

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA

FRANCISLAINE WICZNESKI DOI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES: UMA CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL
COMUNITÁRIA**

CURITIBA

2018

FRANCISLAINE WICZNESKI DOI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES: UMA CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL
COMUNITÁRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social Comunitária.

Orientadora: Profa. Dra. Gislei Mocelin Polli.

CURITIBA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

D657 Doi, Francislaine Wiczneski.

Representações sociais de professores sobre alunos com altas habilidades: uma contribuição da psicologia social comunitária / Francislaine Wiczneski Doi; orientadora Prof^a. Dr^a. Gislei Mocelin Polli.
99f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

1. Representação social. 2. Altas habilidades.
3. Superdotação. 4. Psicologia social comunitária.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em psicologia / Mestrado em Psicologia. II. Título.

CDD – 301.1

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

A mais elevada obra da educação não é comunicar conhecimentos, meramente, mas aquela vitalizante energia recebida mediante o contato de espírito com espírito, de pessoa com pessoa.
(White, 1898, p. 250).

Honra e glória ao Criador.

Agradecimentos

A Deus, pelo Seu relacionamento desprendido e justificado, além do Seu amor incondicional para comigo. Obrigada pela “revida”, por não desistir de mim, pela força sobrenatural dada a cada dia.

Ao Caio, meu esposo e meu tudo. Minha gratidão a você é imensurável, por seu amor e incentivos diários. Realmente, não teria sido possível sem você.

À Alana, Amanda e Aline, pela paciência nos momentos de minha ausência, pelo carinho, alegria e amor em cada sincero sorriso e abraço gratuito. Vocês me ensinam muito!

Ao meu honrado pai, Ernani (*in memoriam*), mesmo não estando mais aqui, mas ao mesmo tempo estando vivo dentro de mim, você me inspirou desde criança a admirar e respeitar o conhecimento.

À minha amada mãe, por sempre me prestar suporte e cuidado para que tudo isso fosse possível.

À minha querida tia Méri, que sempre me ensinou a importância da educação, o amor aos livros e a encarar essa jornada como uma grande missão ao próximo.

À Profa. Dra. Gislei, minha orientadora e amiga, sempre presente e disponível. Nas correções e incentivos, você acreditou em mim, acreditou na educação. Sua amizade foi o grande presente desta jornada.

À Profa. Dra. Helga, por aceitar participar dessa etapa tão significativa de minha vida, e ainda contribuir grandemente ao meu trabalho.

À Profa. Dra. Grazi, por suas aulas inspiradoras, pelo seu sorriso fácil e humanidade cativante.

À Jessie e Eva, pela companhia em todos os momentos de escrita em nosso escritório. Os momentos em que a Eva esquentou meus pés e a Jessie sentou no teclado de meu computador foram inúmeros e especialmente importantes para me dar serenidade e aconchego.

Resumo

Este estudo é uma pesquisa qualitativa com a finalidade de conhecer as Representações Sociais (RS) de professores sobre alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O aluno com AH/SD enfrenta exclusões diárias, veladas ou explícitas. Muitos profissionais não sabem exatamente como lidar com essa população de alto potencial intelectual e acentuadas diferenças. A literatura tem apresentado mitos que são compartilhados contribuindo para o aumento da exclusão dessa população. Considera-se necessário conhecer quais são as representações presentes nos relatos de professores do ensino fundamental de uma escola estadual que de Curitiba. Os dados coletados foram alvo de análise temática categorial. Foram identificadas duas categorias: características dos alunos com AH/SD – referente às RS encontradas nos relatos; e prática dos professores com os alunos AH/SD – relacionada à prática social por parte dos professores. Essas categorias indicaram que esses professores enxergam os alunos com AH/SD com potencial intelectual extremamente alto, pensamento acelerado que pode refletir em um comportamento agitado, podendo gerar indisciplina e dificuldades por parte dos profissionais. Os dados mostram a necessidade de uma melhor capacitação para os professores, para que consigam mediar um acompanhamento especializado, para que esse aluno consiga atingir a plenitude do seu desenvolvimento nas suas áreas de interesse. Este estudo contribui com reflexões sobre ações que promovam um olhar mais inclusivo por parte da comunidade de professores, colaborando para o desenvolvimento de uma postura ativa e transformações sociais para essa população discriminada.

Palavras-chave: Representações Sociais; Altas Habilidades; Superdotação; Psicologia Social Comunitária.

Abstract

This study is a qualitative research with the purpose of knowing the social representations (SR) of teachers about students with High Abilities/Giftedness (HA/GD). The student with HA/GD faces daily exclusions, veiled or explicitly. Many professionals do not know exactly how to deal with this population with high intellectual potential and marked differences. The literature has presented myths that are shared contributing to the increase of the exclusion of this population. It was considered necessary to know which representations are present in the reports of elementary school teachers of a state school of Curitiba. The data collected were the subject of categorical thematic analysis. Two categories were identified: characteristics of students with HA/GD – referring to the SR found in the reports; and Teacher's Practices with students HA/GD – related to the social practice by the teachers. These categories indicated that these teachers see students with HA/GD with extremely high intellectual potential, accelerated thinking that can reflect in agitated behavior, potentially generating indiscipline and difficulties on the professionals' side. The data show the need for better training for the teachers, so that they can mediate a specialized support, so that this student can achieve full development in their areas of interest. This study contributes with reflections on actions that promote a more inclusive view by the community of teachers, contributing to the development of an active stance and social transformations for this discriminated population.

Keywords: Social Representation; High Abilities; Giftedness; Community Social Psychology.

Lista de Siglas e Abreviaturas

ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ATC	Análise Temática Categorial
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAS	Ministério da Ação Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PSC	Psicologia Social Comunitária
RS	Representações Sociais
SEESP	Secretária de Educação Especial
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
WHO	<i>World Health Organization</i>

Lista de Figuras

Figura 1 – Relações entre categorias temáticas e RS sobre AH/SD	73
Figura 2 – Relações entre RS e práticas.	75

Lista de Quadros

Quadro 1 – Funções da representação social.....	40
Quadro 2 – Principais características dos estudos sobre mitos/RS em AH/SD	47
Quadro 3 – Características dos participantes.....	54
Quadro 4 – Categorias temáticas.....	61
Quadro 5 – Subtemas nos relatos dos professores	63
Quadro 6 – Características da Psicologia Social Comunitária.....	78

Sumário

1 Introdução.....	13
2 Revisão de Literatura	17
2.1 Altas habilidades/superdotação	17
2.2 Exclusão social	22
2.3 Políticas públicas	25
2.4 Psicologia Social Comunitária.....	31
2.5 Teoria das Representações Sociais	36
2.6 Contribuição da Teoria das Representações Sociais e da Psicologia Social Comunitária para transformação social	42
2.7 Altas habilidades/superdotação, representações sociais e os mitos	45
3 Objetivos	52
3.1 Objetivo geral	52
3.2 Objetivos específicos	52
4 Método.....	53
4.1 Delineamento de pesquisa.....	53
4.2 Participantes	53
4.3 Local	55
4.4 Instrumentos	56
4.5 Procedimento.....	56
4.6 Análise de dados.....	57
5 Resultados e Discussão	59
5.1 Caracterização do campo	59
5.2 Categorias temáticas.....	60
5.2.1 Categoria 1 – características dos alunos com AH/SD	64
5.2.2 Categoria 2 – práticas dos professores com os alunos AH/SD.....	68
5.3 RS sobre AH/SD dos professores	72
5.4 Contribuições da Psicologia Social Comunitária à atuação de professores de alunos com AH/SD.....	78
6 Considerações Finais	82
Referências.....	86
Apêndices	93
Apêndice I – Entrevista em profundidade	93
Apêndice II – Questionário	94
Apêndice III – Declaração de infraestrutura	95
Apêndice IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	96
Apêndice V – <i>Folder</i> dos professores.....	98

1 Introdução

Necessidades Educacionais Especiais e Educação Inclusiva implicam o desafio de se construir coletivamente um bom atendimento à diversidade.
(Reis, 2006, p. 491).

O tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) vem sendo estudado ao longo dos anos e percebe-se, no cenário nacional e internacional, uma crescente conscientização sobre a necessidade de investimentos em recursos e programas com o propósito de assegurar os direitos dos alunos com AH/SD, bem como propagar informações pertinentes sobre esse fenômeno, desmistificando inverdades a respeito do tema e favorecendo uma parceria entre família e escola (Fleith, 2007).

O superdotado é uma pessoa como qualquer outra, porém com um diferencial: o talento. O que parece ser algo ideal e promissor, no primeiro momento, culmina em um longo e árduo caminho a ser trilhado. Caminho que, muitas vezes, é marcado pela diferença no seu âmbito mais negativo, a exclusão. A aceleração de pensamento dos sujeitos com AH/SD muitas vezes os faz serem vistos como inadequados e indisciplinados, contribuindo para que sejam interpretados como levianos e imaturos. Se sua alta capacidade é identificada, a cobrança por rendimento escolar geral ou financeiro é inevitável, o que leva a perguntarem: cadê o gênio que estava aqui? (Landau, 2002).

Mitos e crenças inadequados se perpetuam de geração em geração e, muito mais do que desperdício de talento, o que tem acontecido é falta do sentimento de pertencimento, o ser aceito. Assim, o caminho a ser trilhado pela pessoa com AH/SD começa a ser marcado pela exclusão diária, diagnosticada informalmente como falta de educação e limites, ou até mesmo “mente muito fértil”. Formalmente aparecem diagnósticos de hiperatividade, bipolaridade, depressão, entre tantos outros nomes que são dados àqueles que não possuem mais forças para achar o seu lugar no mundo, para adequar seu talento – só reconhecido por ele mesmo na

maioria das vezes – a um projeto efetivo, produtivo e/ou rentável. Sim, “é preciso coragem para ser superdotado”. É preciso coragem para ser diferente, em todos os níveis de diferenças imagináveis. O “*nerd*”, ou o “sabe tudo”, não é o melhor dos amigos, sendo mais fácil de descartá-lo, tirá-lo do caminho. Porém, o desejo do sujeito com AH/SD é correr, criar, realizar. No entanto, para ser aceito nesse meio hostil da exclusão, é preferível frequentemente diminuir a velocidade, coisa nada fácil para o aluno com AH/SD que acaba desmotivado, desistindo de seu próprio talento (Landau, 2002).

Historicamente, o tema AH/SD é marcado por avanços e retrocessos em termos legais e educacionais. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02/2001, artigo 5º, esclarece que os alunos com AH/SD são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, os quais, em processo educacional, apresentam facilidade na aprendizagem em qualquer área, dominando rapidamente na maioria dos casos os conteúdos escolares (CNE, 2001).

A World Health Organization (WHO, 2002) aponta que entre 3,5% e 5% da população mundial tem AH/SD. Segundo Sabatella (2013), esses indicadores foram obtidos por meio de testes de QI, que não são conclusivos para reconhecer todos os variados tipos de habilidade. Ao aplicar essa estimativa da WHO no contexto brasileiro, chega-se perto dos 9 milhões de pessoas com AH/SD e, mesmo sendo um número menor que o real, já se justificam providências imediatas com relação ao aumento de pesquisas na área, assim como um maior apontamento sobre medidas educacionais e legais efetivas.

As dificuldades de identificar, observar e atender os alunos com AH/SD têm contribuído significativamente para uma exclusão destes nos ambientes de convivência escolar. Sabatella (2013) ressalta que a falta de atendimento e apoio aos alunos com AH/SD cria problemas significativos para o desenvolvimento acadêmico e, sobretudo, socioemocional; e que o estudo

continuado sobre o tema tem contribuído para a conscientização da comunidade escolar na luta pelos direitos desses alunos.

Atualmente, têm sido realizados estudos para pesquisar o que as pessoas pensam sobre AH/SD, no entanto não existe uma uniformidade de termos e conceitos. Os termos que aparecem na literatura científica são: mitos (Rech & Freitas, 2005; Ramalho, Silveira, Barros, & Brum, 2014), mitos e RS (Azevedo & Mettrau, 2010), mitos e concepções (Bahense & Rossetti, 2014), mitos e percepções (Bain, Bliss, & Choate, 2006; Cianca & Marquezine, 2014), mitos e crenças (Loos-Sant'Ana, Sant'Ana-Loos, & Trancoso, 2012) ou, ainda, apenas RS (Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin, 2009; Barreto & Mettrau, 2010; Kaya, Ogurlu, Tasdemir, & Toprak, 2015).

Dessa forma, optou-se por uma investigação mais ampla para verificar o que as pessoas pensam sobre AH/SD, utilizando a Teoria das Representações Sociais (TRS), a qual possibilita conhecer os saberes populares compartilhados coletivamente para compreender a realidade (Oliveira & Werba, 2013). Buscou-se, assim, as possíveis relações entre essas RS e as práticas docentes.

O reduzido número de estudos a respeito do pensamento socialmente compartilhado sobre as pessoas com AH/SD indica a necessidade de estudar melhor essa temática, pois a produção de conhecimento na área pode contribuir para o desenvolvimento dessa população. Ainda que alguns mitos tenham sido investigados, a forma de pensar sobre o aluno com AH/SD tem sido pouco investigada junto aos familiares, aos professores ou à sociedade de modo geral. O que indica a relevância científica e social de se realizar mais pesquisas que preencham a lacuna existente na literatura, uma vez que a produção de conhecimento pode contribuir para uma transformação social, no âmbito da garantia dos direitos já estabelecidos nas políticas públicas para os alunos com AH/SD que, no entanto, não ocorrem na prática.

Optou-se em pesquisar as Representações Sociais (RS) de professores sobre alunos com AH/SD, por se acreditar nas contribuições efetivas no âmbito educacional, legal e sua aplicabilidade prática para transformação social. Utilizando a TRS e com o olhar da Psicologia Social Comunitária (PSC), buscou-se compreender de que modo as crenças, mitos e RS contribuem para o isolamento das pessoas com AH/SD, promovendo o aumento do fenômeno da exclusão social. Dessa forma, pergunta-se: quais são as representações sociais de professores sobre alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)?

2 Revisão de Literatura

Neste capítulo serão abordados os conceitos e desdobramentos que permeiam a importância das RS sobre AH/SD e suas implicações para uma prática emancipatória, que contribui para a melhoria na qualidade de vida das pessoas com AH/SD. Para tanto, serão abordados os seguintes temas: altas habilidades/superdotação, suas características e definições; exclusão; políticas públicas; PSC; TRS; contribuição da TRS e PSC para a transformação social e o estado da arte na área.

2.1 Altas habilidades/superdotação

A inteligência é uma espécie de paladar que nos dá a capacidade de saborear ideias.
(Susan Sontag, 1933).

Com a Declaração de Salamanca, houve a mudança do termo ‘superdotados’ para pessoas com ‘altas habilidades’. Porém, devido à diversidade de teorias, a definição do termo ‘AH/SD’ ainda sofre polêmicas para definição. Desse modo, o termo adotado neste trabalho para AH/SD é a junção do termo usado pelo Conselho Europeu – ‘altas habilidades’ – e pelo Conselho Mundial – ‘superdotação’. A fusão desses dois termos é a forma mais utilizada no Brasil (Mettrau & Reis, 2007).

A conceituação para as AH/SD é considerada complexa, uma vez que os talentos envolvidos são múltiplos. Contudo, tal conceituação tem um caráter dinâmico e muitas mudanças vêm ocorrendo com o objetivo de incluir aspectos, como: criatividade, liderança, talento específico, curiosidade e interesse altamente superior ao da faixa etária, na conceituação e não apenas os aspectos puramente intelectuais associados ao tema. Dessa forma, os alunos com AH/SD podem ser considerados como pertencentes a um grupo heterogêneo, no qual cada

um pode destacar-se por uma ou mais habilidades, e esse destaque será muito acima do esperado para sua faixa etária (Sabatella, 2013).

Nesse contexto, atualmente a definição oficial apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) para o fenômeno das AH/SD é a que afirma que os alunos com AH/SD possuem um alto desempenho comparado com pessoas da mesma idade, juntamente com o domínio isolado ou não nas áreas: aptidão acadêmica em algum conteúdo específico, habilidades psicomotoras, habilidade erudita geral, pensamento criativo-produtivo e artes (MEC, 1995). Essa definição é apoiada pela teoria de Renzulli (1986), definida como a *concepção dos três anéis*, que indica que as pessoas com AH/SD possuem as três características, podendo variar as intensidades: capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

Nolêto (2008) afirma que alunos com AH/SD possuem características próprias na sua interação com o mundo. Há um conjunto de características consideradas universais, são elas: “curiosidade e vivacidade mental, motivação interna, persistência na área de seu talento, facilidade de compreensão e percepção da realidade, capacidade de resolver problemas, energia, habilidade em assumir riscos, sensibilidade, conduta criativa e pensamento original e divergente” (p. 119).

Ao se falar em AH/SD, logo se imagina que esses alunos são gênios, dominam todos os conhecimentos, são altamente reconhecidos pela sociedade, melhores alunos, comportamentos exemplares, entre outras ideias sugestivas presentes no imaginário da sociedade. Tais ideias errôneas são compartilhadas de geração em geração e, na maioria das vezes, prejudicam esses alunos (Delou, 2007). As concepções que os professores possuem de seus alunos interferem diretamente na maneira como vão tratá-los diariamente (Azevedo & Mettrau, 2010).

Nem sempre os alunos com AH/SD serão os melhores alunos ou dominarão todas as disciplinas, pois as habilidades acima da média são, geralmente, em algumas áreas de interesse e dependem muito do estímulo recebido na escola e dos pais. Os alunos com AH/SD

historicamente não são identificados, pois a matrícula não garante a inclusão escolar, garante apenas o acesso ao ensino. Para que esses alunos sejam incluídos, são necessários professores e equipe pedagógica preparados, seja na sala de aula convencional ou em salas de recursos no contraturno (Sabatella, 2013).

Muitas ideias erradas sobre AH/SD estão presentes no pensamento popular, como, por exemplo: o fenômeno das AH/SD é visto como um fenômeno raro. Falta de conhecimento e preconceito mantêm tais pensamentos, que prejudicam o desenvolvimento dos alunos com AH/SD (Delou, 2007). Tais ideias que não condizem com a realidade da pessoa superdotada são chamadas, na literatura científica sobre AH/SD, de mitos. Assim, quando se fala em mitos na área das AH/SD, o que se investiga são as ideias errôneas sobre tal fenômeno. Cabe ressaltar que nem sempre um mito é uma ideia errônea, mitos são discursos ou narrativas, normalmente utilizados como metáforas e retóricas, para tornar alguma coisa mais vívida; como uma forma de exemplificar algo, para torná-lo mais próximo do real, do compreensível. Segundo o Dicionário Aurélio (Ferreira, 2010), um mito pode ser compreendido como:

Relato sobre seres e acontecimentos imaginários, acerca dos primeiros tempos ou épocas heroicas. 2. Narrativa de significação simbólica, transmitida de geração em geração dentro de determinado grupo, e considerada verdadeira por ele. 3. Ideia falsa, que distorce a realidade ou não corresponde a ela. 4. Pessoa, fato ou coisa real valorizados pela imaginação popular, pela tradição, etc. 5. *Fig.* Coisa ou pessoa fictícia, irreal; fábula. (p. 510).

