

Disposta a ampliar seu próprio entendimento sobre Altas Habilidades/Superdotação, Carina se prontificou a viver doze meses nos Estados Unidos, buscando ouvir, ver, registrar e refletir sobre experiências compartilhadas em escolas situadas em comunidade do estado de Indiana, bem como sobre os programas de enriquecimento desenvolvidos pelo *Gifted Education Research & Resource Institute (GERI)*, do *Department of Educational Studies, College of Education*, na *Purdue University*. Tal significância resultou num texto de tipo etnográfico, constituído por material amplo e diverso: fotografias e relatos sobre a configuração das salas de aulas, fotografias e descrições dos materiais didáticos, depoimentos de docentes e de membros das equipes da gestão escolar, programas e prospectos de cursos voltados para o enriquecimento curricular, fichas de testes, croquis arquitetônicos, legislação educacional, apontamentos em caderno de campo, entre outros.

Humberto Perinelli Neto



Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos

GERI Gifted Education
Resource Institute

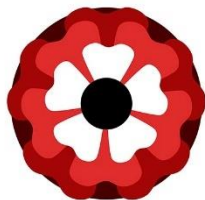
FAPESP
FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA
DO ESTADO DE SÃO PAULO



editora  *fi.org*



**Contextos, saberes e práticas voltadas ao
estudante com Altas Habilidades/Superdotação**



SÉRIE Processos Formativos

Diretores da Série:

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
(Unesp/FEIS)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/IBILCE)

Comitê Editorial Científico:

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Alejandro Pimentia Betancur
Universidad de Antioquia (Colômbia)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Prof.ª Dr.ª Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Armando Traldj Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones
Universidad de Chile (UCHile)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. George Gadanidis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª Dr.ª Olga Maria Pombo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudos Avanzados do Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

Contextos, saberes e práticas voltadas ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação

O Estado de Indiana em foco

Carina Alexandra Rondini



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Revisão: Rony Farto Pereira

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Série Processos Formativos – 14

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

RONDINI, Carina Alexandra

Contextos, saberes e práticas voltadas ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação: o Estado de Indiana em foco [recurso eletrônico] / Carina Alexandra Rondini -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

172 p.

ISBN - 978-65-87340-86-9

DOI - 10.22350/9786587340869

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Modelos; 3. Altas Habilidades; 4. Superdotação; 5. Aluno; I. Título.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

*Lançar-se ao desconhecido pode nos revelar cenários
jamais sonhados. Mas é preciso bravura para lançar-se.*

Carina Rondini

Agradecimentos

Na impossibilidade de estabelecer uma ordem de importância para os agradecimentos fundamentais para esta obra, agradeço ao GERI, no nome do Prof. Dr. Nielsen Pereira, meu supervisor de estágio pós-doutoral, por todo o processo formativo que me foi possibilitado. Profissionalismo, dedicação, busca incansável pelo conhecer, saber ser e saber fazer foram algumas das lições que pude introjetar do convívio com vocês.

À Prof.^a Dr.^a Marcia Gentry, por me receber em seu Instituto e por ter tanta paciência, carinho e pulso forte.

A todos os discentes de Mestrado e Doutorado, e aos funcionários do GERI, meus parceiros durante o ano que vivi aí.

Às escolas participantes, as quais, por conta dos rigores éticos, não poderão ser nomeadas ao longo desta obra, e a todos os agentes educacionais que participaram direta/indiretamente da minha pesquisa, agradeço principalmente, porque vi em vocês um amor pela docência que transborda os limites das dificuldades que um ambiente escolar pode enfrentar. Vocês me receberam diariamente, durante meses, sempre com alegria, me deixaram fazer parte desse ambiente, ser com vocês o dia a dia escolar de suas escolas.

Aos estudantes que conheci nessa jornada, que me aceitaram durante dias nas suas salas de aula, trocando comigo curiosidades – eu de vocês, vocês de mim.

Aos amigos brasileiros (impossível citar o nome de todos) que fiz, durante minha estada nos Estados Unidos: sem vocês, tudo teria sido muito mais difícil.

Aos amigos americanos (pelo mesmo motivo, não citarei nomes) que fiz, nesse período: vocês moram em meu coração. Muito obrigada!

E aos meus pais, os quais, já idosos, abriram mão do convívio diário (físico), para que eu pudesse realizar essa importante etapa da minha vida acadêmica. Meu amor incondicional!

Finalmente, agradeço à Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis, que proporcionou minha saída para a realização desse estágio pós-doutoral; à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo aporte financeiro para a sua execução, e ao Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Ensino e Processos Formativos (UNESP, São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal), pelo custeio da publicação desta obra.

Gratidão a todos!

