Ordem	1. Nesse momento você tem se dedicado a:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área atendida na Sala de Recursos:
3/3/2021 13:07:43	36	Estudar e trabalhar		Eu participei da sala na área de ensino geral para infância e língua portuguesa. Acho que eram interesses na época e me ajudaram no desenvolvimento pessoal e no desempenho acadêmico, porém não eram áreas de interesse profissional.		Eu participei da sala na área de ensino geral para infância e língua portuguesa. Acho que eram interesses na época e me ajudaram no desenvolvimento pessoal e no desempenho acadêmico, porém não eram áreas de interesse profissional.
3/11/2021 15:50:56	38	Estudar e trabalhar	Sim, por ser a minha área de interesse (inicialmente dos meus projetos pessoais transformando também para a minha vida profissional).		Sim, como citei na resposta anterior, através do meu interesse e dos estímulos que tive durante a educação básica, isso reverberou nas minhas escolhas profissionais de continuar na mesma área.	
3/13/2021 21:08:51	39	Estudar e trabalhar	Sim pois foi la que reconheci meu verdadeiro hobi		No momento nao pois estou no exercito brasileiro	
3/15/2021 16:34:08	40	Estudar				
3/15/2021 17:00:25	41	Estudar	Na sala de altas habilidades artisticas eu tive um grande contato com diversas técnicas de artes, e pude ter mais contato com tudo, o que contribuiu bastante para minha certeza em trabalhar na área.	Prendo	...

Carimbo de data/hora	Ordem	1. Nesse momento você tem se dedicado a:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	2. Caso esteja cursando faculdade, ou tenha concluído uma graduação, esse curso corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a continuidade dos estudos na área em que você foi atendido(a) na Sala de Recursos:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Sim</u> . Cite os motivos que favoreceram essa escolha:	3. Caso esteja trabalhando, essa atividade corresponde à área em que foi atendido(a) na Sala de Recursos? <u>Não</u> . Cite os motivos que não favoreceram a sua atuação profissional na mesma área atendida na Sala de Recursos:
3/16/2021 16:25:40	42	Estudar e trabalhar			O ensino de AH/SD contribuiu muito para o desenvolvimento da minha criatividade, ele foi um dos fatores mais importantes para mim, por isso trabalho com arte	
3/17/2021 18:24:38	43	Estudar e trabalhar		Fui atendido e desenvolvi projetos em várias áreas que influenciaram em algumas matérias necessárias para passar no vestibular. Porém, os projetos não tinham relação direta com a área que curso atualmente.		Desenvolvi projetos em várias áreas, sem relação direta com o que trabalho atualmente. Porém, as habilidades desenvolvidas em cada um deles me ajudou a trabalhar bem agora.
3/24/2021 21:59:07	44	Estudar e trabalhar		Não há motivos que não favorecem		Me dediquei a entrar em uma área de trabalho diferente

ANEXO 4 – Comentários dos participantes da pesquisa ao final do inquérito por questionário

Carimbo de data/hora	Ordem	Agradeço pela participação e, caso seja de vossa vontade, deixo aqui um espaço para comentários sobre a participação na Sala de Recursos do Atendimento Educacional para Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, quanto às influências que ela exerceu em sua vida atualmente.
2/19/2021 9:31:30	1	Comecei a ser atendida com 12 anos, uma das melhores coisas que ocorreu em minha vida. Tive uma motivação muito maior para estudar mais e possivelmente, buscar um futuro melhor. Fiquei lá até os 17 anos. Pois foi quando me formei no EM. Esporadicamente, eu continuei indo visitar a sala.
2/19/2021 11:45:57	2	A sala de altas habilidades me trouxe muitos momentos únicos é uma experiência maravilhosa, com certeza vou levar pra vida tudo que aprendi lá, em relação não só a arte em si mas também sobre a vida, muito obrigada a toda equipe e em especial a professora Leila e a psicóloga Clarissa que estiveram comigo nesses quase 5 anos, nunca esquecerei de todo aprendizado!! 🥰
2/19/2021 13:51:51	3	A Sala de Altas Habilidades me possibilitaram uma abertura maior à arte, principalmente um encontro com o que realmente amo fazer, pintar e desenhar. No geral, as influências foram no sentido do quê eu realmente consigo e gosto de produzir como arte, por meio das horas em que estive na sala de Altas Habilidades obtive um interesse maior em pinturas/desenhos realistas coloridos.
2/19/2021 13:58:02	4	
2/19/2021 14:40:16	5	O atendimento ajudou a me conhecer melhor e minhas áreas de interesse.
2/19/2021 16:48:09	6	
2/19/2021 17:31:26	7	
2/19/2021 20:57:09	8	
2/19/2021 23:03:22	9	
2/19/2021 23:46:14	10	Me ajudou muito não de forma conteudista, mas como autoconhecimento, meu professor me ajudou muito a entender muitas coisas, a lidar com a vida, não só com a escola, e entender comportamentos que eu tinha que eram característicos de altas habilidades, e como aceitar ser diferente dos outros.
2/19/2021 23:48:57	11	Como minha última resposta, ressalto que estar na Sala de Recursos, sempre me mostrou que o universo do conhecimento é infinitamente cheio de possibilidades. Possibilidades tais que alimentamos quando nos comprometemos, aprendemos e sobre tudo, amamos com toda nossa força de ser. Enxerguei isso com muito apreço nos professores diretos que eu tinha como Marli e Batalha, a quem tenho apreço em sobremaneira, ou Mônica, nos diálogos infintos sobre minhas problemáticas de uma infância já envelhecida. Me emociono até. Tudo fez parte para o crescimento e propulsão ainda do mesmo nesta vida que não parou, continua e não parará. Grazie tanto per tutti.
2/19/2021 23:51:51	12	