Podendo expressar realidades ou não, os mitos são utilizados para auxiliar na compreensão dos fenômenos. Na área das AH/SD, os pesquisadores utilizam com frequência a palavra 'mito' para referir-se aos conhecimentos propagados ao longo dos anos sobre AH/SD e que não correspondem à realidade. Além de compreender os mitos, estudiosos estão ocupados em esclarecer ideias presentes no imaginário das pessoas que atrapalham a propagação do

conhecimento científico sobre AH/SD (Rech & Freitas, 2005; Ramalho et al., 2014). Conhecer os mitos e RS, que são conhecimentos compartilhados, é fundamental para que se orientem as práticas, e conhecer o que as pessoas pensam sobre AH/SD contribui para entender a maneira como elas agem com relação aos alunos com AH/SD.

Winner (1996, p. 16) afirma que “abundam, contudo, mitos e concepções erradas acerca da natureza da superdotação, talvez porque este seja um tema delicado, politicamente conotado, frequentemente considerado elitista e limitado”. A autora listou alguns mitos que perpassam os alunos com AH/SD, são eles: superdotação global – o superdotado terá um alto desempenho em todas as áreas acadêmicas; talentosos, porém não superdotados – toda criança terá AH/SD em alguma área; Quociente de Inteligência (QI) excepcional – todos os superdotados têm QI alto; biologia *versus* ambiente – a genética e ambiente são determinantes; pressão parental – crianças com AH/SD são resultado do estímulo dos pais; modelos de saúde psicológica – pessoas com AH/SD têm excessiva saúde psicológica; todas as crianças são superdotadas – toda criança vai ter uma área que desenvolve melhor; e crianças com AH/SD tornam-se adultos eminentes – alta capacidade como garantia de sucesso profissional e pessoal.

Nesse contexto, Sabatella (2013) acrescenta outras ideias equivocadas sobre AH/SD, cujo desconhecimento dificulta a identificação e apoio a esses alunos, contribuindo para uma crescente exclusão dessa população. São eles: AH/SD é inteiramente inata; AH/SD é um fenômeno raro; os alunos com AH/SD não precisam de atendimento especial; AH/SD depende somente de estímulo; atendimento para AH/SD é elitismo; AH/SD é sinônimo de genialidade; os alunos com AH/SD não precisam ser identificados; alunos com AH/SD são fruto de pais muito cuidadosos; AH/SD sempre têm bons resultados escolares; AH/SD desenvolvem seu potencial sem precisar de ajuda; entre tantos outros.

Rech e Freitas (2005) apontam que, devido ao número reduzido de pesquisas sobre essa temática, alguns mitos e ideias equivocados perpassam a vida dessas pessoas. Corroboram

Azevedo e Mettrau (2010) ao concluir que os mitos dificultam a observação dos alunos com AH/SD por parte dos professores, o que tem contribuído significativamente para a exclusão desses alunos nos ambientes de convivência escolar.

Segundo Piske (2016), o aluno com AH/SD exige maior atenção por parte dos educadores, o que nem sempre é visto com bons olhos pelos profissionais que os atendem, podendo até contribuir para a inibição ou não desenvolvimento de suas habilidades. A dificuldade de identificar, observar e atender os alunos com AH/SD tem contribuído significativamente para a exclusão desses alunos nos ambientes de convivência escolar. Sabatella (2013) ressalta que a falta de atendimento e apoio a essa população cria problemas significativos para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Lima e Lustosa (2009) explicam que uma educação inclusiva se estabelece pelo esclarecimento e conhecimento dos professores sobre AH/SD, a respeito do reconhecimento da real exclusão existente e do reconhecimento da necessidade de um atendimento especializado com ações efetivas. Nolêto (2008) afirma que os alunos com AH/SD são discriminados, ficando à margem do sistema educacional por terem necessidades escolares específicas, assim como ficavam os alunos com algum tipo de deficiência. Devido às especificidades de atendimento para os alunos com AH/SD, faz-se necessária uma educação avançada, estimulante e motivadora.

Segundo Trancoso (2011), os alunos com AH/SD podem sofrer prejuízos de várias ordens, devido aos mitos e representações a seu respeito. Assim, esses acabam não recebendo o atendimento apropriado por serem vistos como privilegiados, e geralmente os professores consideram que os alunos com AH/SD não precisam de apoio e acabam excluindo, marginalizando-os ou até mesmo não os enxergando.

2.2 Exclusão social

*Há mais coisas boas da vida que são perdidas pela
indiferença do que pela hostilidade explícita.*
(Robert Gordon Menzies, 1894-1978).

Ao abordar a exclusão que sofrem os alunos com AH/SD, a PSC pode contribuir para a compreensão desse complexo fenômeno, além de promover ações emancipadoras na luta contra a exclusão social, como forma de gerar transformação social. Diante disso, profissionais da Psicologia e Educação podem assumir uma postura ativa com relação à exclusão dos alunos com AH/SD, contribuindo para que estes sejam sujeitos de sua própria história.

Segundo Sawaia (2013), a exclusão é um tema atual e seu conceito possibilita variadas aplicações. Pode se referir à deficiência ou à desigualdade por uma falta de adaptação, exploração e injustiça. A autora aborda a ambiguidade do conceito de exclusão, na qual há uma relação dialética entre exclusão/inclusão, ou esse binômio, sendo estes considerados forças contrárias em constante interação. No entanto, esses termos são facilmente confundidos e classificados apenas pela palavra ‘exclusão’. Para uma ampla compreensão do termo, é necessária uma análise dessa ambiguidade, assim como a compreensão do caráter social, subjetivo, físico e mental envolvidos no fenômeno.

Corroborar o tema da exclusão Estivill (2003, p. 99), ao afirmar que “uma das primeiras condições para formular estratégias que queriam combater a exclusão é, precisamente, fazê-la emergir, reconhecê-la, torná-la visível”. Falar sobre a exclusão velada dos alunos com AH/SD é uma importante forma de garantir o cumprimento dos direitos já conquistados, mas também, acima de tudo, entender, acolher e incluir.

Estivill (2003) relata que a exclusão existe desde que os homens e mulheres vivem de forma coletiva e buscam dar sentido à comunidade. O autor exemplifica com acontecimentos históricos: ostracismo em Atenas, proscrição em Roma, castas inferiores na Índia, entre outros.

As revoluções do século XVIII, os combates dos séculos XIX e XX, nos quais se constituíram os direitos civis, políticos e sociais, tiveram uma razão concreta de existir, buscar uma sociedade menos excludente.

Jodelet (2001a) contribui para a compreensão do fenômeno da exclusão ao indicar que, quando existe a hostilidade e ela não pode ser descarregada, por motivos quaisquer, essa agressividade é deslocada para um algo mais frágil e próximo, gerando discriminação. Porém esses comportamentos nem sempre são diretos ou explícitos, muitas vezes são disfarçados de agressão velada. A autora afirma, ainda, que esse fenômeno social, econômico e institucional, chamado exclusão, tem como componentes mediadores preconceitos e estereótipos que objetivam deslegitimar uma pessoa ou grupo, que não pertence ao rol do aceitável.

Quando surge a predisposição em desconsiderar o outro, isso encontra no senso comum a justificativa para tais atos, ou seja, no contexto das relações de poder que se apresentam as crenças e representações dos sujeitos que experimentaram a exclusão. Dessa forma, pensamentos e ideias excludentes são compartilhados e justificados no próprio senso comum (Jodelet, 2001a).

A autora menciona ainda que uma pergunta acompanha a Psicologia Social, desde o período entre as duas guerras mundiais, na procura da compreensão dos processos de exclusão:

O que é que faz com que em sociedades que cultuam valores democráticos e igualitários, as pessoas sejam levadas a aceitar a injustiça, a adotar ou tolerar frente àqueles que não são seus pares ou como eles, práticas de discriminação que os excluem? (Jodelet, 2001a, p. 54).

Corroboram a compreensão do processo de exclusão Tajfel e Turner (1979), quando discorrem sobre a teoria da categorização social, na qual explicam a tendência a agrupamentos dos sujeitos, ou seja, agrupar coisas e pessoas em categorias, como uma maneira de tornar o mundo mais conhecido, mais confortável. A partir do momento que essas categorias são

criadas, atua uma tendência do sujeito em perceber que pertence, ou não, a uma categoria, ocorrendo uma acentuação das semelhanças, ou a acentuação das diferenças – enviesamentos perceptivos.

Os autores explicam ainda que essa acentuação das semelhanças ou diferenças contribui para o surgimento do favoritismo grupal, ou seja, tendência de trazer características positivas ao próprio grupo (endogrupo). Esse processo de favorecer um grupo, automaticamente, exclui o outro grupo. Podendo, esse processo servir de base para a exclusão de grupos sociais ou de pessoas que pertencem a determinados grupos (Tajfel & Turner, 1979).

Jodelet (2001a) afirma que a categorização tem dois sentidos, sendo um referente à categorização de uma divisão social, na qual colocam-se pessoas em categorias; e o outro sentido seria referente à atribuição de características a alguém, compreendida como a estereotipização e/ou estigmatização. Esses dois sentidos de categorização estão interligados, isto é, categorizar um conjunto de coisas contribui para atribuir a um determinado grupo as mesmas características, e o inverso também é real, pois quando o sujeito se identifica com a categoria, começa a sentir-se parte desta.

Dessa forma, as categorias servem para segmentar e agrupar o meio social conforme as características semelhantes ou não. A acentuação de semelhantes e diferenças pode gerar consequências negativas no que tange à percepção e comportamentos que permitem discriminações com relações a grupos categorizados como distintos, isso se dá devido à necessidade de pertencimento social (Jodelet, 2001a).

Com o olhar sobre categorizações sociais, Barreto (2008) contribui ao afirmar que a exclusão dos alunos AH/SD acontece dentro das escolas, pelo simples fato de encaminhar ou orientar o aluno para uma escola mais forte ou até mesmo para realizar atividades fora dela. Contudo, existem inúmeras situações cotidianas de exclusão aos alunos com AH/SD, uma vez que seu comportamento crítico desafia os professores. Lima e Lustosa (2009) afirmam que uma

educação inclusiva se estabelece pelo esclarecimento e conhecimento dos professores sobre AH/SD, sobre o reconhecimento da real exclusão existente desses alunos e do reconhecimento de um atendimento especializado com ações efetivas frente a esse aluno.

Existe um favoritismo em relação aos indivíduos que não destoam do grupo, assim como existe uma discriminação em relação aos indivíduos que destoam (Tajfel & Turner, 1979). Cientes dessa discriminação, profissionais podem desenvolver práticas inclusivas com os alunos com AH/SD.

Montero (2010) aponta para a necessidade de abertura para relações que incluem, buscando descobrir as razões da exclusão, a fim de gerar entendimento que leve à compreensão das relações, sem restringir essas pessoas a categorias de indivíduos. Dessa maneira, ao falar de exclusão, a PSC possui princípios teóricos e práticos que podem auxiliar na luta contra esse fenômeno. Nesse contexto, Montero (2004) afirma que a PSC visa à promoção de sujeitos protagonistas de sua própria história; através de uma postura ativa, estes enfrentam suas realidades de exclusão, ou seja, qualquer outra realidade de marginalização. Assim, torna-se de grande importância olhar criticamente para o fenômeno da exclusão, como uma forma ativa de buscar transformações que garantam a efetividade dos direitos expressos nas políticas públicas e que na maioria das vezes não se cumprem na prática cotidiana.

2.3 Políticas públicas

Um direito não é o que alguém dá a você, é o que ninguém pode lhe tirar.
(Ramsey Clark, 1927).

A educação dos alunos com AH/SD brasileiros e a história das políticas públicas para eles possuem uma trajetória marcada por tentativas descontinuadas de ações efetivas, porém se tem notícia de que os primeiros testes de inteligência validados no Brasil foram no ano de 1924

nos estados de Recife e Rio de Janeiro (Delou, 2001). Assim, no ano de 1929, com a reforma do ensino primário, profissional e normal, houve registro de atendimentos aos *super-normaes* – termo utilizado na época por Loeni Kaseff – essa iniciativa não obteve respaldo de uma política pública, não garantindo o direito manifesto na legislação do estado do Rio de Janeiro, que era o Distrito Federal naquele período histórico (Delou, 2007).

Os trabalhos da educadora russa Helena Antipoff, pioneira em educação inclusiva no Brasil, fomentaram o primeiro registro federal em 1961 com a Lei nº 4.024, direcionada à educação aos *excepcionais*, que incluía alunos deficientes mentais, alunos com problema de conduta e superdotados, impulsionando uma evolução aos atendimentos desses alunos nessa época (Delou, 2010). A primeira vez que se fez referência *explícita* aos alunos com AH/SD foi na Lei nº 5.692/1971, estabelecendo o atendimento especial como ação obrigatória a todos os alunos:

Que apresentassem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora. A identificação dos superdotados deveria ser realizada com vistas ao atendimento educacional desde os níveis pré-escolares, utilizando-se de procedimentos escolares variados e combinados. Alunos superdotados deveriam frequentar classes comuns sempre que o professor de classe tivesse condições de trabalhar com programas ou atividades diferentes, em grupos diversificados, e dispusesse de orientação e materiais adequados, que possibilitasse a oferta de tratamento especial aos alunos. Previu a possibilidade de criação de classes especiais em escolas comuns, recomendando a realização do máximo possível de atividades em conjunto com os demais alunos. (Delou, 2010, p. 1).

Esse programa foi estabelecido no ano de 1971 e era considerado um projeto ousado, que previa um atendimento integral ao aluno com AH/SD, prevendo um desenvolvimento global da personalidade desses alunos. Contudo, das três iniciativas oficiais estabelecidas nesse ano, duas acabaram e a outra foi modificada (Delou, 2010).

O contexto brasileiro nessa época passava por uma reestruturação nas leis de ensino, porém a atenção às necessidades especiais, ainda, se voltava, na maioria das vezes, para alunos portadores de deficiências e não para alunos com AH/SD (Nolêto, 2008). Assim, esses alunos não eram reconhecidos, mas sim ignorados por serem considerados privilegiados e não necessitantes de um atendimento diferenciado. Os alunos com histórico de fracasso escolar comoviam mais os professores (Delou, 2007).

O Brasil optou por estabelecer um sistema de ensino inclusivo, adotando o acordo da Declaração Mundial de Educação para Todos ocorrido em Jomtien no ano de 1990, considerado um compromisso do poder público com a erradicação do analfabetismo. No entanto, em 1996 a realidade educacional brasileira obteve a revisão da Lei nº 9.394, a LDB. Assim, a garantia de atendimento especializado passou a ser para alunos com necessidades educacionais especiais, e não mais apenas aos alunos com deficiências, como havia sido estabelecido na Constituição de 1988.

No ano de 1994 aconteceu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, na qual foi assinada a Declaração de Salamanca, composta por estratégias e ações à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa declaração buscou abranger todos os excluídos historicamente, por falta de equidade e igualdade de oportunidades (Delou, 2007). Na Declaração de Salamanca houve a mudança do termo ‘superdotados’ para ‘altas habilidades’ e também o reconhecimento de alunos com fracasso escolar que possuem altas habilidades (Ministério da Ação Social [MAS], 1994).

Com essas convenções e conferências na área da educação e demais avanços em termos de políticas públicas, os maiores ganhos que os alunos com AH/SD tiveram foram: a compreensão que cada criança possui ritmo e características próprias para aprendizagem; o sistema de ensino deve comportar e atender a essas diferenças; os professores devem desenvolver em sua formação uma visão positiva sobre as necessidades especiais de cada aluno; as escolas deverão acolher toda diversidade educacional, e deverão estabelecer uma pedagogia centralizada na criança; os programas devem ser adaptados a todo aluno com necessidades especiais; a gestão escolar deve se flexibilizar e se adaptar à diversidade educacional; o corpo docente como um todo deverá responsabilizar-se pela educação de cada criança com necessidade especial; e as escolas deverão ter uma atitude integradora que acolha as diferenças e combata atitudes discriminatórias (Delou, 2007).

Segundo Nolêto (2008), as necessidades especiais de educação para alunos com AH/SD, descritas na Declaração de Salamanca, são referentes às dificuldades de aprendizagem que esses alunos possuem. Diferentemente do que os mitos na área têm mostrado, os alunos com AH/SD necessitam de um ensino diferenciado, uma mediação continuada pelo professor, para que consigam desenvolver o potencial que possuem.

Nolêto (2008) afirma que até o ano de 2005 o atendimento educacional especial para esses alunos era ainda muito precário e, a partir desse ano, a Secretária de Educação Especial (SEESP) começou a desenvolver políticas de atendimento aos alunos com AH/SD juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, resultando nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Tais núcleos têm como objetivo o atendimento aos alunos com AH/SD, contribuir com a formação especializada de professores, oferecer aos alunos oportunidades que atendam às necessidades em todas as áreas que envolvem o processo escolar e orientando os familiares com informações que estimulem o potencial desses alunos.

Pelo seu caráter sistêmico, esse projeto é considerado um avanço na educação inclusiva (Delou, 2007).

Além de atendimento nos NAAH/S, os alunos com AH/SD têm a possibilidade de serem atendidos em programas de enriquecimento e aprofundamento escolar, tanto nas salas regulares quanto em salas de recursos existentes em algumas escolas, e a possibilidade de aceleração de estudos diante de medidas administrativas curriculares, que poderão ser: ajuste do ritmo de ensino às potencialidades, promoção de desafios escolares com o intuito de evitar o tédio escolar e redução do tempo tradicional para conclusão das etapas escolares conforme a evolução individual de cada aluno (MAS, 2007).

Atualmente, as políticas públicas para alunos com AH/SD são abrangentes, no que tange a um atendimento sistêmico. No entanto, a aplicação de tais políticas, na prática, encontra barreiras, uma vez que os municípios possuem dificuldade em saber quem são esses alunos, como identificá-los e atendê-los. Em muitos casos, devido à não identificação dessa população, estes acabam sendo rotulados como indisciplinados e desmotivados, chegando até a abandonar os estudos (Nolêto, 2008).