Carina Rondini

Acknowledgements

Finding it impossible to establish an order of importance for the fundamental acknowledgments concerning this work, I would like to thank GERI, on behalf of Prof. Dr. Nielsen Pereira, who was my postdoctoral fellowship supervisor during the whole educational process. Professionalism, commitment, a relentless pursuit of experience, knowledge of how to be and how to do were some of the lessons that I could internalize while learning from you. I would also like to acknowledge Prof.^a Dr.^a Marcia Gentry for having me at your Institute and being so patient, caring, and determined. I am grateful for all the students of the Master's and Doctoral Programs, and the GERI staff, who were my partners throughout the year I lived at Purdue. I am also grateful for the participating schools, which could not be named in this book due to ethical rigors. Special recognition goes to all the educational agents who have directly or indirectly participated in my research because I have realized how much you are passionate about teaching and able to overcome the limits of difficulties that a school environment can face. You have received me daily for months, always with joy, letting me be part of the school environment and your school routines. I would like to thank the students that I met during this journey, who have accepted me for days in their classrooms, mutually exchanging curious facts with me. I would also like to thank the Brazilian friends (it is not possible to name all of them) that I made throughout my stay in the United States: everything would have been harder without you. I am grateful for the American friends (it is also not possible to mention all of them) that I made during this whole time: you live in my heart. Thank you so much! Special thanks to my parents, already elderly, who gave up their daily physical contact with me, so that I could accomplish this important stage of my academic life. You have my

unconditional love! At last, I would like to acknowledge the Faculty of Sciences and Letters (FCL), UNESP, Campus of Assis, that allowed me to leave for this postdoctoral fellowship; to the São Paulo Research Foundation (FAPESP) for its financial support, and to the Multidisciplinary Inter-units Program for *Stricto Sensu* Postgraduate Education in Teaching and Educational Processes (UNESP of São José do Rio Preto, Ilha Solteira and Jaboticabal) for the costs of publishing this book.

Thanks to everyone!

Sumário

Prefácio.....	15
A propósito da experiência de quem visita o Outro Humberto Perinelli Neto	
Foreword.....	19
Concerning the experience of whom visits the Other Humberto Perinelli Neto	
Apresentação	22
Introduction	26
Motivação	29
Carina Alexandra Rondini	
Motive.....	31
Capítulo 1.....	33
As escolas públicas de ensino	
1.1 Os agentes educacionais.....	33
1.2 Seleção das escolas.....	36
1.3 Protocolo de entrevista e diretrizes para a observação.....	38
1.4 Relato das observações nas escolas.....	44
1.4.1 Contexto, saberes, práticas e gestão da E_L.....	44
1.4.2 Contexto, saberes, práticas e gestão da E_O.....	68
1.5 Apontamentos gerais das entrevistas com os professores, diretores das escolas e superintendente.....	86
Capítulo 2	96
Os programas de enriquecimento do GERI	
2.1 Contexto, saberes, práticas – os programas do GERI.....	97
2.1.1 Fall Super Saturday.....	98
2.1.2 Spring Super Saturday.....	102
2.1.3 Super Summer.....	112

2.1.4 Summer Residential (Summer Camps).....	121
2.1.5 Apontamentos gerais das entrevistas com as coordenadoras dos programas ..	131
Capítulo 3	134
À Guisa de Conclusão	
Referências	144
Apêndices	151
Apêndice A - Research Participant Consent Form - Teachers	151
Apêndice B - Teacher Interview Protocol Semi-structured interview	154
Apêndice C - Principal Interview Protocol Semi-structured interview	157
Apêndice D - Superintendent of Schools Interview Protocol Semi-structured interview.....	160
Apêndice E - Program Coordinator of GERI Interview Protocol Semi-structured interview.....	163
Anexos	166

Prefácio

A propósito da experiência de quem visita o Outro

*Humberto Perinelli Neto*¹

Disposta a ampliar seu próprio entendimento sobre Altas Habilidades/Superdotação, Carina se prontificou a viver doze meses nos Estados Unidos, buscando ouvir, ver, registrar e refletir sobre experiências partilhadas em escolas situadas em comunidade do estado de Indiana, bem como sobre os programas de enriquecimento desenvolvidos pelo *Gifted Education Research & Resource Institute (GERI)*, do *Department of Educational Studies, College of Education*, na Purdue University.

Tal significância resultou num texto de tipo etnográfico, constituído por material amplo e diverso: fotografias e relatos sobre a configuração das salas de aulas, fotografias e descrições dos materiais didáticos, depoimentos de docentes e de membros das equipes da gestão escolar, programas e prospectos de cursos voltados para o enriquecimento curricular, fichas de testes, croquis arquitetônicos, legislação educacional, apontamentos em caderno de campo, entre outros.

Palmeando as salas de aula é que Carina percebeu o fato de os docentes oferecerem diferenciação curricular aos discentes, de modo que tal ação favorecesse o trabalho envolvendo Altas Habilidades/Superdotação. Curiosamente, essa postura parece derivar da vivência de uma cultura escolar que valoriza potencialidades e a capacidade dos docentes em reconhecê-las e promovê-las junto aos discentes, por meio de práticas pedagógicas variadas, dinâmicas e

¹ Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto.

colaborativas, bem como de avaliações processuais e que se baseiam em acompanhamentos alternando as observações individuais e coletivas.