Carimbo de data/hora	Ordem	Agradeço pela participação e, caso seja de vossa vontade, deixo aqui um espaço para comentários sobre a participação na Sala de Recursos do Atendimento Educacional para Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, quanto às influências que ela exerceu em sua vida atualmente.
2/20/2021 0:29:44	13	Enquanto presente na Sala de Recursos do Atendimento Educacional para Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, pude desenvolver minhas habilidades de comunicações interpessoais, expandir meus conhecimentos e refletir ainda mais acerca de oportunidades.
2/20/2021 0:31:44	14	Foram anos lindos da minha vida, conheci grandes amigos e grandes professoras, hoje em dia posso dizer que uma das melhores coisas da minha vida foi conhecer a Altas Habilidades. Hoje em dia eu posso dizer que na Sala de Recursos eu aprendi da importância de organizar meu trabalho até como reagir quando as coisas dão errado, isso em adição aos conhecimento convencionais são muitas coisas para se dizer aqui mas espero ter passado a ideia
2/20/2021 9:59:35	15	Sinto muita saudades do tempo que passei com esses professores e sinto que eu poderia ter me empenhado mais e aproveitado mais, era um lugar que me fazia esquecer qualquer problema exterior
2/20/2021 17:00:35	16	A experiência foi ótima para a minha carreira. Acredito que me ajudou muito a desenvolver habilidades nessa área.
2/20/2021 20:05:53	17	
2/20/2021 20:40:12	18	Esse atendimento ajuda o jovem que se destaca em uma distinta habilidade a encontrar seus iguais, trocar experiências, estudar de uma maneira menos automática, com estímulos práticos e constantes. Fortalecendo suas escolhas e abrindo sua mente para as opções que vão além do comum. Encontrando a si mesmo.
2/20/2021 22:09:03	19	Foi um processo que me trouxe muito incentivo, ajudou na minha produção artística e evolução como pessoa, artista e profissional.
2/21/2021 14:58:54	20	Apesar de ter sido atendido por pouco tempo, em função da idade, a Sala de Recursos foi importante, principalmente, no ponto de vista emocional, porque proporcionou um maior entendimento sobre mim mesmo e sobre a forma como eu me relaciono com os outros.
2/22/2021 15:16:18	21	Foram anos maravilhosos, com atividades extraordinárias e acompanhamento de professores excepcionais. Participar da Sala abriu um leque de opções em minha vida
2/22/2021 17:56:37	22	É um momento incrível que você pode aprender coisas lindas e engrandecedoras. A convivência lá, também é algo que te molda pra novos caminhos. Tive a oportunidade de trabalhar várias vezes com matemática e isso, com toda certeza, expandiu a minha capacidade de aprender e de seguir em frente nas aulas de cálculo.
2/22/2021 19:42:26	23	