A autora ainda afirma que em âmbito ministerial as políticas educacionais têm incentivado a inclusão dos alunos com AH/SD, considerando ainda a especialização dos professores para a atuação com essa demanda como indispensável para um atendimento efetivo. No entanto, a educação brasileira ainda está se adequando à demanda de profissionais mais capacitados (Nolêto, 2008).

As melhorias previstas na LDB continuam vigentes e regulamentadas pela Resolução nº 2 de 2001, contudo a aceleração desses alunos fica a critério dos estados ou municípios. Porém é importante reafirmar que essa aceleração não significa que o aluno pulará conteúdos, mas sim que ele possui um conhecimento superior ao dos seus pares, o que objetiva: ajustar o ritmo de

ensino às potencialidades, fornecer desafios apropriados ao interesse e reduzir o tempo necessário para cumprimento da escolarização tradicional (Delou, 2010).

O Brasil possui políticas públicas que garantem os direitos educacionais e que reconhecem as singularidades dos alunos com AH/SD, as quais são consideradas como uma considerável evolução (Delou, 2007). Contudo, essas conquistas alcançadas implicam mudanças significativas nos sistemas de ensino, nas escolas e nas famílias, com o intuito de construir juntos uma aprendizagem contínua e promotora de um progresso de mudança efetivo (Mettrau & Reis, 2007).

Nolêto (2008) relata que parece que as escolas esqueceram dos direitos conquistados dos alunos com AH/SD ao longo da história e, principalmente, depois da Declaração de Salamanca e da LDB, em que foram estendidos os direitos a todos os portadores de necessidades educacionais especiais. Entretanto, eles ainda “permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional, também como o eram os deficientes, devido às suas necessidades específicas e, por essa razão, requerem um tipo avançado de educação, mais motivador e estimulante” (p. 116).

Os alunos com AH/SD historicamente não são identificados, pois a matrícula escolar não garante a inclusão escolar, garante apenas o acesso ao ensino (MEC, 2007). Assim, considerando essa especificidade dentro da mesma categoria AH/SD, a PSC pode contribuir com a efetividade dessas políticas públicas já estabelecidas, no que tange a práticas de transformação social, conscientização para combater a discriminação e exclusão desses alunos, que muitas vezes não são vistos como promissores, e sim como problemas.

Delou (2010) afirma que, mesmo depois da implantação e promulgação das políticas públicas para os alunos com AH/SD, é possível perceber que a garantia dos direitos desses alunos não depende apenas de leis. Corrobora Santos (2012) ao falar que há o entendimento de que uma política não resolve problemas, mas constrói novas interpretações dos problemas.

Assim, é no conjunto de ações entre escola, centros especializados, família, capacitações específicas e, principalmente, no olhar inclusivo da comunidade que esses alunos poderão ter o real acesso às políticas públicas existentes.

2.4 Psicologia Social Comunitária

Corrigir um preconceito contra a genialidade é uma responsabilidade social em parte porque a maioria das realizações depende de um contexto social.
(Andrew Solomon, 2012, p. 548).

Os trabalhos desenvolvidos pela psicologia em contextos comunitários no Brasil iniciaram-se em meados da década de 1950 e 1960, época turbulenta devido ao confronto de interesses do Estado *versus* população. Vários movimentos, realizados pelos próprios pesquisadores, continuaram crescendo e influenciando diversas áreas além da psicologia, sendo a educação uma das principais. “Tratavam-se de projetos que buscavam o desenvolvimento de uma consciência crítica na população, a fim de que esta pudesse recuperar seu lugar no processo social do qual fazia parte” (Freitas, 2013, p.47).

Esses movimentos ocorridos dentro da própria psicologia social influenciaram as ciências humanas e sociais e contribuíram gradativamente para uma compreensão do sujeito como um ser “ativo, dinâmico e construtor de sua realidade” (Montero, 2004, p. 19). E fez que os profissionais da psicologia se questionassem sobre a sua atuação e seu papel frente à população.

O conceito de fortalecimento comunitário surgiu na década de 1970, como uma via fundamental da práxis em PSC, para contribuir na busca por transformações sociais. Montero (2003) apresenta tal conceito:

O processo mediante o qual os membros de uma comunidade desenvolvem conjuntamente capacidades e recursos para controlar sua situação de vida, atuando de

maneira comprometida, consciente e crítica, para chegar à transformação de seu entorno segundo suas necessidades e aspirações, transformando-se ao mesmo tempo a si mesmos (Montero, 2003, p. 72).

Na década de 1980, o caráter de clandestinidade nos trabalhos realizados em comunidades passou a ser repensado e reestruturado com o objetivo de legitimar essa prática. Após o surgimento da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) e alguns encontros científicos, foram reformuladas questões sobre a especificidade da atuação do psicólogo, visando à prevenção e a práticas educativas. Ficando definido que cabe ao psicólogo comunitário proporcionar a consciência de situações de vida, através de atividades cooperativas e organizadas, sendo, assim, um articulador para que a população haja sobre o próprio meio. Diante desse cenário, o termo ‘psicologia comunitária’ passa a ser usado e consagrado por profissionais de diversas áreas (Freitas, 2013).

A autora ressalta a importância à contextualização – cenário e espaço – de que o desenvolvimento dessa prática da psicologia em comunidade foi se transformando ao longo dos anos e, com a saída dos militares do poder, passou a ser possível o acesso de psicólogos aos serviços públicos, ampliando-se, assim, a possibilidade de prestação de serviços à população e contribuindo para o reconhecimento do psicólogo atuante na comunidade (Freitas, 2013).

A trajetória dinâmica de desenvolvimento da disciplina no Brasil e América Latina impulsionou a psicologia em seu “fazer e pensar”, teve como desafio a “resolução de problemas sociais” e “seus impactos” de acordo com seus contextos, “assim como a manutenção dos sistemas aparentemente homeostáticos” (Montero, 2004, p. 19). Caracterizando-se como uma psicologia de olhar crítico desde seu início, em suas experiências e práticas na qual se comprometem.

Maritza Montero (2004) pontua ainda que a PSC representa uma manifestação de um novo paradigma, a qual nasceu marcada pelos signos da complexidade, holismo e ambiguidade.

A partir dessa concepção de mundo, a PSC constrói através da práxis uma atuação crítica desde a teoria e metodologia, até mesmo a concepção do ser humano e sua produção de conhecimento.

À constituição da PSC implica às dimensões *ontológica* – o sujeito ativo do conhecimento e a realidade que é construída e transformada pelos seres humanos; *epistemológica* – relação entre o sujeito e a comunidade, construção de conhecimento por agentes internos e externos da comunidade e estudo crítico para cada caso com troca de conhecimentos; *metodológica* – maneiras de construir e expandir conhecimento e métodos participativos, que visam à busca de sentido na resolução de problemas e transformação das circunstâncias; *ética* – concepção do outro e seu lugar na produção e ação de conhecimento e constante reflexão com relação a essa prática; e *política* – organização comunitária de acordo com os objetivos e interesses da comunidade, respeitando os direitos e deveres dos agentes internos e externos, promovendo a consciência através da constante problematização (Montero, 2004).

Nesse contexto, o sujeito é visto como ator social, protagonista das ações desenvolvidas na comunidade para a construção do cotidiano rumo às transformações sociais. O chamado conhecimento popular deve ser levado em conta, num movimento contínuo de transformação mútua entre conhecedor e objeto conhecido (Montero, 2004). Martin-Baró (2009) contribui potencialmente com essa causa, ao afirmar que a psicologia latino-americana deve descentralizar a atenção de si mesma, para focar nas necessidades das maiorias populares, pertencentes a uma condição marginalizada, no seu contexto histórico, rompendo com as barreiras pessoais e coletivas de opressão.

Freitas (1996) ressalta a importância de considerar os aspectos teóricos que orientam essa prática, pois o contexto de sua consolidação na América do Sul contribuiu para a psicologia social se tornar campo de produção de conhecimentos relacionados ao encontro

homem-sociedade, tornando-se também norteadora das diferentes práticas dos psicólogos em comunidade (Freitas, 1996).

Um conceito importante para a PSC que foi introduzido no Brasil por Paulo Freire é a conscientização. Que segundo Freire (2006) trata-se de um compromisso histórico de pessoas que assumem o papel de sujeitos que constroem o mundo. Dessa forma, o ser humano é provido da capacidade em distanciar-se, para objetivamente agir sobre a realidade, ou seja, ao distanciar-se é possível objetivar para assim transformar. O autor aponta a importância de uma participação genuína da comunidade para todos os tipos de ação e a estreita relação de tal conceito com a educação, na qual fica escancarado o “exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo”; assim como tal prática educativa, esta implícita à prática social (Freire, 2015, p. 77).

Nesse sentido, a intervenção em PSC é marcada ao máximo pela participação dos integrantes da comunidade desde o planejamento, como nas ações. Assim, a participação da comunidade é ao mesmo tempo atividade, valor, técnica e processo, na qual se é muito falada e discutida, porém pouco praticada. Um dos papéis mais fundamentais do psicólogo social comunitário é maximizar a participação ativa dos atores sociais, promovendo uma melhoria nas relações dessas pessoas com o sistema, objetivando mudanças e transformações sociais (Vidal, 1991).

A PSC visa à transformação social por meio da participação ativa de seus membros, desde o levantamento das necessidades e decisões nas ações, como também na intervenção propriamente dita. É pela participação que as “pessoas se mobilizam alcançar seus objetivos”, nas quais permitirão satisfazer suas necessidades e “produzir mudanças sociais” (Montero, 2004, p. 108).

Cabe ressaltar que o objeto de estudo da PSC é a comunidade, além de ser considerado um fenômeno psicossocial por meio do qual os sujeitos compartilham coisas em comum,

expectativas socialmente construídas que contribuem para criar o sentido de grupo. Dessa forma, a comunidade pode ser entendida como o lugar em que as trocas e transformações acontecem (Montero, 2004).

A WHO (2002) define comunidade como sendo um grupo de pessoas que compartilham um interesse em comum, uma vizinhança ou um conjunto comum de circunstâncias, reconhecidos ou não por estes; e que a maneira como esses sujeitos veem a comunidade influencia a participação destas nas ações comunitárias. Para Góis (2008), a comunidade pode ser entendida como um lugar em que um grupo reflete sua própria dinâmica de desenvolvimento e possui algumas características em comum, como: a convivência, necessidades, laços históricos e culturais, mesmo sistema de representações sociais, sentimento de comunidade, entre outros.

Sawaia (2013) ressalta que o conceito de comunidade não é algo fechado e estático, porém vem se desenvolvendo dinâmica e historicamente. Atualmente, apresenta avanços significativos, é vista como uma dimensão temporal/espacial da cidadania, sendo o seu conteúdo muito sensível ao contexto em que está inserido.

Comunidade pode ser vista como um grupo social dinâmico, histórico e culturalmente construído, que possui os agentes internos e externos que compartilham de interesses, objetivos, identidade social e problemas em comum, em um espaço e tempo determinados. Assim, a comunidade possui relações entre pessoas e lugar, ações compartilhadas, emoções e sentimentos presentes na memória individual e coletiva (Montero, 2004). Dessa forma, um grupo de estudantes, funcionários, professores, por exemplo, pode ser considerado como sendo uma comunidade, pois estabelece relações e interações entre si, compartilha saberes, conhecimentos e sentimentos.

Para Guareschi (2014, p. 18), na comunidade a pessoa é única, ao mesmo tempo que se constitui na relação com o outro, assim, ela necessita do outro e “as relações já estão

implícitas”. A dimensão individual e a social estão interligadas e o ser humano se realiza através de tais relações.

Uma comunidade compartilha ideias e pensamentos, compartilha representações sociais que influenciam no cotidiano, na qualidade das relações e, conseqüentemente, nas mudanças e transformações que se buscam. Assim, como constituinte da visão de mundo da PSC, os atores sociais conhecem e continuamente constroem sua realidade, na qual “o conhecimento popular deve ser levado em conta” (Montero, 2004, p. 43). Dessa forma, pode-se dizer que a comunidade é consciente de sua história, participa das decisões e ações para melhorias na qualidade de vida. Conhecer as representações sociais que são construídas nessa comunidade contribui potencialmente para o desenvolvimento desta.

2.5 Teoria das Representações Sociais

*O conhecimento social é o conhecimento em comunicação
e o conhecimento em ação.
(Ivana Marková, 2006).*

Para compreender o que a população de Paris pensava sobre a psicanálise, o psicólogo social Serge Moscovici realizou uma pesquisa de doutorado que foi publicada em 1961, intitulada: *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Moscovici investigou como o conhecimento científico, nesse caso a psicanálise, era percebido e transformado pelo conhecimento do senso comum (Rocha, 2014). O autor dedicou-se a entender como o conhecimento popular interferia no conhecimento científico e vice-versa, resultando no desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais (TRS).

O conceito de representações coletivas, estudadas por Durkheim, influenciou a TRS desenvolvida por Moscovici. Contudo, Moscovici considerava as representações coletivas como estáticas e incapazes de contemplar a vasta classe de conhecimentos e crenças, devido às

heterogeneidades e impossibilidade de descrição simples (Gillespie, 2008). Dessa maneira, Moscovici substituiu o conceito de representações coletivas por Representações Sociais (RS) para demonstrar que o conhecimento popular não é homogêneo, não se difunde uniformemente na sociedade (Moscovici, 2015).

As RS são fenômenos que acontecem no dia a dia. Quando as pessoas pensam sobre algo e se expressam coletivamente através da comunicação, estão desenvolvendo ou reproduzindo RS. Assim, além de se tornarem pensamentos compartilhados, as RS também se tornaram uma teoria que tem como objetivo entender e explicar a construção dos pensamentos sociais e seus desdobramentos. A TRS “busca explicar e entender como ocorre o processo de criação do pensamento social, como ele se mantém ou se modifica, entre outros fatores” (Polli & Camargo, 2010, p. 13). Marcová (2006, p. 202) indica que a TRS “estuda e constrói teorias a respeito daqueles fenômenos sociais que se tornaram, sem uma razão específica, o alvo da preocupação pública”.

No estado atual da teoria das representações sociais, é plenamente aceito que uma representação seja um sistema cognitivo que age ao mesmo tempo sobre os indivíduos que o elaboram como sobre a situação social na qual ela se insere. Este sistema age sobre os indivíduos através de relações de significado. Uma representação dá significado a uma dada situação social, bem como aos comportamentos e condutas observados. (Campos, 2012, p. 16).

As pessoas pensam sobre determinados acontecimentos, desenvolvem suas ideias e compartilham com as pessoas de seu convívio, passando de pessoa para pessoa e de geração em geração, esse conhecimento coletivo só é possível por ser compartilhado. Apesar de não ter deixado um conceito fechado, por acreditar que tal conceito vem sendo construído ao longo do tempo, Moscovici (1982) deixou uma explicação do conceito das RS, comparando-as aos mitos:

Por representações sociais, nós queremos dizer um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano, no decurso de comunicações interindividuais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença nas sociedades tradicionais; elas podem até mesmo serem vistas como uma versão contemporânea do senso comum. (Moscovici, 1982, p. 181).

Para o autor, os seres humanos são seres pensantes e ativos, que pensam por si mesmos, compartilhando pensamentos e representações a todo o momento. Sendo esta uma forma eficiente de adquirir e compartilhar conhecimento, dando forma aos eventos e nos tornando acessíveis (Moscovici, 1982).

Wagner (1998a) afirma que as RS são conteúdos cognitivos, avaliativos, afetivos e simbólicos sobre algum fenômeno social importante. Essas RS assumem a forma de imagens e metáforas, sendo conscientemente compartilhadas socialmente. As RS são “como um processo público de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado no discurso cotidiano dos grupos sociais” (p. 3-4).

Para Jodelet (2001b), a RS:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na sua vida social e à elucidação, possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (p. 22).

Campos (2012, p. 16) afirma que uma “representação funciona como um conjunto organizado de crenças” e acrescenta que as crenças são ideias sustentadas por um grupo social, mesmo sem a possibilidade de ser demonstrado por evidências empíricas. Assim, essas crenças

são resultado de construções sociais e a diferença entre as crenças e conhecimento é justamente o fato da dispensabilidade das comprovações empíricas.

Segundo Moscovici (2015), no desenvolvimento de uma RS, estão envolvidos dois processos que estão interligados e são constituídos por fatores sociais: a objetivação e a ancoragem. Sendo a ancoragem um processo que transforma algo estranho em algo mais familiar, ou seja, apoia um conhecimento novo, num conhecimento já existente e familiar. O processo de objetivação transforma um conceito em algo físico, ou, ainda, em algo que nós conseguimos visualizar e imaginar, como uma imagem. Esses dois processos, ancoragem e objetivação, acontecem simultaneamente e dão origem às RS.

As RS são capazes de estabelecer ligações entre a vida abstrata e a vida concreta das pessoas. Assim, o estudo das RS possibilita compreender o que as pessoas pensam e também *como e por que* pensam daquela forma (Cândido, Assis, Ferreira, & Souza, 2014). Estudar RS de um determinado grupo permite conhecer a expressão da identidade, as representações formadas e o conjunto de códigos que definem as regras dessa comunidade (Oliveira & Werba, 2013).

Segundo Polli e Camargo (2010), as RS possuem a função de tornar familiar e consensual o que é estranho e desconhecido. Abric (1998) desenvolveu um quadro que mostra detalhadamente as funções das RS:

Quadro 1 – Funções da representação social.

Função	Finalidade
Saber	Compreender e explicar a realidade; Saber prático do senso comum; Assimilar conhecimentos em um sistema cognitivo existente; Comunicação social; Trocias sociais; Transmitir e difundir o saber do senso comum.
Identitárias	Definir identidade grupal; Preservar as particularidades de dado grupo; Situar os indivíduos dentro de um grupo social compatível com o sistema de normas e valores determinados social e historicamente.
Orientação	Guiar comportamentos e práticas; Orientar a conduta; Definir o tipo de estratégia cognitiva a ser adotada; Criar modelos de antecipação e justificativas da ação; Definir o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um determinado contexto social.
Justificatórias	Justificar posteriormente as tomadas de decisão e os comportamentos; Criar representações que justificam suas ações; Preservar e justificar a diferenciação social, podendo contribuir para a discriminação ou manutenção da distância entre grupos; É determinada pela prática das representações.

Fonte: Abric (1998, p. 28-30).