Assim, a pesquisa que o leitor tem em mãos suscita refletir, entre outras coisas, no reconhecimento de que a maneira de pensar ensino contribui para o desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. O tema faz parte da construção de processos formativos capazes de destoar do modelo massificador e disciplinar que delineou a educação escolar contemporânea nos países ocidentais, principalmente. Mas para ser possível, cumpre proporcionar debates que atravessam esse tema e, por isso, incidem nele diretamente: o que é escola? como ensinar? qual o papel do docente? quem é o discente?

Essa constatação reforça ideia corrente entre os estudiosos da relação entre Ensino e Diversidade, hoje em dia. É preciso que os docentes saibam sobre campos como Educação Especial, Sexualidade, Gênero, Africanidades, contando com formações que os tomem como itens específicos do currículo. Entretanto, a atuação exitosa igualmente exige formação pedagógica inicial e continuada qualificadas, de um modo geral, para além das especificidades, porque oportunizadora de concepções e práticas fundamentais para construção de rico cotidiano escolar.

Dito de outra maneira, pode-se concluir que o trabalho envolvendo Altas Habilidades/Superdotação depende diretamente da maneira como são promovidas nas escolas as práticas educativas, os materiais didáticos, o tratamento dispensado às tecnologias, a organização espacial, bem como a forma das relações entre docentes, discentes e seus familiares, por parte da gestão educacional. O reconhecimento e atuação docente diante das Diversidades requer formação pedagógica robusta em torno dos discursos que constituem a subjetivação humana, mas também conhecimento do conjunto de saberes e de práticas associadas às metodologias e fundamentos da educação.

Carina registrou e refletiu sobre esses pontos, ao tratar dos arranjos que caracterizam as salas de aula, das sequenciais e dos materiais didáticos e das interações entre escolas e comunidades. Salientou, com isso, que o

enfrentamento do tema Altas Habilidades/Superdotação exige olhar e agir baseados numa visão ampla de processos formativo. Explica-se, assim, o trabalho pertinente desempenhado em salas voltadas para Altas Habilidades/Superdotação, mas também nas demais salas, algo possível graças à formação que impulsionava os docentes, de modo geral, uma vez que favorecia esse trabalho nas escolas.

Paralelamente ao acompanhamento de escolas, a autora desta obra apresenta pesquisas e cursos diferentes e integrados, ao mesmo tempo, dedicados às Altas Habilidades/Superdotação (*Super Saturday – Spring e Fall; Super Summer e Summer Residential*) e desenvolvidos por grupo de estudiosos estabelecidos na Purdue University. De pronto, reconhece-se que essas iniciativas são frutos de ações de longo prazo (mais de 40 anos), portanto, que foram maturadas e revisitadas por seus responsáveis, o que gerou a promoção de articulação qualificada entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da oferta de serviços à comunidade.

Outros pontos não menos importantes podem ser reconhecidos. Tais programas de enriquecimento curricular resultaram em formações oferecidas em momentos diferentes do ano (outono, primavera e verão), por conta de se levar em conta a dinâmica da vida de docentes, discentes e pais. Eles partem da ideia de que a universidade deve ser vivida como intenso espaço social, o que significa abrir suas portas e instalações para a presença frequente das crianças e famílias. Por fim, destaca-se ainda o fato destes programas conceberem a prática como fundamental para o ensino-aprendizagem, desde que fundamentada e coletiva (trabalhos em grupos, nas relações entre pais, discentes e docentes).

Valendo-se do ímpeto de esquadilhar a realidade, presente fortemente no campo da Estatística, que tão bem conhece, foi que Carina escreveu e pensou muito sobre Altas Habilidades/Superdotação, segundo o signo do "olhar estrangeiro", porque construído a partir da experiência de quem visita o Outro. O leitor está convidado a fazer parte também dessa visita, percorrendo as páginas e reconhecendo por conta própria a intensidade desse ímpeto e a competência de transformá-lo em escritos

que se são dela, mas que se tornam nossos, graças a partilha que a obra encerra. Ao final e ao cabo, o Outro são muitos...

São José do Rio Preto, outono de 2020.

Foreword

Concerning the experience of whom visits the Other

Humberto Perinelli Neto¹

Willing to expand her understanding of High Abilities/Giftedness, Carina volunteered to live twelve months in the United States, trying to hear, observe, record, and reflected on shared experiences in schools at the State of Indiana community, as well as on enrichment programs developed by the Gifted Education Research & Resource Institute (GERI) from the Department of Educational Studies, College of Education at Purdue University. Such significance resulted in an ethnographic text, consisting of extensive and diverse material: photographs and reports about the classrooms settings, photographs and descriptions of teaching materials, testimonials from teachers and school management team members, programs and prospects for courses aimed at curriculum enrichment, testing sheets, architectural sketches, educational legislation, and notes in a field notebook; among others. While observing the classrooms, Carina has realized that the teachers provided curriculum differentiation to the students in order to favor the work involving High Abilities/Giftedness. Interestingly, her attitude seems to derive from the experience of a school culture that values the potential and ability of teachers to recognize and promote them with students through varied, dynamic, and collaborative pedagogical practices, as well as procedural evaluations that are based on supervision, alternating individual and collective observations. Accordingly, her research raises to reflect, among other things, on recognizing that the way to think about teaching

¹ Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto.

contributes to the development of High Abilities/Giftedness. The theme is part of the creation of educational processes that disagree with the mass and disciplinary model that outlined contemporary school education mainly in Western countries. But for these processes to be possible, it is necessary to provide debates that explore this theme and, therefore, directly affect it: What is school? How do we teach? What is the teacher's role? Who is the teacher?