Carimbo de data/hora	Ordem	Agradeço pela participação e, caso seja de vossa vontade, deixo aqui um espaço para comentários sobre a participação na Sala de Recursos do Atendimento Educacional para Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, quanto às influências que ela exerceu em sua vida atualmente.
2/22/2021 22:23:52	24	Sou muito grato pelo altas habilidades, me fez conhecer muita gente com o mesmo foco.conversar com elas e poder compartilhar experiência e conhecer novos métodos e novas técnicas.
2/23/2021 19:25:42	25	
2/24/2021 9:00:35	26	Meu sonho de ser professora foi por conhecer o professor, das altas habilidades, que exerce sua profissão com maestria e garra
2/24/2021 11:19:23	27	O curso de altas habilidades foi de grande importância, desde me fazer exercer o conhecimento, até conhecer novas áreas de interesse, aprendizados que carrego comigo até hoje.
2/24/2021 14:06:55	28	Com certeza foi um grande privilégio participar da Sala de Recursos de Altas Habilidades, inclusive, o acompanhamento da professora Maira em minha vida, em meu desenvolvimento como pessoa e estudante foi, com certeza, extremamente importante.
2/24/2021 16:09:08	29	
3/1/2021 16:24:02	32	Durante o tempo que pude participar, aprendi bastante e desenvolvi certas habilidades que uso até hoje. Gostaria de poder ter tido um acompanhamento mais completo, porém por falta de transporte e de escolas com salas de recursos não pude aproveitar por tanto tempo quanto gostaria...
3/1/2021 17:47:10	34	A Sala de Recursos foi muito importante, pois através dela consegui uma bolsa de estudos em uma escola particular e me ajudou muito a entrar na universidade também.
3/1/2021 18:33:08	35	A Sala de Recursos me ajudou muito, principalmente no âmbito de interação social e criatividade. Os professores eram sempre muito receptivos e prestativos, e me incentivavam a continuar me esforçando e trabalhando nos projetos.
3/3/2021 13:07:43	36	O atendimento foi fundamental para desenvolvimento de habilidades psicossociais e reconhecimento em outros integrantes de características comuns. Também me ajudou muito no desempenho acadêmico na escola e após.
3/11/2021 15:50:56	38	Grande influência, nos estímulos gerados, auto conhecimento, socialização e depois reverberando nas escolhas profissionais que tomei.
3/13/2021 21:08:51	39	
3/15/2021 16:34:08	40	

Carimbo de data/hora	Ordem	Agradeço pela participação e, caso seja de vossa vontade, deixo aqui um espaço para comentários sobre a participação na Sala de Recursos do Atendimento Educacional para Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, quanto às influências que ela exerceu em sua vida atualmente.
3/15/2021 17:00:25	41	Eu sou eternamente grata por essa experiência. As aulas que tive foram de grande relevância para a escolha da minha vida profissional, além de que eu pude ter aulas com educadoras excelentes, e também pude aprender diversas coisas de áreas que tenho prestígio.
3/16/2021 16:25:40	42	A sala influenciou bastante tanto nas minhas escolhas acadêmicas quanto na minha construção como pessoa, é uma ótima ferramenta para auxiliar aqueles que têm HA/SD em determinadas áreas de conhecimento.
3/17/2021 18:24:38	43	A participação na sala de recursos foi essencial para que eu conseguisse focar e trabalhar algumas características pessoais como foco, paciência, atenção, inquietação, ansiedade, vontade de aprender e também lidar com pesquisa, aprender a utilizar fontes para buscar o conhecimento sozinho e procurar ajuda quando necessário. Essas habilidades eu carrego até hoje e uso em qualquer coisa que eu faço. Em termos de conteúdo, os projetos que foram desenvolvidos não possuem relação direta com o que estudo e trabalho hoje. Acredito que um adicional que poderia ter feito bastante diferença seria ter amadurecido um pouco mais sobre meu projeto de vida, utilizado o tempo para descobrir o que eu queria fazer, testar todas as opções e conhecer mais opções que iam muito além do que eu imaginava e que tinha em mente, além de ter lido mais sobre pessoas de sucesso, negócios que sucederam, empreendedorismo etc.
3/24/2021 21:59:07	44	O tempo que passei naquela sala me fez abrir os olhos para muitas coisas ao meu redor e dentro de mim também, como por exemplo, não depender de uma imagem ou de uma cor específica para fazer com que algo se tornasse uma arte bela, que conhecimento, música, amizades, conversas, bons momentos vividos influenciam diretamente no desenvolvimento de um artista, por fim, só tenho a agradecer pelos melhores momentos em que podia fugir da realidade quando entrava naquele ambiente.