Abric (1998) acrescenta que nem todas as RS apresentarão todas as funções – saber, identitárias, orientação, justificatórias –, no entanto, as RS influenciam fortemente as práticas sociais. Polli e Camargo (2010, p. 36) afirmam que “as práticas sociais estão intrinsecamente relacionadas com as representações”. Dessa forma, as RS proporcionam uma direção às ações sociais contribuindo para a formação dos processos de comunicação, interagindo entre si, ao mesmo tempo em que são interdependentes.

Corroborando Rouquette (1998) ao relatar a relação entre as práticas sociais e as RS, problematizando a influência de uma na outra, e enfatizando que as práticas possuem uma importante atuação na construção das RS. Assim, quando surgem mudanças nas RS, as práticas sociais também são atingidas.

As práticas sociais são as ações realizadas pelas pessoas pertencentes a um grupo (Wachelke, 2007). Para Guareschi (2008), as práticas sociais acontecem quando se faz algo para atingir um objetivo ou até mesmo quando se impede algo, também para atingir um objetivo.

Assim, a prática social é muito mais que uma simples ação, pois mesmo uma omissão ou uma ação passiva pode ser considerada como uma prática social.

Wagner (2008b) afirma que as RS e os comportamentos – práticas – estão fortemente integrados ao mesmo tempo que não podem ser justapostos a explicações causais. Ou seja, o “comportamento manifesto é parte e conteúdo da própria representação social” (p. 178). Segundo Sá (2002), entende-se que existe uma predominância de orientação das práticas sociais pelas RS, contudo não se deve deixar de considerar que há um consenso que as RS e as práticas se concebem mutuamente.

Lane (1989) ressalta que conhecer RS implica conhecer o discurso amplamente, mas, acima de tudo, conhecer o contexto que o define:

Para conhecermos as representações sociais de um indivíduo é necessário, através dos atos ilocutórios explícitos e implícitos, definirmos o lugar que ele ocupa em relação aos outros (os que se limitam com ele), e através do discurso como seu espaço se constitui nesta relação, enquanto realidade subjetiva que se insere no real, socialmente representado e reproduzido em termos de todo mundo. (p. 38).

Para Campos (2013a), a TRS se dedica a estudar os aspectos interindividuais das relações, ou seja, a função simbólica da comunidade/grupo social. Esses conhecimentos compartilhados são construtos históricos e em permanente transformação, possuem relação com a tradição, passado e presente da comunidade. São produto da prática presente e dos “horizontes que guiam a ação dos grupos sociais que operam simbolicamente através delas” (p. 138).

Na teoria das representações sociais, dois aspectos merecem destaque por sua contribuição ao estudo da interação. Em primeiro lugar, a ideia de que as representações que os sujeitos constroem e comunicam entre si são fruto de histórias já construídas, e com tal são transmitidas. Em segundo lugar, a lembrança oportuna de que as práticas

presentes vão progressivamente contribuir para introduzir novos elementos nas representações, e em última instância para transformá-las. (Campos, 2013a, p. 138).

Ao considerar as RS da comunidade, o psicólogo social comunitário estará dando voz a essa comunidade, reconhecendo o conhecimento popular e a história implícita no discurso. Montero (2004) contribui ao dizer que a sociedade só pode ser considerada livre quando há diálogo, por essa razão a PSC propõe gerar um espaço de ação transformadora, sendo este um espaço para o exercício de cidadania, que permite a expressão dessa comunidade ao ouvir sua voz.

2.6 Contribuição da Teoria das Representações Sociais e da Psicologia Social Comunitária para transformação social

Cada vez que pensamos que o problema não é nosso, essa atitude é o problema.
(Stephen R. Covey, 1932).

O trabalho do psicólogo social comunitário baseia-se no levantamento das necessidades, para junto com a comunidade problematizar as ações necessárias, principalmente, com relação à educação e saúde. Com esse levantamento das necessidades, procura-se o trabalho em conjunto, ou seja, em grupo, para o desenvolvimento de ações que promovam a consciência (Campos, 2013b).

A PSC possui como foco práticas grupais, na qual a intervenção na comunidade torna-se fundamental para o desenvolvimento da consciência, considerando que o sujeito produto e produtor da sua história “é constituído de suas relações sociais” para desempenhar “atividades transformadoras” dessas relações nas comunidades, grupos ou instituições (Lane, 1989, p. 40):

O homem como ser ativo e inteligente se insere historicamente em um grupo social através da aquisição da linguagem, condição básica para a comunicação e o

desenvolvimento de suas relações sociais e, conseqüentemente, de sua própria individualidade. A linguagem, enquanto produto histórico, traz representações, significados e valores existentes em um grupo social, e como tal é veículo da ideologia do grupo; enquanto para o indivíduo é condição necessária para o desenvolvimento de seu pensamento. (p. 41).

Através da comunicação e da linguagem – seus significantes e significados – que se dá a representação social, que, por sua vez, proporciona conhecimento compartilhado de si e do mundo que o cerca. Dessa forma, torna-se necessário pesquisar e conhecer as representações da comunidade, juntamente com as suas ações, para conhecer o indivíduo em sua totalidade (Lane, 1989).

Em busca de conhecer em profundidade a comunidade, o psicólogo social comunitário se familiariza com as representações sociais, emoções e a linguagem do contexto que está inserido (Lane, 1989), a fim de identificar e compreender as relações existentes, facilitando, assim, o desenvolvimento da consciência crítica em prol do desenvolvimento comunitário (Góis, 2003). Conforme Montero (2003), o psicólogo social comunitário se insere na comunidade mediando essas relações, objetivando identificar as demandas sociais e utilizando as estratégias de intervenção para a promoção de mudanças com a participação dos indivíduos.

Podemos dizer que a Psicologia Comunitária estuda o modo-de-vida da comunidade e de como esta se reflete e muda na mente de seus moradores, para de novo surgir, transformado, singularizado, em suas atividades concretas no cotidiano da comunidade. Isto significa, compreender as necessidades dos moradores e a importância do compromisso que o Psicólogo Comunitário tem com a comunidade que estuda e/ou atua. (Góis, 2003, p. 291).

Assim, busca-se conhecer as necessidades e representações para facilitar uma prática emancipatória que favoreça as transformações sociais. Martin-Baró (2009) contribui ao pontuar

as três tarefas urgentes para uma prática libertadora: “a recuperação de uma memória histórica, a desideologização do senso comum e da experiência cotidiana e a potencialização (*potenciación*) das virtudes populares” (p. 194).

Dessa maneira, enfatiza-se “a desideologização do senso comum” por acreditar que as representações construídas no social negam, ignoram ou disfarçam “aspectos essenciais da realidade”, significando essa prática como um resgate da “experiência original dos grupos e das pessoas e devolvê-las como dado objetivo, o que lhes permitirá formalizar a consciência de sua própria realidade” (Martin-Baró, 2009, p. 195).

Freitas (1996) pontua que a inserção do psicólogo na comunidade é orientada pela responsabilidade da mediação, que deve promover melhorias nas condições de vida dos sujeitos, contribuindo para que se tornem protagonistas de suas histórias. Essa conduta acontece por se acreditar num homem em constante movimento e transformação. Campos (2013a, p. 137) corrobora ao afirmar que cabe ao psicólogo as funções de “conhecer a cultura local e contribuir para a construção de novos significados através da interação”. Dessa forma, fica explícito que, para se conhecer a cultura local e contribuir efetivamente com uma mediação facilitadora, é de suma importância que o psicólogo social comunitário conheça o cotidiano dessa comunidade, ou, ainda, que conheça as representações sociais construídas e compartilhadas na comunidade na qual está inserido.

Nesse sentido, a TRS é eficiente ao possibilitar que os pensamentos compartilhados por qualquer comunidade sejam trazidos à análise e discussão, permitindo uma aproximação dos conhecimentos que regem suas práticas cotidianas. Montero (2004) afirma que a PSC possui uma prática psicossocial voltada para a solução de problemas sociais – transformação social por meio da participação das pessoas envolvidas, a fim de que possam responder às exigências de legitimidade social.

2.7 Altas habilidades/superdotação, representações sociais e os mitos

É um milagre que a curiosidade sobreviva à educação formal.
(Albert Einstein, 1879-1955).

O que as pessoas pensam sobre AH/SD tem sido investigado em muitas pesquisas (Rech & Freitas, 2005; Bain et al., 2006; Tavani et al., 2009; Azevedo & Mettrau, 2010; Barreto & Mettrau, 2010; Loos-Sant’Ana et al., 2012; Bahiense & Rossetti, 2014; Ramalho et al., 2014; Cianca & Marquezine, 2014; Kaya et al., 2015; Wechsler & Suarez, 2016). Para se referir a esse modo de pensar, diferentes termos têm sido utilizados. Alguns pesquisadores se referem às percepções sobre AH/SD, outros utilizam RS sobre AH/SD, no entanto, a maior parte dos estudos se dedica a compreender os mitos presentes nas formas de se pensar sobre AH/SD.

A TRS pode contribuir na compreensão desses mitos sobre AH/SD, que são construídos e compartilhados socialmente. Dessa forma, como uma maneira de conhecer o que tem sido pesquisado pela comunidade científica a respeito desse tema, buscou-se nas bases de dados a produção científica referente ao *o que as pessoas pensam sobre AH/SD*.

Definiram-se as palavras-chave mais usadas nas línguas: português do Brasil, inglês, espanhol e português de Portugal. Para a obtenção das palavras-chave em outros idiomas, não foi apenas necessária a tradução das palavras-chave, mas a verificação dos termos científicos utilizados para cada país, uma vez que não existe um consenso mundial para os termos utilizados para AH/SD (Guenther & Rondini, 2012). Dessa forma, as palavras-chave definidas foram – em português do Brasil: ‘mitos’, ‘representações sociais (RS)’, ‘altas habilidades’, ‘dotado’, ‘talento’, ‘superdotado’, ‘superdotação’ e ‘dotação’. Inglês: ‘*myths*’, ‘*social representation (SR)*’, ‘*highly skilled*’, ‘*talent*’, ‘*super-giftedness*’, ‘*giftedness*’ e ‘*gifted*’. Espanhol: ‘*mitos*’, ‘*representaciones sociales (RS)*’, ‘*altas capacidades*’, ‘*superdotado*’ e ‘*superdotación*’. Português de Portugal: ‘*mitos*’, ‘*representações sociais (RS)*’, ‘*sobredotado*’ e ‘*sobredotação*’. Assim, determinou-se

que a busca nas bases de dados aconteceria com cada palavra-chave definida para AH/SD juntamente com a palavra ‘mito’ ou ‘representações sociais’, separadas pelos descritores AND e OR, por exemplo: altas habilidades AND mitos OR representações sociais.

O levantamento bibliográfico ocorreu entre os meses de maio e julho de 2017, nas seguintes bases de dados: SciELO, PePSIC, BVS-Psi, PubMed, Redalyc e Google Acadêmico. Foram incluídos artigos empíricos que abordassem “mitos sobre AH/SD” ou “RS sobre AH/SD” como tema principal. Todos os documentos em formato de artigos que retornaram nos resultados foram considerados, já que não foram preestabelecidas datas-limite quanto ao ano de publicação. Dessa forma, foram considerados os artigos entre os anos de 2005 e 2016 que correspondem à primeira e última data de publicação dos artigos que apresentaram os critérios de inclusão.

Os critérios de exclusão seguiram a seguinte ordem: artigos que o tema não contemplasse o assunto pesquisado, artigos duplicados em diferentes bases de dados, assim como teses, dissertações e livros. Esse refinamento ocorreu por meio da leitura do título, seguida pela leitura do resumo.

As buscas eletrônicas possibilitaram a localização de 51 artigos. Por meio da leitura do título e resumo, constatou-se que 34 destes eram repetidos e sete não abordavam o tema, assim foram excluídos. Restaram 10 artigos potencialmente relevantes, os quais foram publicados entre os anos 2005 e 2016, sendo que três deles foram publicados em 2014, conforme o Quadro 2, a seguir.

Dos artigos encontrados, sete foram produzidos e publicados no Brasil, um na França, um na Inglaterra e um na Turquia. Apenas professores participaram dos seguintes artigos: 1, 4, 6 e 8. Professores e funcionários da escola participaram do estudo número 5; dos estudos número 2, 7 e 10 participaram alunos universitários; e dos estudos 3 e 9 participaram pessoas da população em geral.

Quadro 2 – Principais características dos estudos sobre mitos/RS em AH/SD.

Título do artigo	Autores	Ano	País do estudo	Participantes	Nº
1. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS.	Rech & Freitas	2005	Brasil	Professores	10
2. <i>Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic?</i>	Bain, Bliss, & Choate	2006	Inglaterra	Alunos universitários	285
3. <i>Social representation of gifted children: A preliminary study in France.</i>	Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin	2009	França	População em geral	116
4. Altas habilidades/ superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento.	Azevedo & Mettrau	2010	Brasil	Professores	52
5. Altas habilidades e o desafio do atendimento.	Barreto & Mettrau	2010	Brasil	Professores e funcionários da escola	36 + não informado
6. Altas habilidades/ superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente.	Bahiense & Rossetti	2014	Brasil	Professores	20
7. A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPel: um estudo de caso.	Ramalho, Silveira, Barros, & Brum	2014	Brasil	Alunos universitários	94
8. A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/ superdotação.	Cianca & Marquezzine	2014	Brasil	Professores coordenadores	14
9. <i>Social representation of giftedness in Turkey</i>	Kaya, Ogurlu, Tasdemir, & Toprak	2015	Turquia	População em geral	523
10. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação	Wechsler & Suarez	2016	Brasil	Alunos universitários	170

Fonte: A autora (2018).

Observou-se que os 10 estudos científicos investigaram a existência dos mitos/RS, influência destes nas práticas acadêmicas e o despreparo das pessoas para lidar com pessoas com AH/SD. A maneira como o tema foi abordado nesses estudos indica a presença e influência

negativa dos mitos/RS no fenômeno AH/SD por parte de pessoas que desconhecem o tema, contribuindo em grande escala para a exclusão social dessa população.

Foram abordadas temáticas relacionadas à necessidade de formação durante e após as graduações, temas que são discutidos com caráter de urgência pelos autores, que consideram a gravidade dos efeitos negativos que essa prática pode gerar (Rech & Freitas, 2005; Barreto & Mettrau, 2010; Bahiense & Rossetti, 2014; Wechsler & Suarez, 2016). Assim como afirmam García-Barrera e Flor (2016) que a formação inicial e permanente dos professores sobre AH/SD resultará não apenas no avanço à identificação e atendimento adequado, como também em um combate aos estereótipos que acompanham os alunos com AH/SD.

A instância em ter conhecimentos sobre as políticas públicas que garantem os direitos às pessoas com AH/SD ficou evidente nos estudos de Azevedo e Mettrau (2010), Barreto e Mettrau (2010), Ramalho et al. (2014). Cabe ressaltar que apenas saber da existência das políticas públicas não é suficiente, os profissionais precisam conhecer a fundo o tema AH/SD e a legislação que ampara essas pessoas. Segundo o MEC (2007), o Brasil possui políticas públicas que reconhecem as singularidades de todo o fenômeno AH/SD e isso é considerado como um avanço. Wechsler e Suarez (2016) afirmam que, embora existam leis que amparam os alunos com AH/SD, os professores não estão sendo preparados para que tais leis sejam colocadas em prática.

Barreto e Mettrau (2010), Bahiense e Rossetti (2014), Ramalho et al. (2014) constataram que os mitos/RS presentes no pensamento e práticas diárias dos professores causam exclusão das pessoas com AH/SD. Já Barreto e Mettrau (2010) afirmam que essa população está tendo os seus direitos negados, uma vez que em qualquer agrupamento existe a estimativa da ocorrência de 1% a 10% de pessoas com AH/SD. A exclusão das pessoas com AH/SD é um fenômeno considerado cruel e velado, pelo simples fato do desconhecimento sobre o tema proporcionar a marginalização dessa população (Landau, 2002; Nolêto, 2008; Barreto, 2008;

Sabatella, 2013). O ato de desvalorizar o outro encontra no senso comum a justificativa para tais situações; nas relações de poder é que se evidenciam as crenças e representações dos sujeitos que experimentaram a exclusão (Jodelet, 2001a).

Os principais mitos/RS apresentados nos estudos foram referentes a 1. Percepções de homogeneidade entre as pessoas com AH/SD; 2. Desenvolvimento assimétrico entre o cognitivo e emocional; 3. Fator genético *versus* ambiente como determinante; 4. Raridade do fenômeno, que essas pessoas não precisam de apoio para aprender, entre outros que são discutidos na literatura sobre AH/SD (Winner, 1996; Alencar & Fleith, 2001; Pérez, 2004). Tais mitos/RS correspondem às categorias de mitos desenvolvidas por Pérez (2003), que são: constituição do sujeito, distribuição ou incidência, identificação, desempenho, consequências e atendimento (Pérez, 2003).

Dos nove mitos/RS investigados por Rech e Freitas (2005), o mito/RS que esteve presente na fala de metade dos participantes foi o mito de que AH/SD é uma característica inteiramente genética. Diferentemente do que foi apresentado como resultado na pesquisa de Bahiense e Rossetti (2014), mostrando que 15 dos 20 professores relataram que a genética é um fator importante, mas não determinante, para pessoas terem ou não AH/SD.

Vale destacar que nos 10 estudos selecionados houve investigações sobre o que as pessoas pensam sobre AH/SD, porém foram utilizados termos diferentes. Os termos que mais predominavam nos estudos foram: ‘mitos’ e ‘percepções’ (Cianca & Marquezine, 2014); ‘mitos’ e ‘RS’ (Azevedo & Mettrau, 2010); ‘mitos’ e ‘concepções’ (Bahiense & Rossetti, 2014); ‘RS’ (Tavani et al., 2009; Barreto & Mettrau, 2010; Kaya et al., 2015); ‘percepções’ (Bain et al., 2006; Wechsler & Suarez, 2016); ou apenas ‘mitos’ (Rech & Freitas, 2005; Ramalho et al., 2014). Essa falta de consenso e uniformidade na produção científica sobre mitos/RS, que se assemelha à tão discutida falta de consenso dentro da área geral de AH/SD, prejudica a população com AH/SD que já é considerada invisível. Güçyeter, Kanli, Özyaprak e

Leana-Taşçılar (2017) afirmam que uma das mais importantes ações que precisam acontecer em benefício das pessoas com AH/SD é eliminar a inconstância entre definições teóricas e seus impactos nas práticas diárias. As pesquisas devem ser baseadas no contexto sociocultural de cada país, considerando a natureza dinâmica e multifacetada do fenômeno AH/SD.