This finding reinforces the idea among researchers of the relationship between Teaching and Diversity nowadays. Teachers need to know about fields such as Special Education, Sexuality, Gender, Africanities, counting with an education that considers these specific items in the curriculum. Nevertheless, successful performance equally requires initial e continued qualified pedagogical education, generally beyond the specificities, because it provides fundamental concepts and practices for creating a rich school routine. In other words, we can conclude that the work involving High Abilities/Giftedness depends directly on how educational practices, teaching materials, technologies, and spatial organization are promoted in the schools, as well as the relationships among teachers, students, and their families, on the part of educational management. The awareness and performance of the teacher facing the Diversities demand solid pedagogical education around discourses that are part of human subjectivities, but also a set of knowledge and practices associated with the methodologies and foundations of education. Carina has recorded and reflected on these points by discussing the arrangements that characterize the classrooms, teaching sequences and materials, and interactions between schools and communities. Accordingly, she pointed out that facing the High Abilities/Giftedness theme requires observation and action based on a broad view of educational processes. Therefore, the relevant work, developed in classrooms focused on High Abilities/Giftedness and other classrooms, is only possible because of the teachers' education, in general, since their preparation favored this work in schools. In parallel with the schools monitoring, the author of this book

presents different and integrated research and courses, at the same time, aimed at High Abilities/Giftedness (Super Saturday – Spring and Fall; Super Summer and Summer Residential) and prepared by a group of researchers at Purdue University. It is readily recognized that these initiatives are the result of long-term actions (over 40 years), therefore, they have been improved and revised by their creators, which led to the promotion of qualified articulation among teaching, research, and extension through offering services to the community. Other not less important points can also be acknowledged. These curriculum enrichment programs resulted in education offered at different times of the year (autumn, spring, and summer) because they consider the dynamics of life of teachers, students, and parents. These programs have the idea that universities should be experienced as intense social spaces, which means opening their doors for constant attendance of children and their families. At last, it is still possible to emphasize that these programs conceived the practice as a fundamental key for teaching-learning, as long as it is evidence-based and collective (group activities among parents, students, and teachers). Using her impulse to carefully examine the reality that is strongly present in the field of Statistics, which is known so well by Carina, she wrote and thought about High Abilities/Giftedness from a "foreign perspective", since this point of view is developed from the experience of whom visits the Other. You are also invited to be part of this visit, going through the pages and identifying by yourself the intensity of this impulse and her ability to transform it into writings that also become ours due to the sharing that this book proposes. After all, the Other is many others...

Apresentação

O texto que nos ocupa apresenta o meu relato de pesquisa de estágio pós-doutoral¹ realizado, de agosto de 2015 a agosto de 2016, em duas cidades vizinhas divididas por um rio, no estado de Indiana, Estados Unidos, no campo das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), junto a duas escolas públicas (sendo uma com salas de aula específicas para estudantes identificados com AH/SD) e aos programas de enriquecimento (*Super Saturday – Spring e Fall; Super Summer e Summer Residential*) ofertados pelo *Gifted Education Research & Resource Institute (GERI)*² do *Department of Educational Studies, College of Education, Purdue University*. Relata-se, assim, a vivência em um programa escolar com mais de 30 anos e programas universitários com 43 anos de experiência, na oferta de serviços aos superdotados.

Este relato está em consonância com o Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal), do qual faço parte, uma vez que se alinha, sobremaneira, a um dos seus objetivos³:

Produzir conhecimentos sobre ensino em seus diferentes enfoques, em especial, nos campos de múltiplos processos formativos e suas inter-relações com formação docente, saberes escolares, práticas educativas e de gestão em contextos formais e não formais.

¹ A pesquisa de estágio pós-doutoral recebeu aporte financeiro da FAPESP (Processo nº 2015/02667-8).

² Detalhes disponíveis em: <http://www.geri.education.purdue.edu/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

³ Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#1/pos-graduacao/programas-de-pos-graduacao/ensino-e-processos-formativos/apresentacao/objetivos/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Sob esse objetivo, os “contextos formais e não formais” assentam-se, respectivamente, nas escolas e nos programas do GERI, mas também formais para o último, quando se consideram os agentes educacionais (instrutores) que por eles circulam (professores universitários ou da rede pública de ensino, discentes de graduação ou pós-graduação da Purdue University, estudiosos dos assuntos específicos tratados nos programas) (PEREIRA, 2013, p. 163). A “produção de conhecimentos sobre ensino, em seus diferentes enfoques”, virá das observações realizadas nesses espaços, bem como das entrevistas com os agentes educacionais, configurando os “múltiplos processos formativos e suas inter-relações com formação docente”, além da captação dos “saberes escolares” dos professores das escolas participantes e “práticas educativas” destes e dos agentes educacionais que trabalham junto ao GERI.

Nesse cenário, as questões norteadoras da pesquisa de estágio pós-doutoral foram as seguintes: **a)** Qual é a estrutura (física e de pessoal), de financiamento e parcerias necessárias, em escolas públicas e no GERI, para atender às necessidades de estudantes com altas habilidades/superdotação?; **b)** Qual é o procedimento usado para identificar os estudantes com AH/SD, nas instituições escolares e no GERI?; **c)** Que serviços estão disponíveis para os estudantes com AH/SD, nas escolas públicas e no GERI?; **d)** Que estratégias e metodologias são usadas, nessas escolas e nos programas do GERI?; **e)** Até que ponto são as necessidades desses estudantes contempladas por essas duas instituições? e **f)** Como a legislação e políticas relativas à educação para os superdotados afetam o trabalho, nessas instituições?

Sua proposta geral assentava-se na observação participante, na qual “[...] o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação” (OLIVEIRA, 1996, p. 21), inserida “[...] no conjunto das metodologias denominadas, no campo educacional, de qualitativas, e, muitas vezes de etnográficas.” (MARTINS, 1996, p. 269).

Segundo Queiroz, Vall, Souza e Vieira (2007), há três etapas no processo da observação participante: i) aproximação do pesquisador com o grupo em estudo; ii) a observação – coleta de dados, que pode acontecer de diversas formas – estudo documental; entrevistas; visitas; identificação das instituições envolvidas; história da vida diária; entre outras, sendo a utilização de um diário de bordo indicada nessa fase; iii) sistematização, organização e análise dos dados. Para Oliveira (1996), tais etapas são constituintes do *métier* do antropólogo – o Olhar (“aparência externa” (p. 24)) e o Ouvir (“significados íntimos” (p. 24)) para buscar “[...] a ‘percepção’ da realidade focalizada na pesquisa empírica” (p. 28) – “estando lá” e o Escrever (“estando aqui”) (p. 22), um texto que é “[...] escrito e reescrito repetidamente, não apenas para aperfeiçoar o texto do ponto de vista formal, mas também para melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar argumentos.” (p. 29).

Para o cumprimento das exigências do HRPP (*Human Research Protection Program*) local, utilizaram-se pseudônimos para representar os participantes e as escolas da pesquisa⁴, bem como siglas, a fim de representar as Corporações das quais tais escolas fazem parte. Além disso, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) constava que: “*Photos and videos of the physical structure (classes, facilities), curriculum materials, and products developed, will be used as part of this research. Photos and videos will not include teachers or students to ensure the confidentiality of the participants. The focus is not the people but the physical structure, curriculum materials, and products developed.*” Dessa forma, nenhuma foto⁵ contendo pessoas será exibida, ficando restritas apenas à descrição dos fatos ocorridos.

Dessa maneira, o texto que se apresenta tem um delineamento descritivo dos resultados obtidos com os processos aludidos e, para isso,

⁴ Aprovada pelo Comitê de Ética local, *Purdue University Human Research Protection Program* (HRPP), em 11 dez. 2015, Protocol #: 1511016765.

⁵ Adverte-se que as fotos apresentadas ao longo de todo o texto não foram tiradas com câmera profissional, mas com celular e/ou iPad. Todavia, elas permitirão ao leitor uma ideia geral dos diferentes contextos tratados.

foi organizado em três capítulos: Capítulo 1 - As escolas públicas de ensino, com o descritivo dos contextos, saberes, práticas e gestão das escolas observadas; Capítulo 2 - Os programas de enriquecimento do GERI, descrevendo o contexto, saberes e práticas desses programas; encerrando-se no Capítulo 3 - À Guisa de Conclusão.

Introduction

The text presents my research report of postdoctoral fellowship¹, in the area of High Abilities/Giftedness (HA/G), carried out from August 2015 to August 2016 in two neighboring cities separated by a river, in the American State of Indiana, in association with two public schools (one of them with specific classrooms for students with HA/G) and enrichment programs (Super Saturday – Spring and Fall; Super Summer and Summer Residential) provided by the Gifted Education Research & Resource Institute (GERI)² from the Department of Educational Studies, College of Education, Purdue University. Accordingly, it is reported the experience in a school program with more than 30 years and college programs with 43 years in offering services to gifted students. This report is in accordance with the Multidisciplinary Inter-units Program for *Stricto Sensu* Postgraduate Education in Teaching and Educational Processes (UNESP of São José do Rio Preto, Ilha Solteira and Jaboticabal), which I am a part of, since it is highly aligned with one of its purposes³:

The knowledge production about teaching in its different approaches, especially in the areas of multiple educational processes and their interrelationships with the education of teachers, school knowledge, management, and educational practices in formal and non-formal contexts.