Foi possível observar que 8 dos 10 estudos empíricos que investigaram os mitos/RS foram realizados no ambiente escolar, podendo ser escolas ou universidades (Rech & Freitas, 2005; Bain et al., 2006; Azevedo & Mettrau, 2010; Barreto & Mettrau, 2010; Ramalho et al., 2014; Bahiense & Rossetti, 2014; Cianca & Marquezine, 2014). Entende-se essa prática como efetiva, uma vez que o ambiente escolar é propício para uma “observação sistemática, prolongada e qualitativa das expressões de habilidades, desempenhos e aptidões” (MEC, 2006, p. 20). O fato de cinco estudos terem como participantes os professores (Rech & Freitas, 2005; Azevedo & Mettrau, 2010; Bahiense & Rossetti, 2014; Cianca & Marquezine, 2014), sendo que um desses estudos teve professores e funcionários como participantes (Barreto & Mettrau, 2010). As pesquisas que foram realizadas com estudantes universitários (Bain et al., 2006; Ramalho et al., 2014; Wechsler & Suarez, 2016), ou seja, possíveis futuros professores, não obtiveram resultados diferentes das pesquisas com os professores. Tais estudos mostraram que os universitários desconheciam o tema AH/SD e que os mitos/RS são presentes na fala destes.

A questão referente aos professores e demais profissionais precisarem de capacitação para conhecer os mitos/RS, de tal forma que contribuam com a não propagação destes, foi um assunto recorrente entre os estudos. Essa questão vai ao encontro do que os pesquisadores Bain et al. (2006) afirmam, que examinar as RS sobre AH/SD baseando-se em evidências empíricas facilita o desenvolvimento de práticas mais relevantes, que diminuam os efeitos das percepções errôneas, nocivas e estigmatizantes que permeiam o fenômeno.

Cabe esclarecer que as RS encontradas nos artigos analisados podem ou não corresponder aos mitos discutidos na literatura. Os mitos, por si só, carregam a ideia de

concepções errôneas sobre AH/SD, porém as RS podem corresponder a ideias corretas ou não. Barreto e Mettrau (2010) constataram a presença de RS sobre a conceituação e caracterização dos alunos com AH/SD, políticas públicas e amparo legal, papel do professor e formação continuada e programas de atendimento. O fenômeno AH/SD é construído socialmente, podendo ter interferência dos mitos e crenças da cultura de cada localidade (Güçyeter et al., 2017). De modo análogo, as RS também são construídas no social, através da comunicação cotidiana, podendo ser comparadas aos mitos (Moscovici, 1982).

As buscas nas bases de dados permitiram notar a pouca produção acerca do “pensamento sobre AH/SD”, além da falta de padronização dos conceitos na área das AH/SD. Estes são fatores que contribuem para a manutenção e disseminação das crenças errôneas sobre o assunto. Dessa forma, justifica-se conhecer as representações sociais dos professores sobre AH/SD.

3 Objetivos

3.1 Objetivo geral

- Conhecer as representações sociais de professores sobre alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

3.2 Objetivos específicos

- Identificar as práticas dos professores em relação aos alunos com AH/SD.
- Verificar possíveis relações entre as práticas adotadas e as RS construídas.
- Identificar possibilidades de contribuições da Psicologia Social Comunitária para a construção de conhecimento no campo das AH/SD.

4 Método

4.1 Delineamento de pesquisa

Optou-se por realizar uma pesquisa transversal, devido ao fato de ter sido realizada em um curto período de tempo (Silva, 2004). Com natureza exploratória descritiva que, segundo Marconi e Lakatos (2005), proporciona um contato inicial do pesquisador com a realidade a ser pesquisada, visando à familiarização com o tema que favorece a compreensão dos fenômenos estudados. Já as pesquisas descritivas são definidas como tal por descreverem os fenômenos ocorridos em uma determinada população.

Para a análise dos dados, foram utilizados métodos qualitativos que buscaram compreender o conteúdo dos relatos (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Segundo Silva (2004), as pesquisas qualitativas permitem compreensão, interpretação e comparação de dados em fenômenos complexos. Godoy (1995) afirma que a pesquisa qualitativa é exploratória por possibilitar que os participantes discorram livremente sobre assuntos diversos, porém de uma forma espontânea, muito propício quando se busca conhecer a natureza geral de algum assunto.

4.2 Participantes

Participaram deste estudo 22 professores do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de uma escola da rede pública de Curitiba, sendo 16 mulheres e 6 homens. Todos que responderam à pesquisa participaram de forma voluntária. Oito professores recusaram-se em participar por alegarem não ter tempo para responder à pesquisa. Optou-se por chamar cada participante de P, como forma de proteger a sua identidade. De acordo com o diário de campo da pesquisadora, de

forma geral, os participantes demonstraram satisfação em responder à pesquisa e comentaram sobre a importância do assunto.

O tempo médio de atuação como professor foi de 22 anos para ambos os gêneros e a média de idade dos participantes foi de 49 para o gênero feminino (DP=8,11) e 46 para o gênero masculino (DP=9,62). Com relação à escolaridade, cinco professores possuíam ensino superior completo, dois estavam cursando pós-graduação e 15 já cursaram alguma pós-graduação. As formações acadêmicas declaradas foram: educação artística, artes plásticas, geografia, letras, matemática, direito, administração, educação especial, biologia, história, educação física, química, pedagogia, psicologia e filosofia. Dos 22 professores participantes da pesquisa, 13 responderam que já tiveram algum aluno com AH/SD e nove disseram não ter tido nenhum aluno com AH/SD em suas trajetórias como professores. Dados detalhados sobre os participantes podem ser visualizados no Quadro 3.

Quadro 3 – Características dos participantes.

Participante	Gênero	Idade	Tempo de atuação	Já teve algum aluno com AH/SD?	Escolaridade	Área de docência
P1	F	47	22	Sim	Pós-Graduação Completa	Artes
P2	M	58	32	Sim	Superior Completo	Geografia
P3	F	55	25	Sim	Pós-Graduação Completa	Português
P4	M	54	30	Sim	Pós-Graduação Completa	Matemática e Direito Civil
P5	F	46	Não informado	Sim	Pós-Graduação Completa	Educação Especial
P6	F	53	10	Não	Superior Completo	Português e Inglês
P7	F	32	5	Não	Pós-Graduação Completa	Ciências
P8	F	52	28	Sim	Pós-Graduação Completa	Artes
P9	M	31	5	Não	Pós-Graduação Completa	História
P10	F	61	44	Sim	Pós-Graduação Completa	Português e Inglês
P11	M	41	22	Não	Superior Completo	Educação Física

Participante	Gênero	Idade	Tempo de atuação	Já teve algum aluno com AH/SD?	Escolaridade	Área de docência
P12	M	45	18	Sim	Superior Completo	Inglês
P13	F	58	42	Não	Superior Completo	Ciências e Matemática
P14	F	47	18	Sim	Cursando Pós-Graduação	Psicologia e Filosofia
P15	F	46	25	Não	Pós-Graduação Completa	Pedagogia
P16	F	49	16	Sim	Pós-Graduação Completa	Educação Física
P17	F	52	21	Não	Cursando Pós-Graduação	Química
P18	F	48	24	Não	Pós-Graduação Completa	Educação Física
P19	M	48	23	Sim	Pós-Graduação Completa	Português e Inglês
P20	F	47	29	Sim	Pós-Graduação Completa	Ciências
P21	F	56	10	Não	Pós-Graduação Completa	Português e Inglês
P22	F	31	7	Sim	Pós-Graduação Completa	Ciências

Fonte: A autora (2018).

4.3 Local

O local escolhido foi uma escola estadual na região sul de Curitiba que possui uma quantidade expressiva de professores para a obtenção dos dados necessários para a coleta. Segundo Barreto (2008), a escola é um “lugar privilegiado” para a pesquisa de assuntos relacionados às representações sociais de professores, por oportunizar a observação de sujeitos em sua rotina, “mergulhados em suas relações cotidianas” (p. 104-105).

O colégio na qual foi realizada esta pesquisa possui aproximadamente 3.500 alunos distribuídos no ensino fundamental, médio e técnico-profissionalizante, assim como cursos de línguas. O colégio possui um amplo espaço para atividades extra-classe e encontra-se todo enfeitado por trabalhos manuais realizados pelos alunos.

4.4 Instrumentos

Para a obtenção dos dados, foram utilizadas entrevistas em profundidade e questionários autoaplicáveis presentes, respectivamente, nos Apêndice I e Apêndice II. A entrevista em profundidade teve uma única questão: *o que você pensa sobre alunos com AH/SD?* Segundo Ghiglione e Matalon (1993), a entrevista em profundidade ocorre quando o entrevistador coloca um tema e permite que o entrevistado desenvolva livremente a ideia. Dessa forma, o entrevistador apenas incentiva o entrevistado durante o processo da entrevista para que este exponha unicamente seus pensamentos de uma maneira completa.

Foi utilizado também um diário de campo, que, segundo Trivinos (1987), é um instrumento que consiste no registro das atividades realizadas pelo pesquisador, que compreendem em descrições dos acontecimentos. O diário de campo permite um acesso mais claro do ambiente, pessoas, acontecimentos e sentimentos, ou seja, da realidade que foi vivenciada.

4.5 Procedimento

O presente estudo foi enviado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e a coleta de dados teve início após a autorização do referido comitê, com parecer número: 1.784.210. A responsável pela escola assinou a Declaração de Infraestrutura (Apêndice III) e indicou professores para participarem da pesquisa. Foi informado para todos os participantes voluntários sobre o objetivo e os demais procedimentos da pesquisa. Assim, os participantes que aceitaram participar, primeiramente, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice IV), em seguida responderam à entrevista e depois ao questionário. Optou-se por aplicar a entrevista antes do questionário, como forma de evitar que

as questões abordadas no questionário influenciasses as RS manifestadas nas entrevistas. Antes do início das entrevistas foi explicado que não havia respostas certas ou erradas, que era necessário que o participante relatasse tudo o que sabia e pensava sobre a questão que seria apresentada. As entrevistas realizadas com os 22 professores variaram entre 6 e 17 minutos.

4.6 Análise de dados

Os dados obtidos através do questionário, que se referiram ao perfil profissional dos participantes, foram analisados através de estatística descritiva com o auxílio do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Optou-se por utilizar a Análise Temática Categorical (ATC) para a análise dos dados que foram transcritos das entrevistas em profundidade. A ATC é dividida em três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados (Bardin, 2011) e, segundo a autora, a definição é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 48).

Dessa forma, na primeira etapa desta análise ocorreu a leitura flutuante em todas as transcrições. O que permitiu uma organização dos indicadores de possíveis temas e também foi definido o procedimento de trabalho a ser seguido, que se constituiu em buscar os assuntos explorados em cada entrevista e a semelhança dos temas relatados por cada participante.

Na segunda etapa, a leitura exaustiva possibilitou a codificação, que compreende à escolha das unidades de registro, contagem, classificação e agregação (Bardin, 2011). Esse procedimento iniciou-se com a primeira entrevista, na qual buscou-se identificar as primeiras unidades de registros sobre AH/SD que emergiram do relato da primeira entrevista. Esse

mesmo processo ocorreu com as demais entrevistas transcritas, possibilitando identificar unidades de registros com características comuns entre a primeira entrevista e as demais. Através de classificação dos elementos por diferenciação e agrupamento, ocorreram aproximações progressivas daquelas que apresentavam coerência (Bardin, 2011). Esse processo resultou em 15 unidades de registro, que posteriormente originaram seis subtemas e, depois, duas categorias.

Na terceira etapa, os dados foram trabalhados a partir da inferência e interpretação, que, segundo Bardin (2011), possibilitam transformar os dados brutos em significativos. Através da proposição, foi possível desenvolver um enunciado geral para cada categoria, explanando sobre as ideias relatadas de forma generalizada.

5 Resultados e Discussão

5.1 Caracterização do campo

Aconteceram 10 visitas ao campo, sendo que seis desses encontros foram utilizados para as coletas de dados junto aos professores, e os quatro demais foram conversas iniciais com a vice-diretora e pedagoga responsável, assim como a devolutiva no final da coleta de dados. Em todos os momentos, a pesquisadora foi recebida cordialmente pela direção da escola, contribuindo para o andamento da pesquisa.

Houve dificuldades no campo, como, por exemplo, conflito de agendas para marcar reuniões com as responsáveis pela escola e professores que se recusaram em participar da pesquisa por vários motivos, até mesmo por não aceitarem assinar o TCLE. Porém, mais do que as dificuldades, houve momentos de conversas e reflexões sobre um tema importante e que quase não faz parte do cotidiano desses professores. Nesses momentos de trocas, entre professores e a pesquisadora, foi possível perceber as dificuldades que os professores enfrentam a cada dia, os sentimentos de impotência por parte deles, diante de um sistema que não contribui suficientemente para o ideal que eles acreditam: a educação. Mesmo com dificuldades, em suas diversas formas, a maioria dos professores expressou vontade de conhecer mais o tema AH/SD, pois perceberam a importância deste.

No decorrer das entrevistas, foi utilizado o critério de saturação para encerramento das entrevistas, que é quando o conteúdo abordado pelos novos participantes começa a repetir os conteúdos já abordados anteriores. Assim, foi agendada uma reunião com a pedagoga para fazer um encerramento da coleta de dados e passar para ela os detalhes ocorridos nos seis dias de coleta. A pesquisadora relatou como havia sido a experiência da coleta de dados à pedagoga, e contou sobre as facilidades e dificuldades encontradas nesses dias. A pedagoga agradeceu a

presença da pesquisadora, e solicitou que ela construísse um *folder* informativo (Apêndice V) para distribuir aos professores sobre o tema AH/SD. O que foi realizado e entregue no colégio na mesma semana.

5.2 Categorias temáticas

Depois da transcrição das entrevistas dos 22 professores, foram realizadas as primeiras leituras flutuantes, as quais possibilitaram observar as seguintes unidades de registro: alta capacidade desse aluno; o aluno com AH/SD se desinteressa e se desmotiva; AH/SD é bom em algumas áreas, não em todas; AH/SD se isolam por sentirem-se diferentes; AH/SD é indisciplinado e/ou irritado; fenômeno raro; AH/SD são deixados de lado; AH/SD precisam de atendimento/investimento especial; dificuldade em lidar com o aluno com AH/SD; muitos alunos em sala de aula dificulta o trabalho com AH/SD; não conhecem sobre o tema AH/SD; falta de recursos para lidar com AH/SD; o professor não recebe capacitação sobre AH/SD; gostaria/gosta de ter um aluno com AH/SD; e gostaria de aprender sobre o tema das AH/SD. Assim, por meio da classificação dos elementos por diferenciação e agrupamento, foi possível realizar as aproximações progressivas daquelas que apresentavam coerência, resultando em seis subtemas e, posteriormente, em duas categorias: *características dos alunos com AH/SD* e *práticas dos professores com os alunos AH/SD*; conforme o Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Categorias temáticas.

Unidades de registro	Subtemas	Categorias
Alta capacidade desse aluno; fenômeno raro; gostaria/gosta de ter um aluno com AH/SD; gostaria de aprender sobre o tema das AH/SD.	Alta capacidade intelectual do aluno.	Características dos alunos com AH/SD
AH/SD é indisciplinado e/ou irritado; AH/SD se isolam por sentirem-se diferentes; AH/SD são deixados de lado.	AH/SD é indisciplinado/agitado.	
AH/SD é bom em algumas áreas, não em todas; o aluno com AH/SD se desinteressa e se desmotiva.	AH/SD é bom em algumas áreas, não em todas.	
Não conhecem sobre o tema AH/SD.	Não conhecem sobre o tema AH/SD.	Práticas dos professores com os alunos AH/SD
Dificuldade em lidar com o aluno com AH/SD; muitos alunos em sala dificulta o trabalho com AH/SD; falta de recursos para lidar com AH/SD; o professor não recebe capacitação sobre AH/SD.	Dificuldade em lidar com o aluno com AH/SD.	
AH/SD precisam de atendimento/investimento especial.	AH/SD precisam de atendimento especializado.	

Fonte: A autora (2018).

Após a definição das duas categorias temáticas, foi possível verificar que o pensamento sobre AH/SD foi definido pelos participantes por vários elementos, variando de dois a cinco subtemas em cada relato. No Quadro 5, é possível identificar os subtemas que estiveram presentes na fala de cada participante, sendo eles interligados, ou seja, se relacionam entre si na construção do pensamento sobre AH/SD.

Quadro 5 – Subtemas nos relatos dos professores.

Subtemas	Relatos de cada participante																					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22
1. Alta capacidade intelectual do aluno	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X
2. Não conhecem sobre o tema AH/SD		X	X	X		X		X	X		X				X	X		X		X	X	
3. AH/SD é indisciplinado/agitado		X		X			X	X							X	X					X	X
4. Dificuldade em lidar com o aluno com AH/SD		X					X					X	X	X		X	X			X		
5. AH/SD é bom em algumas áreas, não em todas	X				X		X	X		X				X				X				
6. AH/SD precisam de atendimento especializado				X	X					X						X	X		X			

Fonte: A autora (2018).

Nota. Todos os “X” correspondem ao fato de os professores terem se referido ao assunto de forma concordante, exceto a resposta do P8 na categoria 3, na qual o professor mencionou o subtema, porém não concordando com o assunto relatado.

5.2.1 Categoria 1 – características dos alunos com AH/SD

Esta categoria é composta pelas falas dos professores que procuraram descrever as características que os alunos com AH/SD apresentam. São conteúdos obtidos em parte pela experiência dos professores no cotidiano escolar, e em parte nas comunicações estabelecidas com seus pares ou através de leitura ou da própria formação acadêmica.

Algumas características são apontadas como comuns aos alunos com AH/SD (Delou, 2007, p. 45):

Alto grau de curiosidade; Boa memória; Atenção concentrada; Persistência; Independência e autonomia; Interesse por áreas e tópicos diversos; Facilidade de aprendizagem; Criatividade e imaginação; Iniciativa; Liderança; Vocabulário avançado para a idade cronológica; Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas; Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos; Habilidades para lidar com ideias abstratas; Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista; Interesse por livros e outras fontes de conhecimento; Alto nível de energia; Preferência por situações/objetos novos; Senso de humor; Originalidade para resolver problemas.

Apenas algumas dessas características foram apontadas pelos professores que participaram da pesquisa: alta capacidade intelectual do aluno; AH/SD é indisciplinado/agitado; e AH/SD são bons em algumas áreas, não em todas. O que indica desconhecimento por parte dos professores ou, ainda, que suas percepções foram forjadas no cotidiano escolar, o que nem sempre permite que o aluno tenha sido observado de forma integral.