Under this purpose, the “formal and non-formal contexts” are based on, respectively, the GERI schools and programs, but also formal for the latter, when considering the educational agents (instructors) who are

¹ The postdoctoral research received financial support from FAPESP (Process no. 2015/02667-8).

² Details available at <http://www.geri.education.purdue.edu/>. Access on March 23rd, 2020.

³ Available at <https://www.ibilce.unesp.br/#!/pos-graduacao/programas-de-pos-graduacao/ensino-e-processos-formativos/apresentacao/objetivos/>. Access on March 23rd, 2020.

inserted in these contexts (professors or teachers from public schools, undergraduate or graduate students at Purdue University, researchers of specific topics addressed in the programs) (PEREIRA, 2013, p. 163). “The knowledge production about teaching in its different approaches” is the result of observing these spaces, as well as interviewing educational agents, which defines the “multiple educational processes and their interrelationships with the education of the teachers”, in addition to gathering “school knowledge” from teachers of the participating schools and “educational practices” of these educators and the educational agents who work with the GERI. Considering this scenario, the guiding questions of my postdoctoral research were as follows: **a)** What is the structure (physical and of personnel) of financing and partnerships needed in public schools and the GERI to meet the needs of high-ability/gifted students?; **b)** What is the procedure used to identify students with HA/G at school institutions and the GERI?; **c)** What are the services available for students with HA/G at public schools and the GERI?; **d)** What are the strategies and methods used in these schools and the GERI programs?; **e)** To what extent are the needs of these students addressed by these two institutions?, and **f)** How legislation and policies related to gifted education affect the work of these institutions? The general proposal was based on participant observation, in which “[...] the researcher assumes a perfectly digestible role for the observed society, enough for enabling an acceptance, if not optimum by the members of that society, at least affable, in order to prevent the necessary interaction” (OLIVEIRA, 1996, p. 21), inserted “[...] in the set of methodologies called qualitative, in the educational field, and often ethnographic.” (MARTINS, 1996, p. 269). According to Queiroz, Vall, Souza and Vieira (2007), the process of participant observation involves three stages: i) approximation of the researcher with the study group; ii) observations – data gathering through different methods – documentary study; interviews; visits; identification of the institutions; the history of daily life; among others, with the use of a logbook recommended in this stage; iii) systematization, organization, and data analysis. For Oliveira

(1996), these stages are part of the anthropologist's *métier* – Observing (“external appearance” (p. 24)) and Hearing (“intimate meanings” (p. 24)) in order to search for “[...] the reality ‘perception’ focused on the empirical research” (p. 28) - “being there” and Writing (“being here”) (p. 22): a text that is “[...] repeatedly written and rewritten, not only to improve the text from a formal point of view, but also to enhance the veracity of the descriptions and narrative for deepening the analysis and consolidate arguments.” (p. 29). In order to comply with the requirements of the local HRPP (Human Research Protection Program), pseudonyms were used to represent the participants and the schools of the research⁴, as well as acronyms, for representing the Companies of which these schools are part. Moreover, the Free and Informed Consent Form (Appendix A) included: “Photos and videos of the physical structure (classes, facilities), curriculum materials, and products developed, will be used as part of this research. Photos and videos will not include teachers or students to ensure the confidentiality of the participants. The focus is not the people but the physical structure, curriculum materials, and products developed.” Therefore, no photos⁵ of people will be exhibited, being restricted only to the description of the occurred facts. Consequently, a descriptive outline of the results obtained through the mentioned processes is presented in the text, divided into three chapters: Chapter 1 - Public teaching schools, with the description of contexts, knowledge, practices, and management of the observed schools; Chapter 2 - The GERI enrichment programs, describing contexts, knowledge, and practices of these programs; ending in Chapter 3 - By Way of Conclusion.

⁴ Approved by the local Ethics Committee, Purdue University Human Research Protection Program (HRPP), on December 11th, 2015; Protocol #: 1511016765.

⁵ It should be noted that the photos displayed throughout the text were not taken with a professional camera, but with a cell phone or an iPad. However, they will give the reader a general idea of different contexts.

Motivação

*Carina Alexandra Rondini*¹

Minha trajetória junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, a qual descreverei a seguir, motivou a realização desse estágio pós-doutoral. Ela se iniciou com o meu ingresso na Faculdade de Ciências e Letras – FCL/Campus de Assis, em março de 2007, vinculada ao Curso de Psicologia, responsável pela disciplina de Estatística. Procedente da área das Exatas, iniciei minha trajetória naquela Unidade, colaborando em pesquisas de outros docentes da Unidade, em áreas diversas, além da relacionada a altas habilidades/superdotação, incorporada mais tarde e foco da presente obra.

Em 2008, ao participar da IX Jornada de Educação Especial, no Campus da UNESP/Marília, tive o primeiro contato com o tema das AH/SD, até então desconhecido para mim. A partir disso, busquei informações relativas aos processos de sinalização/identificação e de serviços prestados aos estudantes com características de AH/SD, no município de Assis, e, como não era surpresa, não havia nenhuma sistematização desses processos, além de alguma tentativa tímida, pulverizada e descontínua, em algumas escolas.