- Alta capacidade intelectual do aluno

Os participantes estabeleceram relações entre as AH/SD e a alta capacidade intelectual do aluno. O subtema que trata dessa visão foi o mais frequente na fala dos participantes, pois 20 dos 22 professores mencionaram em algum momento que esses alunos possuem inteligência acima da média. Entre esses 20 professores, 11 iniciaram sua fala tratando dessa temática. Conforme o relato:

Eu penso que são alunos, indivíduos, pessoas que possuem habilidades em algumas áreas do conhecimento, acima da média, diferente dos alunos comuns. Que eles demonstram ter mais facilidade para o aprendizado e tem até um conhecimento anterior ao que eles estão, que mostram nessa série e desenvolvem muito rápido. (P1 – 22 anos de atuação como professor).

A relação entre a inteligência e AH/SD também pode ser vista em um estudo realizado na França sobre as RS de pessoas com AH/SD. Os autores verificaram que os participantes que tinham contato com pessoas com AH/SD manifestaram RS formadas por elementos como: *inteligentes, curiosas e sensíveis*; enquanto que os participantes que não tinham contato com essa população manifestaram RS formadas pelo elemento *inteligência* (Tavani et al., 2009). Enfatiza-se que inteligência não é a única característica marcante das pessoas com AH/SD, porém é a peculiaridade mais lembrada e manifestada no senso comum.

- AH/SD é indisciplinado/agitado

O tema sobre a agitação e indisciplina dos alunos com AH/SD foi lembrado por oito professores, sendo que apenas um desses professores mencionou esse assunto afirmando não concordar com essa situação. Seguem relatos de dois professores a respeito desse tema:

Às vezes esses alunos parecem hiperativos. Pois são muitos rápidos, não muito tranquilos, não se acomodam para fazer a situação de aprendizagem que a gente acostuma ver no restante da sala. (P15 – 25 anos de atuação como professor).

Imagino que é aquele aluno que não tem caderno, não faz a lição, um aluno agitado, um aluno agitado que tem até mesmo dificuldade para ficar muito tempo no mesmo lugar, na mesma posição, que tem alguns estereótipos também, só que é ao mesmo tempo, um aluno que se você pergunta para ele, ele vai saber te responder o que você perguntou. Um aluno que às vezes vai te incomodar com disciplina, mas é um aluno que é páreo a páreo com você no assunto, com aquele aluno que está ali quietinho fazendo a tarefa. (P22 – 7 anos de atuação como professor).

Com relação às características comportamentais dos alunos com AH/SD, grande parte desses alunos possui um comportamento inquieto e agitado devido à aceleração de pensamento, o que pode gerar impaciência com atividades que exigem repetição e desinteresse pelas áreas que não são suas habilidades. No entanto, essas características não podem ser generalizadas, pois nem todos os alunos com AH/SD apresentarão todas as características da superdotação, variando a intensidade de pessoa para pessoa (Sabatella, 2013). Alguns professores relataram que o aluno com AH/SD termina sua tarefa antes que os demais alunos e busca outras coisas para explorar, o que pode envolver andar pela sala de aula, conversar com os colegas, questionar o professor, entre outros.

Daniels e Piechowski (2008) falam sobre a *overexcitability* ou a alta excitabilidade das pessoas com AH/SD, as quais podem aparecer de cinco formas, entre elas a psicomotora, que se configura em uma conduta agitada, ativa e enérgica. Os autores esclarecem que essa intensidade característica das pessoas com AH/SD não representa apenas uma forma de viver mais intensa nas emoções, curiosidade, prazeres sensoriais, imaginação, entre outros, mas sim como uma

forma diferente e complexa de experimentar o mundo, a qual confere uma vivacidade intensa a quem as experimenta.

Essa maneira de experimentar o mundo, com um alto grau de excitabilidade por parte das pessoas com AH/SD, pode ser uma das justificativas para o comportamento agitado da maioria dessas pessoas com AH/SD. A dificuldade em desacelerar contribui para uma busca incessante de produção e criação de algo de seu interesse. O que pode gerar ansiedades, frustrações e comportamentos não desejados (Lovecky, 1986).

- AH/SD são bons em algumas áreas, não em todas

A afirmação que os alunos com AH/SD são bons em algumas áreas e em outras não foi manifestada por sete professores. A seguir, alguns relatos que evidenciam esse pensamento:

Quem tem altas habilidades, tem em alguma área, mas não tem em todas. Então, se ele tiver altas habilidades em ciências, na área de humanas ou biológicas, para mim até que seria um trabalho mais fácil, mas se não for outra área, então não vai fazer muita diferença. (P7 – 5 anos de atuação como professor).

Que ele tem um certo direcionamento para alguma área e que ali ele desenvolve todo o potencial dele. E que no resto ele vai mal. (P8 – 28 anos de atuação como professor).

Geralmente ele tem interesse diferente, interesse numa coisa específica. E ele acaba se distraindo durante as aulas e deixando de aprender outros conteúdos, outras coisas que se ensina. Ele acaba se dedicando àquilo que ele gosta e como ele tem facilidade naquilo que ele é mais desenvolvido, ele com certeza vai querer ser cada vez mais desenvolvido nessa área, acaba desgastando o trabalho do professor que às vezes se perde, achando que o aluno não está preparado, que não tem pré-requisito. E depois você descobre que, não é que ele não tem pré-requisito e nem tem falta de interesse, ele tem outro interesse. (P10 – 44 anos de atuação como professor).

Essas declarações dos professores vão ao encontro do que afirmam Piske, Stoltz e Machado (2014), que os alunos com AH/SD se engajam com mais facilidade em atividades de seu interesse, em atividades que requerem mais habilidades, podendo não dar muita atenção para as demais atividades/disciplinas. Essa elevada potencialidade pode ser manifestada nas seguintes áreas, isoladas ou combinadas: aptidão acadêmica específica, capacidade intelectual geral, pensamento produtivo/criativo, liderança, área psicomotora e talento para as artes (Delou, 2007).

5.2.2 Categoria 2 – práticas dos professores com os alunos AH/SD

Esta categoria se refere às práticas dos professores com relação aos alunos com AH/SD, e é formada pelas falas que remetem às relações que são estabelecidas com esses alunos na prática escolar. Referem-se às ações que de fato ocorrem e também às ações que os professores acreditam que deveriam ocorrer no cotidiano escolar. Essa categoria é formada pelos seguintes subtemas: não conhecem sobre o tema; dificuldade em lidar com os alunos com AH/SD; e AH/SD precisam de atendimento especializado. Segundo Azevedo e Mettrau (2010), Maciel e Freitas (2011) e Bahiense e Rossetti (2014), as crenças e concepções dos professores influenciam diretamente as suas práticas docentes.

- Não conhecem sobre o tema

O segundo subtema que mais esteve presente nos relatos trata do desconhecimento dos professores sobre o tema, em forma de autodeclaração ou generalização, ao afirmarem que os professores não possuem *expertise* necessária para lidar com esses alunos. Esse subtema esteve presente na fala de 12 professores e condiz com a realidade que denuncia o despreparo dos professores e a falta de capacitação ofertada a eles desde a graduação, o que contribui para a

diária exclusão dos alunos com AH/SD que continuam não sendo vistos (Barreto & Mettrau, 2010; Bahiense & Rossetti, 2014; Ramalho et al., 2014). Alguns relatos exemplificam o conteúdo do subtema:

Eu tenho aqui na sala de aula, uns dois alunos com altas habilidades. Na verdade, eu acho que tenho, pois não recebemos um curso sobre isso, a gente ouve falar, mas ter certeza, não dá para ter. (P3 – 25 anos de atuação como professor).

Eu já escutei de alguns professores que já trabalharam com esses alunos, mas eu não conheço muito. Eu já assisti filme e seriados que falavam sobre isso, mas pelo que eu vi alguns são bem vistos pela sociedade e alguns não. (P9 – 5 anos de atuação como professor).

Mas eu não saberia te dizer quais as características que tem em cada uma [criança de inclusão], tanto que aqui tem uma professora que trabalha com essas situações, e eu falei para ela que seria muito importante a gente sentar e conversar e tentar identificar, porque a gente judia do aluno, é difícil trabalhar com ele, mas nós também temos complicado, o resultado é bem difícil porque a gente não sabe o que fazer, e eu honestamente não saberia te dizer a diferença de um e outro. (P20 – 29 anos de atuação como professor).

Barreto e Mettrau (2010) relatam que a falta de conhecimento científico por parte dos professores afeta diretamente a qualidade das práticas realizadas diariamente para atender esses alunos com necessidades especiais. Corroboram Bain et al. (2006) ao afirmarem que olhar sobre os alunos com AH/SD baseando-se em evidências empíricas facilita o desenvolvimento de práticas mais relevantes.

- Dificuldade em lidar com os alunos com AH/SD

A dificuldade em lidar com os alunos com AH/SD foi mencionada por oito professores que relataram variadas justificativas para essa dificuldade, como, por exemplo, a falta de preparo dos profissionais, o comportamento hiperativo dos alunos com AH/SD, falta de infraestrutura e até mesmo o número elevado de alunos em cada sala de aula, o que não favorece a postura inclusiva por parte dos professores. Essa categoria pode ser ilustrada pelos seguintes relatos:

Eu penso na dificuldade de lidar com eles. Porque hoje você tem uma turma muito grande e com vários laudos ao mesmo tempo. Eu fico penalizado, porque quando eu vou descobrir, o bimestre já está andando, tem toda aquela irritabilidade e você não sabe porquê. (P2 – 32 anos de atuação como professor).

Esses alunos são muito interessantes, pois acabam questionando mais, não se contentam com qualquer resposta, eu acho que isso é interessante, mas por outro lado é um desafio, eles ficam muito críticos em relação a algumas coisas. E às vezes você quer dizer: ‘mas isso é teoria, isso é o que diz o autor’, e eles dizem: ‘mas isso está errado’. Então até a gente fazer com que eles entendam que uma coisa é a teoria, é a forma de ver do autor, do conceito e que nós estamos discutindo essas formas de pensar, é complicado. A teimosia, não vou colocar a palavra teimosia, mas essa insistência acaba emperrando um pouco, fazendo com que as coisas não avancem muito. (P14 – 18 anos de atuação como professor).

Eu acho que no Brasil deve ter um monte de alunos de altas habilidades, só que nós não estamos preparados. A escola não é preparada, o professor não é preparado e os próprios pais dos alunos não são. Estamos matando alguns alunos aqui, aos poucos. Acho que nós professores, estamos matando devagarinho. O médico mata rápido. A educação mata a cada dia. (P4 – 30 anos de atuação como professor).

A dificuldade dos professores em lidar com alunos AH/SD é exemplificado por Winner (1996) no fato destes considerarem os alunos AH/SD como problemáticos, desmotivados, que não param quietos. Essa dificuldade do professor está relacionada à falta de aperfeiçoamento especializado, que contribui para a não identificação desses alunos.

- AH/SD precisam de atendimento especializado

O subtema referente à necessidade que os alunos com AH/SD têm de um atendimento especializado foi mencionada por seis participantes. Segundo Nolêto (2008), os direitos de atendimento para os alunos com AH/SD são previstos pela LDB, porém na prática tais direitos não são reconhecidos. A fala de alguns professores exemplifica o conteúdo desse subtema:

Eu vejo que esses estudantes precisam de muito investimento e nós não temos. Eu vejo que tem pouco investimento, tem sala de recursos, mas não tem investimento para esses estudantes. Se você perguntar para os professores, eu digo por mim, é uma realidade que eu vivencio, quem banca as salas de recursos, somos nós professores. (P5 – tempo de atuação como professor não informado).

Eu acredito que eles têm o desenvolvimento muito bom. Só que na verdade, nas escolas públicas principalmente, eles deveriam ser atendidos de maneira diferente para que eles tivessem um aproveitamento melhor. Muitas vezes nós nos pegamos nos dedicando a quem precisa realmente, a quem tem necessidades. E esquecemos de quem tem alta habilidade. Então, a alta habilidade em si, deveria ser trabalhada melhor. (P19 – 23 anos de atuação como professor).

Apesar do P19 não saber que os alunos com AH/SD também são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, conforme determina o MEC (Delou, 2007), tal professor reconheceu que essa população precisa de um atendimento especializado. Delou (2010) relata que a história da garantia de direitos dos alunos com AH/SD é marcada por

avanços e retrocessos, porém alguns importantes eventos na história nacional e internacional da educação contribuíram para o reconhecimento dos direitos dos alunos com AH/SD.

5.3 RS sobre AH/SD dos professores

A TRS possui um grande potencial para explicar o pensamento dos grupos sociais e suas relações com as práticas, o que tem levado a despertar o interesse das ciências humanas por tal teoria. “Nos campos da educação e da saúde, a teoria foi acolhida como uma possibilidade de melhor compreender a relação entre pensamento e ação dos grupos, de modo a permitir sua análise e, para além disto, a intervenção” (Campos, 2012, p. 14).

Por meio dos processos complementares de ancoragem e objetivação, as RS são formadas. Esses processos ocorrem para que a principal função da RS ocorra, a saber, a familiarização do desconhecido (Moscovici, 2015). A partir do momento que o professor não sabe exatamente o que são as AH/SD, ele automaticamente compara essa ideia com algo que ele conhece, formando uma imagem do que seriam as AH/SD e age de acordo com essas ideias. De acordo com Jodelet (1993), as RS são construídas e compartilhadas no discurso coletivo, apesar de serem elementos cognitivos; assim torna-se possível a construção de uma realidade comum.

Ao analisar os subtemas, verificou-se que estes se relacionam entre si e à formação das RS e das práticas sociais. Formaram-se duas categorias, sendo que uma categoria se refere às RS e a outra categoria às práticas dos professores. Os subtemas que participam da construção das RS sobre AH/SD são: alta capacidade intelectual do aluno; AH/SD é indisciplinado/agitado; e AH/SD são bons em algumas áreas, não em todas – referente às *características dos alunos*/categoria 1. Já os subtemas: dificuldade em lidar com os alunos com AH/SD; AH/SD precisam de atendimento especializado – se referem às *práticas dos professores*/categoria 2. Tais relações existentes podem ser observadas na Figura 1, a seguir.

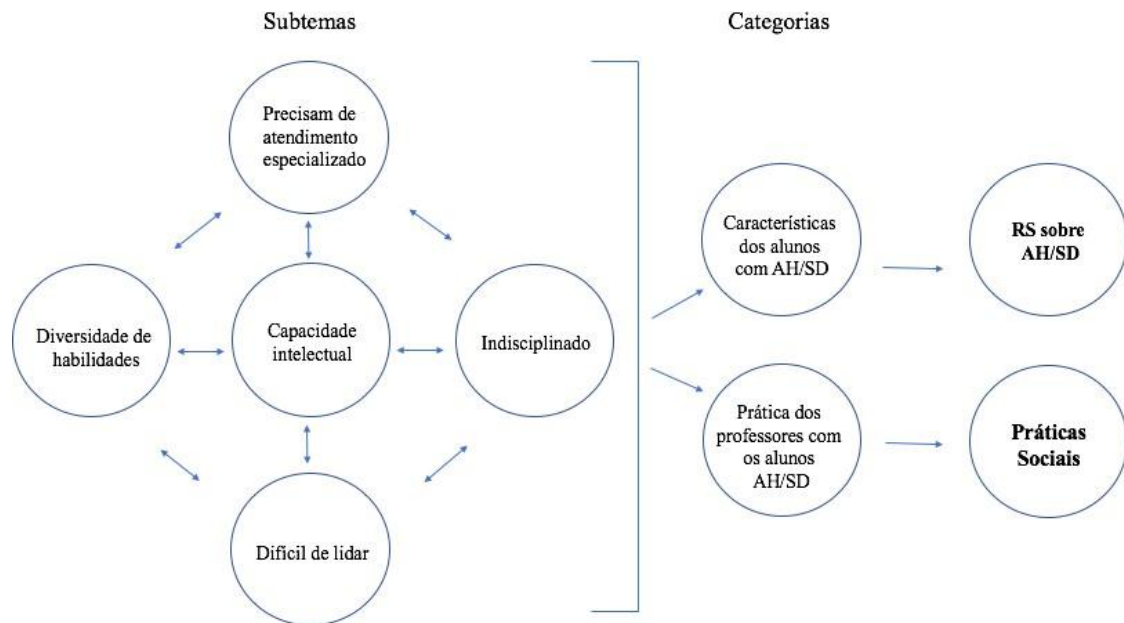


Figura 1 – Relações entre categorias temáticas e RS sobre AH/SD.

Fonte: A autora (2018).

Nota: O subtema “não conhecem sobre o tema” não aparece na figura, por manifestar a falta de conhecimento sobre o assunto e não contribuir para a construção das RS. Esse subtema possui influência apenas nas práticas sociais docentes.

A alta capacidade intelectual do aluno com AH/SD – foi o subtema com mais expressividade, uma vez que 20 dos 22 professores relataram algo sobre esse assunto. Apesar de terem sido identificados seis subtemas, um deles não faz parte da construção das RS sobre AH/SD no que tange à ação dos professores, nesse caso o subtema: *não conhecem sobre o tema*, da categoria referente às práticas dos professores com os alunos AH/SD. O fato dos professores terem mencionado não conhecerem o tema, e isso ter se configurado em um subtema, não significa que esse subtema contribui para a formação das RS sobre AH/SD e, conseqüentemente, as práticas sociais, uma vez que esses professores estão relatando a ausência de conhecimento sobre o assunto. Assim, não se trata de um conhecimento construído e compartilhado, mas sim caracteriza-se pela ausência desse conhecimento. Isso pode acontecer pela falta do componente informacional das RS, pois, segundo Moscovici (2012), para que haja RS, é necessário existir três aspectos: *atitude* positiva ou negativa com relação ao objeto investigado; *campo de representação* no qual ocorrem a organização das informações

qualitativas e figurativas que remete à ideia de imagem, de modelo social; e a *informação* que se refere à qualidade e quantidade das informações sobre o objeto pesquisado. Assim, esse subtema expressa a carência de informações sobre o objeto de representação, não contribuindo para a formação das RS, mas tendo efeitos apenas nas práticas sociais dos professores. A partir do momento que o professor não conhece adequadamente o tema AH/SD, isso influencia as suas ações diárias, mesmo que essa ação seja encaminhar esse aluno para um profissional mais capacitado.

Independentemente de haver um consenso sobre a falta de conhecimento sobre o tema AH/SD, esses professores possuem informações sobre as características dessa população. Para os professores participantes da pesquisa, os alunos com AH/SD representam ter um alto potencial, não necessariamente em todas as matérias, além de possuir pensamento e atitude acelerada, o que pode resultar em mau comportamento. Esses pensamentos sobre AH/SD expressados através das características mencionadas pelos professores afetam a sua prática docente. De acordo com Abric (1998) e Rouquette (1998), as RS influenciam diretamente as práticas sociais.

As características mencionadas pelos professores sobre os alunos com AH/SD: *alta capacidade intelectual, indisciplinados e agitados e com bom desempenho em algumas áreas, mas não em todas*; são elementos que interagem constantemente entre si na formação das RS; que, segundo Polli e Camargo (2010), por se tratarem de fatos do cotidiano, surgem e disseminam-se entre as pessoas; por serem coletivos, torna-se possível serem compartilhados.

As práticas relatadas pelos professores em relação aos alunos com AH/SD: *dificuldade em lidar com os alunos com AH/SD; AH/SD precisam de atendimento especializado*; também são elementos que interagem entre si, porém correspondem às práticas sociais dos professores. Uma vez que estes afirmaram não saber lidar com o aluno com AH/SD, conseqüentemente possuem dificuldades nesse processo, e encaminham para alguém que seja especializado, que

saiba lidar com esse “problema”. O desconhecimento sobre a forma de agir demonstra a falta do elemento informacional das RS no que tange à ação (note que eles têm informação sobre as características), apesar de haver consenso sobre o desconhecimento da melhor maneira de tratar os alunos, as RS dos professores incluem elementos de orientação de conduta. Assim como as RS influenciam nas práticas sociais, as práticas também influenciam nas RS (Polli & Camargo, 2010). Dessa forma, as características sobre AH/SD mencionadas por esses professores, ou seja, a maneira como eles enxergam os alunos com AH/SD, influenciam a sua prática cotidiana. Assim, as RS que eles possuem, constroem e compartilham orientam as suas práticas.

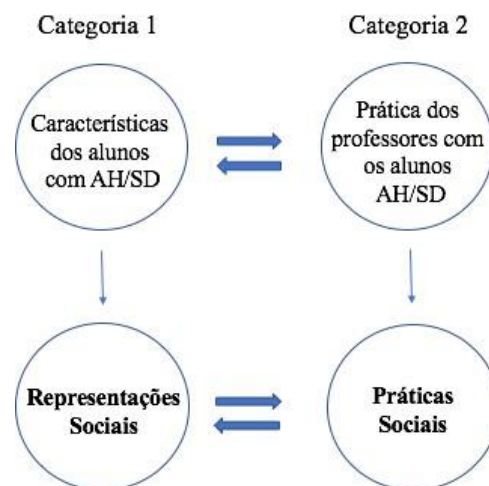


Figura 2 – Relações entre RS e práticas.
Fonte: A autora (2018).

Segundo Abric (1994), as RS não são unicamente influenciadas pelas práticas sociais, mas também pelo sistema de normas, valores, fatores culturais e a própria atividade da pessoa. Dessa forma, a “determinação das práticas e dos comportamentos pelo sistema representacional parece – pelo menos em algumas situações – indiscutível” (p. 229).

Campos (2012) relata que os estudos em laboratório demonstraram a determinação das práticas pelas RS, mas nos estudos de campo existe uma maior dificuldade em integrar os dados das práticas e os dados das RS; e acrescenta:

Concebidas como ‘sistemas complexos de ação’, as práticas estão longe de constituir objetos claramente distintos das representações: tanto uma prática pode ser tomada como ‘objeto representado’, como uma dada representação pode conter elementos, conteúdos, esquemas referentes às práticas. As próprias representações são inseridas em processos de construção, de re-apropriação da realidade, de onde se pode considerá-las como ‘ações’ sobre a realidade. (Campos, 2012, p. 15).

Apesar de os professores mencionarem expressivamente a capacidade intelectual dos alunos com AH/SD, eles também reconheceram e manifestaram que tais alunos apresentam um bom desempenho em algumas áreas, mas não em todas. Essa característica relatada pelos participantes da pesquisa pode ter surgido e se propagado na trajetória profissional desses professores. Moscovici (1982, p. 181) apresenta as RS como sendo “conceitos, afirmações e explicações” que surgem diariamente nas relações das pessoas. Cabe ressaltar que essa questão de ser bom em algumas áreas, não em todas, é frequentemente mencionada em relação às pessoas com AH/SD. Porém essa questão não é exclusiva das pessoas superdotadas, afinal, não existem pessoas com alto desempenho em todos os campos.

Constatou-se que as RS sobre alunos com AH/SD dos professores que participaram dessa pesquisa condizem com a literatura científica produzida na área. Essas RS indicam que os professores enxergam os alunos com AH/SD com potencial intelectual extremamente alto, pensamento acelerado que pode refletir em um comportamento agitado, podendo gerar indisciplina e dificuldades por parte dos profissionais. Fica evidente a necessidade de um acompanhamento especializado para que esse aluno consiga atingir a plenitude do seu desenvolvimento nas suas áreas de interesse. Corroboram Azevedo e Mettrau (2010) ao afirmarem que as RS que o professor tem dos seus alunos estão intimamente relacionadas à qualidade da prática que é oferecida.

As RS encontradas nesta pesquisa não se relacionam aos mitos relatados na literatura científica da área das AH/SD. Ainda que exista uma relação dos mitos com as RS não se pode afirmar que toda RS é um mito. Segundo Russ (1994, p. 187), os mitos podem ser definidos como “representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos”. As RS são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001a, p. 22). Embora exista relação entre mitos e RS, constatou-se que as RS desta pesquisa não condizem com os mitos sobre AH/SD. As RS apresentadas nesta pesquisa sobre as características dos alunos com AH/SD correspondem com a literatura da área, apesar de se configurarem como um conhecimento não aprofundado sobre o tema ou, ainda, como um conhecimento superficial sobre AH/SD.

A falta de conhecimento sobre o tema AH/SD por parte dos professores justifica a necessidade de uma melhor qualificação, desde a formação acadêmica até as formações continuadas. Reconhecer o aluno com AH/SD como um aluno com necessidades especiais, e ter conhecimento científico para lidar de uma maneira saudável com esses alunos, deve fazer parte da formação do professor (Rech & Freitas, 2005; Barreto & Mettrau, 2010; Bahiense & Rossetti, 2014; Wechsler & Suarez, 2016; García-Barrera & Flor, 2016).

Devido à complexidade do tema, variedade de teorias e diversidade de características que os alunos com AH/SD apresentam, é compreensível que existam dificuldades por parte das pessoas que convivam com esse público. Contudo, não é possível desconsiderar que esses alunos precisam ser acolhidos em sua totalidade e receber apoio especializado para que seja viável o desenvolvimento de suas potencialidades (Delou, 2007). Nesse sentido, explorar as RS sobre AH/SD contribui com a produção de conhecimento, gerando bases para amenizar os efeitos prejudiciais de crenças equivocadas. Além disso, torna possível fornecer aos professores, pais e sociedade em geral implementações educacionais eficazes (Bain et al., 2006).

5.4 Contribuições da Psicologia Social Comunitária à atuação de professores de alunos com AH/SD

A PSC visa à promoção de mudanças em contextos sociais, incentivando a participação dos indivíduos nas ações transformadoras. O psicólogo social comunitário tem um papel fundamental nessas ações, pois, através da sua mediação, será possível identificar as demandas e intervenções necessárias para facilitar o diálogo com a comunidade (Montero, 2004). Nesse sentido, a PSC possui aporte teórico e metodológico para agir na comunidade de professores, dentro das escolas, com a participação dos profissionais da educação rumo à disseminação e multiplicação de conhecimentos e práticas que promovam a inclusão dos alunos com AH/SD. A autora (Montero, 2004) descreve as principais características da PSC, que podem ser observadas no Quadro 6:

Quadro 6 – Características da Psicologia Social Comunitária.

1. Se ocupa de fenômenos psicossociais relacionados aos processos de construção do caráter comunitário, levando em conta o contexto cultural e social do qual surge;
2. Entende a comunidade como um ser dinâmico composto por agentes ativos, atores sociais relacionados, construtores da realidade em que vivem;
3. Enfatiza as forças e capacidades e não as carências e debilidades;
4. Considera a relatividade cultural;
5. Inclui a diversidade;
6. Reconhece as relações que ocorrem entre as pessoas e seu meio ambiente;
7. Apresenta uma orientação voltada às mudanças sociais voltadas ao desenvolvimento comunitário a partir da dupla motivação: comunitária e científica;
8. Possui uma orientação voltada às mudanças pessoais e no processo de inter-relação entre indivíduos e comunidade;
9. Incentiva à comunidade para ter poder e controle sobre os processos que a afetam;
10. Possui uma posição política que supõe a formação de cidadania e o fortalecimento da sociedade;
11. Promove a ação comunitária incentivada pela participação;
12. Assume-se como ciência capaz de produzir intervenções sociais;
13. Possui caráter predominantemente preventivo;
14. Dispõe de caráter científico para gerar reflexão, crítica e teorias.

Fonte: Montero (2004, p. 34).

A PSC é uma ciência predominantemente preventiva, que atua também com intervenções à produção de consciência, conhecimento popular diante de situações de opressão e exclusão em qualquer comunidade, para promoção da participação popular na efetivação de mudanças necessárias (Montero, 2004). Diante disso, por que não pensar na PSC atuando nas comunidades de professores existentes nas escolas, para a promoção de ações conscientizadoras que visem à inclusão de alunos com AH/SD? As principais características da PSC apresentadas por Montero (2004) vão ao encontro do que pesquisadores na área das AH/SD estão publicando mundo a fora (Bain et al., 2006; Extremiana, 2000; Güçyeter et al., 2017).

Autores da Turquia indicam que os estudos no campo das AH/SD precisam acontecer levando-se em conta o contexto sociocultural em que esses alunos estão inseridos, considerando a natureza dinâmica e multifacetada do fenômeno AH/SD (Güçyeter et al., 2017). Assim também a PSC leva em conta a relatividade cultural de cada comunidade, cuidando dos fenômenos psicossociais relacionados aos processos de construção do caráter comunitário. Ao reconhecer as relações existentes em cada comunidade, nesse caso a comunidade de professores, a PSC contribui com seu aporte teórico e prático para a participação ativa desses professores no reconhecimento e ação diante das especificidades das AH/SD.

Maciel e Freitas (2011, p. 9797) afirmam que se os professores “conhecerem as características dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, suas necessidades e seus desafios, bem como os mitos que permeiam esta temática, a violência e a intolerância não seriam tão corriqueiras dentro da escola”. As autoras acrescentam que esse tratamento hostil para com o aluno com AH/SD contribui para que ele desanime dos estudos, não se identifique com a comunidade, podendo até desistir dos estudos. Landau (2002) colabora ao afirmar:

Há crianças com superdotação que, se não estimuladas de forma adequada, desde cedo, se retraem e lutam contra os próprios talentos. Talentos estes que poderiam conduzi-las às descobertas científicas, a criatividade artística, à liderança criativa ou simplesmente à

realização de uma personalidade feliz. A sociedade também perde – ao ignorá-las – líderes criativos nas ciências, nas artes, na política, possivelmente recebendo em seu lugar indivíduos frustrados e por vezes desistentes da escola, da comunidade, da atividade pública, enfim, da vida em si. (Landau, 2002, p. 1).

Andrade (2007) afirma que o professor precisa estabelecer uma relação afetiva com os alunos e os perceber como sujeitos, enxergar que seus alunos também têm algo importante para contribuir e que a aprendizagem acontece por meio das interações que são estabelecidas. Assim, o professor oferece, através de suas atitudes, informações que irão contribuir para desenvolvimento e autoconceito dos alunos.

O aluno que tem suas características valorizadas pelo professor tende a acentuá-las cada vez mais, enquanto aquele que se sente rejeitado ou discriminado tende a se afastar da situação e acaba por ver as expectativas negativas do professor confirmadas (Andrade, 2007). A PSC corrobora ao enfatizar as forças e capacidades e não as carências e debilidades do sujeito (Montero, 2004).

A promoção da verdadeira educação tem relação direta com a dignidade humana e, se por um lado vai de encontro com toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, bem como a educação ocultada por uma generosidade traidora, sem o verdadeiro objetivo de transformar, por outro lado vai ao encontro daquela educação comprometida com a libertação. (Batista, 2017, p. 786).

González Rey (2003) esclarece que o desenvolvimento do sujeito é impulsionado por suas relações e interações sociais, que necessariamente passam a constituir-se como elementos de sentido na formação de sua configuração subjetiva. Logo, o desenvolvimento do sujeito e sua subjetivação ocorrem de modo articulado com todos os sistemas de relações sociais das quais ele toma parte. Dessa forma, os professores e suas práticas diárias tornam-se construtores da realidade escolar.

Ao conhecer as necessidades especiais dos alunos com AH/SD, a comunidade de professores terá condições de intervir de maneira ativa e humana, colaborando para a construção de uma realidade positiva e inclusiva. Álvaro e Garrido (2006) apontam que as intervenções na PSC promovem mudanças na estrutura da comunidade, por meio do fortalecimento intrapessoais, interativos e comportamentais. Essa participação ativa da comunidade possui caráter político que propicia uma conscientização mobilizadora e incluyente (Montero, 2003).

6 Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi conhecer as representações sociais dos professores de uma escola pública de Curitiba sobre os alunos com AH/SD, considerando que o professor é o principal mediador no processo de ensino-aprendizagem e possui uma posição privilegiada com relação à possibilidade de observação diária do desempenho de cada aluno. Entendemos as dificuldades envolvidas nesse processo, uma vez que esses professores enfrentam diariamente a falta de materiais, de treinamentos e cursos, plano de desenvolvimento e carreira, baixos salários e uma infinidade de obstáculos presentes no ideal da educação. No entanto, mesmo sendo reais todos esses reveses, há milhares de talentos não sendo enxergados no Brasil e, além de um desperdício de inteligência humana, outras graves consequências existem nesse processo: exclusão social, sentimentos de inadequação, indisciplina, desmotivação pelos estudos, abandono da escola, entre tantos outros. Dessa forma, justifica-se a importância deste estudo, uma vez que conhecer o que os professores pensam – suas representações sociais – fornece dados relevantes para a reflexão e construção de práticas educativas emancipatórias.

Para uma contextualização mais abrangente desta pesquisa, faz-se necessário enfatizar algumas questões indispensáveis para o tema. O superdotado possui uma sensibilidade ímpar, em termos físicos/sensoriais, que envolvem até alergia a alimentos, produtos e medicamentos; e em termos cognitivos/perceptivos, ou seja, esse aluno muitas vezes não sabe explicar o “porquê” mas tem a certeza de que está sendo deixado de lado. Aqueles que possuem um laudo e/ou sabem que são superdotados podem sentir que o professor descarrega sobre eles a responsabilidade de aprenderem sozinhos, afinal, estes têm uma tremenda capacidade. Aqueles que não possuem laudo e/ou não sabem que são superdotados sabem que são bons em algumas áreas, mas sentem que suas “deficiências” se sobressaem em relação às suas facilidades. Dessa

forma, acabam por acreditar que os adultos são os possuidores da razão, ou seja, “se eles falam que eu sou um problema, eu realmente sou”.

Essa lastimável realidade traz a reflexão da importância das emoções à aprendizagem, já que pensamento e emoção são indissociáveis. O aluno que se sente acolhido possui a segurança de que não está sozinho na caminhada escolar, sendo que esse fator contribuirá fortemente para a fluidez do aprendizado. O contrário também é verdadeiro, se o aluno sente a exclusão camuflada ou até mesmo notória, ele expressará essa negativa emoção de formas diversas. Assim, como existe uma inevitável relação entre o aprendizado e as emoções, há na mesma proporção uma relação entre os pensamentos dos professores sobre seus alunos e suas práticas docentes.

Durante as entrevistas, os professores mostravam entender a importância do tema, ao mesmo tempo que afirmavam não conhecer sobre o assunto. Expressaram sentimentos de inadequação, até mesmo culpa, por não saberem reconhecer os alunos com AH/SD. As representações sociais dos professores sobre AH/SD nesta pesquisa foram relacionadas às características dos alunos, as quais afetam conseqüentemente as práticas dos professores. Essas RS indicam que os professores enxergam os alunos com AH/SD com potencial intelectual altíssimo e pensamento acelerado, que pode resultar em indisciplina. Assim como resultado, esses professores possuem dificuldade em lidar com esses alunos, compreendem que os alunos com AH/SD precisam de atendimento especializado, além de assumirem que não conhecem sobre o tema.

Encaminhar um aluno que é reconhecidamente “complexo”, por não saber lidar com ele, acaba sendo o caminho mais curto encontrado na atualidade. A falta de conhecimento dos professores indica a necessidade de capacitação sobre o tema. Um detalhe relevante das entrevistas é que muitos professores afirmaram não haver recebido durante a graduação uma formação sobre AH/SD. O conhecimento adquirido até o momento foi “de ouvir falar”.

Defende-se aqui que, se um professor é tratado com dignidade, recebe instruções continuadas de qualidade, desde a sua formação, ele terá melhores subsídios para atuar frente ao aluno com AH/SD, isto com aporte teórico consistente, resultando numa relação mais humana de ensino aprendizagem. Ou seja, se o professor for considerado como o sujeito de sua própria história, ele terá autonomia o suficiente para promover práticas emancipatórias, que desenvolvam os alunos com AH/SD ao nível máximo de suas capacidades.

Através desta pesquisa, sugere-se que o olhar do Estado se volte não apenas para os alunos com AH/SD, mas também para os professores, pois estes necessitam de uma capacitação aprofundada sobre necessidades especiais, incluindo as AH/SD, uma vez que muitos professores nem imaginam que tais alunos também são considerados possuidores de necessidades especiais. Acredita-se ser esta uma das primeiras medidas a serem tomadas para que os alunos com AH/SD sejam verdadeiramente acolhidos com o devido respeito e humanidade.

Com efeito de aplicabilidade, tal pesquisa possibilitou conhecer as RS de um grupo de professores sobre AH/SD. A partir desses conhecimentos, é possível pensar em desenvolvimento de melhores práticas para os professores – com o intuito de capacitação –, além de práticas efetivas junto aos alunos com AH/SD. Uma vez que há mais alunos com AH/SD do que os professores pensam existir, muitos alunos de extremo potencial estão, nesse momento, não sendo vistos. Além do sofrimento psíquico desses alunos, a sociedade está perdendo com esse desperdício de potencial.

Contudo, avanços podem ser conquistados na área da AH/SD, com a ajuda da Teoria das Representações Sociais, a qual possui ferramentas eficientes para mostrar o que os professores pensam sobre AH/SD, e a abordagem da Psicologia Social Comunitária, que promove transformações sociais por meio da conscientização e empoderamento do sujeito diante das adversidades na comunidade de professores. Este estudo contribui com reflexões

sobre ações que promovam um olhar mais inclusivo por parte da comunidade de professores, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura ativa e transformações sociais para essa população discriminada.

As pesquisas nas bases de dados possibilitaram reunir as informações científicas acerca do pensamento sobre AH/SD, constatar pouca produção sobre o tema e sugerir uma uniformidade de um termo para “o que as pessoas pensam sobre AH/SD”. A comunidade científica precisa refletir sobre a importância em padronizar os conceitos dentro da área AH/SD, como uma forma de ajudar essa população, mesmo considerando que existem diferenças culturais de manifestação do fenômeno AH/SD, tal inconstância de definições teóricas não contribui para o desenvolvimento da área. Assim, é entendido que a produção científica sobre mitos/RS de AH/SD ou até mesmo apenas AH/SD é ainda muito tímida; o que contribui para a existência de mitos/RS que prejudicam essa população.

Esta dissertação dispõe de uma posição inovadora ao utilizar a TRS juntamente com a PSC para a promoção de qualidade de vida dos sujeitos com AH/SD. Contudo, ainda podemos destacar as possíveis limitações deste estudo que focou nos professores e não abarcou com profundidade questões como a identidade do sujeito com AH/SD e sua autonomia.

Embora existam as limitações supracitadas, esta pesquisa possibilitou uma aproximação com o conhecimento popular dos professores sobre AH/SD, que são concomitantemente influenciados pelo conhecimento científico, atuando nas práticas docentes diárias. Enfatiza-se a urgência de mais produções científicas na área das AH/SD, adicionando como sugestão a utilização conjunta das teorias: TRS e PSC.

Referências

- Abric, J.-C. (1994). Pratiques sociales, representation sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques Sociales & représentations* (pp. 217-238). Paris: Press Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1998). A Abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira, & D. C. de Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiana: AB Pesquisa.
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2006). *Psicologia social: Perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: MccGraw-Hill.
- Andrade, A. S. (2007). *A influência da afetividade na aprendizagem*. Brasília, DF: UniEVANGÉLICA.
- Azevedo, S. M. L. de, & Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: Mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 32-45. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000100004>
- Bahiense, T. R. S., & Rossetti, C. B. (2014). Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: Percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 195-208. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004>
- Bain, S., Bliss, S., & Choate, S. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, 29(1), 41- 48. doi: 10.1080/02783190609554383
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70.
- Barreto, C. M. F., & Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades e o desafio do atendimento. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 1(1), 66-79. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072010000100005&lng=pt&tlng=pt.
- Barreto, C. M. P. F. (2008). *Altas habilidades/superdotação: Representações sociais dos professores do Colégio Pedro II*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Salgado de Oliveira, Niterói.
- Batista, I. D. E. (2017). A contribuição da psicologia social comunitária para a educação de jovens e adultos no Brasil. In *IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação* (pp. 779-792). Recuperado de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23637_11710.pdf
- Campos, R. H. F. (2012). Representações sociais, risco e vulnerabilidade. *Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva*, 6(3), 13-34.
- Campos, R. H. F. (2013a). Psicologia comunitária, cultura e consciência. In R. H. de F. Campos, S. Lane, B. Sawaia, M. Freitas, P. Guareschi, J. Nasciutti, & N. Vasconcelos (Orgs.), *Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia* (pp. 132-142). (18a ed.). Petrópolis: Vozes.

- Campos, R. H. F. (2013b). Introdução: A psicologia social comunitária. In R. H. de F. Campos, S. Lane, B. Sawaia, M. Freitas, P. Guareschi, J. Nasciutti, & N. Vasconcelos (Orgs.), *Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia* (pp. 9-14). (18a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Cândido, C. M., Assis, M. R. de, Ferreira, N. T., & Souza, M. A. de (2014). A representação social do “bom professor” no ensino superior. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 356-365. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000200012>
- Cianca, F. S. C., & Marquezine, M. C. (2014). A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, 20(4), 591-604. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400010>.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001 de 11 de setembro de 2001 (2001, 14 de setembro). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 5 de outubro). Recuperado de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>
- Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2008). Embracing intensity: Overexcitability, sensitivity, and the developmental potential of the gifted. In S. Daniels, & M. M. Piechowski (Ed.), *Living with intensity* (pp. 3-29). Tucson, AZ: Great Potencial Press.
- Delou, C. M. C. (2007). Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (pp. 25-39). Brasília, DF: MEC.
- Delou, C. M. C. (2010). *Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil*. Universidade Federal Fluminense. Recuperado de http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/cristinadelou.html
- Estivill, J. (2003). *Panorama na luta contra a exclusão social: Conceitos e estratégias*. Portugal: Bureau Internacional do Trabalho/STEP.
- Extremiana, A. A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirâmide.
- Ferreira, A. B. de H. (2010). *O dicionário da língua portuguesa*. (8a ed.). São Paulo: Editora Positivo.
- Fleith, D. S. (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: MEC.
- Freire, P. (2006). *Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (3a ed.). São Paulo: Centauro editora.
- Freire, P. (2015). *Política e educação*. (2a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. F. Q. (1996). Contribuições da psicologia social e psicologia política no desenvolvimento da psicologia social comunitária. *Psicologia & Sociedade*, 8, 63-82.

- Freitas, M. F. Q. (2013). Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: Práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 1960 a 1990, no Brasil. In R. H. de F. Campos, S. Lane, B. Sawaia, M. Freitas, P. Guareschi, J. Nasciutti, & N. Vasconcelos (Orgs.), *Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia* (pp. 44-65). (18a ed.). Petrópolis: Vozes.
- García-Barrera, A., & de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Editora Celta.
- Gillespie, A. (2008). Social representations, alternative representations and semantic barriers. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 375-391.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>
- Góis, C. W. L. (2003). Psicologia comunitária. *Universitas: Ciências da Saúde*, 1(2), 277-297.
- Góis, C. W. L. (2008). *Saúde comunitária: Pensar e fazer*. São Paulo: Aderaldo e Rothschild Editores.
- González Rey, L. F. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thompson Learning.
- Guareschi, P. (2008). Qual a “prática da psicologia social da ABRAPSO. In A. V. Zanella, M. J. T. Siqueira, L. A. Lhullier, & S. I. Molon (Orgs.), *Psicologia e práticas sociais* (pp. 4-8). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Guareschi, P. A. (2014). O mistério da comunidade. In J. C. Sarriera, & E. T. Saforcada (Orgs.), *Introdução à psicologia social comunitária: Bases teóricas e metodológicas*. Porto Alegre: Sulina.
- Guenther, Z. C., & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, 28(1), 237-266. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100011>
- Güçyeter, S., Kanli, E., Özyaprak O, & Susi-Tascilar, M.Z. (2017). Serving gifted children in developmental and threshold countries - Turkey. Güçyeter et al., *Cogent Education*, 4(1), 1-16. Recuperado de <http://tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1332839>
- Jodelet, D. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 300-308.
- Jodelet, D. (2001a). Os processos psicossociais da exclusão. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Jodelet, D. (2001b). Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Editora da UERJ.

- Kaya, F., Ogurlu, Ü., Tasdemir, B., & Toprak, Y. (2015). Social representations of giftedness in Turkey. *Journal of theory and practice in education, 11*(2), 742-765. doi:<http://dx.doi.org/10.17244/eku.78188>
- Landau, E. (2002). *A coragem de ser superdotado*. (2a ed.). São Paulo: Editora Arte e Ciência.
- Lane, S. T. M. (1989). Linguagem, pensamento e representações sociais. In S. T. M. Lane, & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: O homem em movimento*. (8a ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Lima, M. R. S., & Lustosa, A. V. M. F. (2009). Inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares: Uma discussão necessária no cenário educacional. Recuperado de http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/03_Márcia%20Raika.pdf
- Loos-Sant'Ana, H., Sant'Ana-Loos, R. S., & Trancoso, B. S. (2012). O desejo da superdotação e o desejo do superdotado: Mitos, crenças, e paradoxos na educação e as consequentes tensões na construção da identidade. In L. C. Moreira, & T. Stoltz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Editora Juruá.
- Lovecky, D. V. (1986). *Can you hear the flowers sing? Issues for gifted adults*. Alexandria: American Counseling Association, 1986. Recuperado de <http://sengifted.org/can-you-hear-the-flowers-sing-issues-for-gifted-adults/>
- Maciel, M. O., & Freitas, S. N. (2011). A influência dos mitos sobre altas habilidades/superdotação na formação dos comportamentos *bullying* na escola. In *Resumos do X Congresso Nacional de Educação – Educere*. Curitiba. Recuperado de http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5762_3706.pdf
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2005). *Fundamentos de metodologia científica* (6a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Marcová, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais. As dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes.
- Martin-Baró, I. (2009). Para uma psicologia da libertação. In R. S. L. Guzzo, & F. Lacerda (Orgs.), *Psicologia Social para a América Latina* (pp. 189-198). Campinas: Alínea.
- Mettrau, M. B., & Reis, H. M. M. de Sant'Anna. (2007). Políticas públicas: Altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 15*(57), 489-509. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400003>
- Ministério da Ação Social (MAS). (1994). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: MAS/CORDE, Recuperado em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Ministério da Educação (MEC). (1995). *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: Superdotação e talentos*. Brasília, DF: MEC.

- Ministério da Educação (MEC). (2005). Secretaria de Educação Especial. *Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação (MEC). (2006). *Saberes e práticas da inclusão*. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação (MEC). (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria no 948, de 9 de outubro. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação (MEC). (2011). Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011 (2011, 16 março). *Diário Oficial da União*.
- Montero, M. (2003). *Teoria y practica de la psicologia comunitaria: La tensión entre comunidade y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2010). De la ética del individualismo a la ética de la otredad: La noción de Otro y la liberación de la psicología. *Postconvencionales: ética, universidad, democracia*, 1, 83-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4480978>
- Moscovici, S. (1982). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition* (pp. 181-209). Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua origem e seu público*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2015). Representações Sociais. *Investigações em psicologia social*. (11a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Nolêto, B. M. S. (2008). Políticas educacionais de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, UFS, 1, 115-126. Recuperado de <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/2198/1869>
- Nolêto, B. M. S. (2008). Políticas educacionais de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, UFS, 1, 115-126.
- Oliveira, F. O., & Werba, G. C. (2013). Representações sociais. In M. Neves. (Org), *Psicologia Social Contemporânea* (pp. 104-116). (21a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista do centro de Educação*, (22), 1-10.
- Pérez, S. G. P. B. (2004). *Gasparzinho vai à escola: Um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de <http://www.bdae.org.br:8080/jspui/bitstream/123456789/898/1/tese.pdf>

- Piske, F. H. R. (2016). Alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): Como identificá-los? In F. H. R., Piske, T. Stoltz, J. M. Machado, & S. Bahia (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade* (pp. 248-259). Curitiba: Editora Juruá.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., & Machado, J. (2014). Creative education for gifted children. *Creative Education*, 5, 347-352. Recuperado de <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=45206>
- Polli, G. M., & Camargo, B. V. (2010). A teoria das representações sociais e a abordagem estrutural. In J. Segata, N. Machado, E. C. Manfroi, & E. R. Goetz (Orgs.), *Psicologia: Inovações* (pp. 13-41). Rio do Sul: Editora Unidavi.
- Ramalho, J. V. de A., Silveira, D. N., Barros, W. S., & Brum, R. da S. (2014). A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPel: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 235-248. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200007>
- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: A realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 295-314. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000200009>
- Reis, H. M. M. S. (2006). *A educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil* (Tese de doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Orgs.), *Conception of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Rocha, L. F. (2014). Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(1), 46-65.
- Rouquette, M. L. (1998). Representações e práticas sociais: Alguns elementos teóricos. In A. S. P. Moreira, & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 39-46). Goiânia: AB.
- Russ, J. (1994). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Scipione.
- Sá, C. P. (2002). *Núcleo das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sabatella, M. L. P. (2013). *Talento e superdotação, problema ou solução?* Curitiba: InterSaberes.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, K. S. (2012). A política nacional de educação especial e a ‘perspectiva inclusiva’: Novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos. In *Resumos da Reunião Científica da ANPEDXI*. Curitiba.

- Sawaia, B. B. (2013). Comunidade: A apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In R. H. de F. Campos, S. Lane, B. Sawaia, M. Freitas, P. Guareschi, J. Nasciutti, & N. Vasconcelos (Orgs.), *Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia* (pp. 29-43). (18a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Silva, C. R. de O. (2004) *Metodologia e organização do projeto de pesquisa: Guia prático*. Fortaleza: Editora da UFC.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tavani, J. L., Zenasni, F., & Pereira-Fradin, M. (2009). Social representation of gifted children: A preliminar study in France. *Gifted and Talented International*, 24(2), 61-70.
- Trancoso, B. S. (2011). *Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre desenvolvimento sócio-emocional e desempenho acadêmico*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Wachelke, J. F. R. (2007). *Efeitos de instruções de questões abertas na ativação de elementos de representações sociais*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Wagner, W. (1998a). Sócio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. Moreira, & D. C. Oliveira, (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 3-25). Goiânia: AB.
- Wagner, W. (1998b). Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In P. A. Guareschi, & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (p. 149-186). Petrópolis: Vozes.
- Wechsler, S. M. & Suarez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/ superdotação. *Revista de Psicologia*, 34(1), 39-60.
<http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.002>
- White, E. G. (1898). *O desejo de todas as nações*.
- Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas, mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- World Health Organization (WHO). (2002). *Community participation in local health and sustainable development. Approaches and techniques* (2a ed.). WHO. Recuperado de http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0013/101065/E78652.pdf

Apêndices

Apêndice I – Entrevista em profundidade

O que você pensa sobre alunos com AH/SD?

Apêndice II – Questionário

Olá! Nós estamos fazendo uma pesquisa para saber o que os professores pensam sobre alunos com altas habilidades. Gostaríamos de contar com a sua participação para nos ajudar a identificar o que você e outras pessoas pensam sobre superdotação de uma forma geral. Somente a pesquisadora terá acesso as suas respostas, e os dados que serão divulgados, terão o nome preservado, de forma que o sigilo sobre suas respostas está garantido.

Pedimos que as questões que seguem sejam respondidas de forma bem simples, sem preocupação em acertar, pois aqui também não há respostas certas.

A – Perfil do voluntário

1. Sexo () Feminino () Masculino
2. Idade _____
3. Tempo de atuação como professor _____
4. Já teve algum aluno com AH/SD? Você lembra quantos? _____
5. Quais matérias que leciona? _____

B - Escolaridade

1. Cursando ensino médio ()
2. Ensino médio completo ()
3. Cursando superior completo ()
4. Superior completo ()
5. Cursando pós-graduação ()
6. Pós-graduação completa ()
7. Qual curso de graduação cursou? _____
8. Qual pós-graduação cursou? _____

Apêndice III – Declaração de infraestrutura



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

Declaração de Infraestrutura e Autorização Para o Uso desta

Ao Comitê de Ética em Pesquisa –CEP

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, **Representações Sociais de Professores Sobre Alunos com Altas Habilidades: Uma Contribuição da Psicologia Social Comunitária**, sob a responsabilidade da pesquisadora FRANCISLIANE WICZNESKI DOI, que a área da **ESCOLA ESTADUAL XXXXXXXXXXXXXXXX**, conta com toda a infraestrutura necessária para a realização e que a pesquisadora acima citada está autorizada a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, 14 de junho de 2016.

Responsável pela área onde será realizada a pesquisa.
(Nome, assinatura e CPF)

Apêndice IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Francislaine Wiczneski Doi da Universidade Tuiuti do Paraná, estou convidando você, a participar de um estudo intitulado: **Representações Sociais de Professores Sobre Alunos com Altas Habilidades: Uma Contribuição da Psicologia Social Comunitária.**

Este estudo é importante como uma forma de contribuir com o processo educacional e a efetividade das políticas públicas relacionadas a altas habilidades/superdotação.

a) O objetivo desta pesquisa será conhecer as representações sociais de professores sobre alunos com altas habilidades/superdotação AH/SD.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder ao questionário e a entrevista.

c) Para tanto você deverá comparecer no seu trabalho Escola Estadual XXXXXXXXXXXX, e a pesquisa levará aproximadamente o tempo de uma hora.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento em relação às perguntas da pesquisa.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o constrangimento em responder as questões do questionário e entrevista.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são contribuir para a construção de conhecimento no que tange inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) A pesquisadora Francislaine Wiczneski Doi responsável por este estudo poderá ser localizada no telefone (41) 9866-2000 ou email: franwdoi@gmail.com para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas Gislei Polli, que é Docente e Pesquisadora do Mestrado de Psicologia Social Comunitária da Universidade Tuiuti do Paraná e poderá ser acionada pelo fone 41 3331-7754 e/ou e-mail: gislei.m.polli@gmail.com. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) O material obtido no questionário e entrevista será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado e apagado ao término do estudo, dentro de 2 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim e que as entrevistas serão gravadas e após seu término serão devidamente transcritas, para fins de análise.

Curitiba, _____ de _____ de 2016.

[Nome legível: _____]

[Francislaine Wiczneski Doi]

Apêndice V – Folder dos professores

Os alunos com altas habilidades/ superdotados (AH/SD) NÃO são raros.

Estima-se que a cada 10 alunos, 1 tenha AH/SD.

NÃO é a mesma coisa que genialidade.

Precisam de apoio para desenvolverem seu potencial.

Que AH/SD NÃO é resultado de pais estimuladores.

Nem todos alunos com AH/SD serão adultos de sucesso.

Muitos alunos AH/SD são confundidos com TDAH.

AH/SD NÃO é condição suficiente para alta produtividade na vida.

Alunos com AH/SD NÃO constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos.

Existe aluno com AH/SD disciplinado, como também indisciplinado.

AH/SD provém de todas as classes socioeconômicas.

Quanto mais cedo identificar, mais o aluno poderá desenvolver sua capacidade.

A identificação desses alunos depende de um olhar diferenciado por parte do professor.

A identificação desses alunos NÃO contribui à rotulação.

Aluno com AH/SD nem sempre apresenta um bom rendimento escolar.

Nem sempre a aceleração é a melhor maneira para atender os alunos com AH/SD.

O relacionamento do aluno com AH/SD com a escola, pode reprimir o talento.

Fonte:

Winner (1996).

Alencar e Fleith (2001).

Pérez (2003).