Desse modo, comecei, juntamente com duas discentes de graduação do Curso de Psicologia, a examinar metodologias que pudessem nos embasar para a escrita de um projeto a ser anunciado ao município. Depois de muitas tentativas, as quais demandavam o emprego de testes psicológicos (processo de identificação), o que não poderia ser por mim utilizado, encontramos a metodologia do CEDET – Caminhos para

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE). Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino e Processos Formativos

Desenvolver o Potencial Criativo (GUENTHER, 2008, 2011, 2013). Tal metodologia usa, basicamente, o professor regular como informante, após passar um ano com sua turma, devidamente informado para sinalizar as características de AH/SD de seus estudantes. Depois dessa fase, o estudante passa a frequentar o CEDET, onde atividades de suplementação curricular são realizadas, segundo um plano individual discente.

Com essa proposta, oferecemos parceria à Secretaria Municipal de Educação, para a implantação do projeto de extensão universitária “Identificação dos alunos com altas habilidades do município de Assis-SP”, cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão da UNESP, de 2009 a 2015 (Processo nº 5029).

De lá para cá, muitas ações foram empreendidas, em que eu pudesse atuar de forma propositiva ou (co)participativa, tanto no município de Assis quanto em São José do Rio Preto e em suas regiões. Mas, até então, minha atuação estava embasada em uma única metodologia de sinalização e de atendimento dos estudantes superdotados, a metodologia do CEDET – Caminhos para Desenvolver o Potencial Criativo. Era preciso ampliar o olhar, conhecer (para além do pesquisar) outras formas de se processar tais ações. Nesse momento tornou-se latente o desejo de realizar um estágio pós-doutoral, em alguma Instituição de Ensino Superior renomada e com grande experiência no assunto, a qual pudesse dar suporte ao meu processo formativo mais geral. Na busca por pesquisadores brasileiros conceituados na temática, uma investigação sobre onde eles se (in)formaram (graduação, pós-graduação, estágio sênior, pós-doutoramento), encontrei a Purdue University, mais especificamente o GERI e o Prof. Dr. Nielsen Pereira. Era final de 2014, início de 2015.

Iniciava-se, assim, a jornada que quero compartilhar com você, querido leitor, a partir de agora.

Desejo uma ótima leitura e bom uso deste material.

Inspire-se!

Motive

My career at São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, which I will describe below, has motivated this postdoctoral fellowship. The beginning was at the Faculty of Sciences and Letters – FCL/Campus of Assis, in March 2007, where I was linked to the Psychology course and responsible for the subject of Statistics. Coming from the Exact Sciences, I started my career in that Unit, collaborating with studies produced by other professors, in several areas, such as High Abilities/Giftedness, which was incorporated into my curriculum later and it is the focus of this present work. In 2008, when I participated in the *IX Jornada de Educação Especial*, at Campus of UNESP/Marília, I had my first contact with HA/G, until then unknown to me. From that moment on, I searched for information concerning the signaling/identification processes and services provided to students with characteristics of HA/G in the city of Assis. As it was not surprising, there was no systematization of these processes, besides some timid, fragmented, and discontinuous attempt, in some schools. Consequently, together with two undergraduate students of Psychology course, I started to analyze methodologies that could support us for writing a project to be announced to the city. After many attempts that required the application of psychological tests (identification), which could not be used, we found the methodology of CEDET – Ways to Develop the Creative Potential (GUENTHER, 2008, 2011, 2013). This basic method uses regular teachers as informants after having spent a year in their classrooms, properly informed to signal their students' HA/G characteristics. After this stage, the students start to attend the CEDET, where curriculum supplementation activities are carried out, according to an individual student plan. Considering this proposal, we offered a partnership to the Municipal Education Department, for the implementation of the university extension project

“Identification of high-ability students in the city of Assis-SP”, registered with the Dean of Extension at UNESP, from 2009 to 2015 (Process no. 5029). Since then, many actions have been undertaken, in which I could act in a purposeful or (co)participatory way, both in the cities of Assis and São José do Rio Preto and their regions. However, until then, I was focused on a single method of signaling and attending gifted students: the methodology of CEDET – Ways to Develop the Creative Potential. It was necessary to expand the vision and understand (in addition to research) other ways of processing these actions. At that moment, the desire of beginning a postdoctoral fellowship at a renowned and experienced Higher Education Institution, which could expand even more my education process, became latent. While searching for Brazilian researchers respected in the area of HA/G, I investigated where they had studied (undergraduate and graduate education, senior fellowship, postdoctoral) and found Purdue University, more specifically the GERI and Prof. Dr. Nielsen Pereira. It was late 2014, early 2015. Thus began the journey that I want to share with you from now on, dear reader.

I wish you a great reading and good use of this material.

Be inspired!

Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini

*São Paulo State University (UNESP)
Institute of Biosciences, Letters and Exact Sciences (IBILCE)
Multidisciplinary Inter-units Program for Stricto Sensu Postgraduate Education in
Teaching and Educational Processes*

Capítulo 1

As escolas públicas de ensino

Este capítulo dedica-se a conhecer os agentes educacionais que compuseram a pesquisa, as escolas participantes e a vida diária desses espaços, concernente aos serviços prestados aos estudantes com AH/SD. O contexto se dá em duas cidades vizinhas divididas por um rio: em uma delas está uma escola que possui salas específicas para estudantes com AH/SD, o que não existe, até o momento, no contexto brasileiro, e outra que atende, diferentemente, todos os estudantes em uma sala de aula comum. Tem-se, pois, o contexto formal de ensino dessas suas instituições.

1.1 Os agentes educacionais

Participaram da pesquisa de estágio pós-doutoral 12 professores, duas diretoras, uma assistente administrativa do Programa de Alta Capacidade da escola e um superintendente, totalizando 16 participantes. O Quadro 1.1 traz informações gerais dos participantes, bem como das escolas observadas, doravante identificadas por E_L (escola a leste – com cerca de 49 mil habitantes) e E_O (escola a oeste – com cerca de 73 mil habitantes) das cidades lócus da pesquisa.

A maior qualificação está atribuída ao superintendente, que ocuparia a posição de um secretário de educação ou de dirigente de ensino. Uma das diretoras possui formação específica em AH/SD. Os professores têm formação diversificada, restrita à Graduação, Especialização e/ou Mestrado, e apenas uma com formação específica. São professores com

uma média aproximada de 21 anos de experiência ($dp = 8,7$ anos, $p^1 = 0,3593$). Desconsiderando-se as professoras de música, que atendem todos os estudantes da escola, e o de chinês, que atende todos os estudantes superdotados da escola, os professores estavam à frente de salas de aula compostas por, em média, 22 estudantes ($dp = 3$ anos, $p = 0,1959$).

Quadro 1.1: Informações gerais dos participantes e das escolas em estudo (n = 16), IN, 2016.

Categoria	Função/Local*	Pseudônimo	Sexo	Idade	Anos de experiência	Formação
Superintendente	Diretor executivo/Purdue University	Super_A	M	-	46	Doctor of Education Degree Master of Science in Education Bachelor of Science
Diretor	Direção/E_L	Diret_A	F	47	21	Bachelor of Science Masters in Education Educational Specialist (superintendent)
	Direção/E_O	Diret_B	F	54	28	Bachelor of Arts Master of Science Master of Educational Administration Reading Kindergarten Endorsement High Ability Endorsement
Assistente	Administrativo/E_L	Admin_A	F	44	15	Bachelor of Science
	Jardim de infância/E_L	Prof_A	F	49	25 (19)*	Bachelor of Science
	1º ano/E_L	Prof_B	F	37	13 (20)	Bachelor Elem. Ed & Reading Masters of Literacy

* Teste de normalidade de Shapiro-Wilk (nível de significância de 5%).

Professor						English Language Learners
	2º ano/E_L	Prof_C	F	45	20 (26)	Bachelor of Arts Masters of Education Gifted Endorsement
	3º ano/E_L	Prof_D	M	40	17 (26)	Bachelor of Arts Masters of Education Administration
	4º ano/E_L	Prof_E	F	32	10 (26)	Bachelor Elementary Education Masters Educational Theory & Practice
	Música/E_L	Prof_F	F	52	28	Bachelor in Choral
	Chinês/E_L	Prof_G	M	37	10	Master
	Jardim de infância/E_O	Prof_H	F	33	12 (23)	Bachelor of Arts in Education Masters in Elementary Education
	1º ano/E_O	Prof_I	F	55	30 (22)	Bachelor's Elementary and Special Education Master's in Reading
	2º ano/E_O	Prof_J	F	52	30 (20)	Bachelor's Elementary Education
	3º ano/E_O	Prof_K	M	43	18 (23)	Bachelor Masters
	Música/E_O	Prof_L	F	63	35	Bachelor's of Music Bachelor's in Piano Performance and Music Education Master's of Music
* Número de estudantes na sala de aula.						

1.2 Seleção das escolas

A região em estudo é dividida em três corporações (distritos), WL, L e T, sendo que as duas últimas se dedicam aos estudantes com AH/SD.

Em L, a Corporação *L. S. C.*², composta por 12 escolas, compreendendo o ensino de K-12 (do jardim de infância ao terceiro ano do Ensino Médio), 7.743 estudantes e 550 professores, se dedica a implementar programas voltados aos estudantes com AH/SD, com vista ao “[...] desenvolvimento de suas habilidades e atitudes que os levem a uma vida de aprendizagem, autodesenvolvimento, e serviço à sociedade”.³ Tal Corporação mantém um programa denominado *High Ability Program*, cujo objetivo é “[...] satisfazer as necessidades dos estudantes com altas habilidades no campo da capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, liderança, criatividade e nas artes visuais e performáticas.” Seus objetivos consistem em propiciar que os estudantes com AH/SD:

1. Passem por um currículo diferenciado e desafiador que os permita tornar-se um aprendiz independente.
2. Descubram e entendam suas singularidades e apresentem autoconceitos positivo ao percorrer seus interesses individuais e suas necessidades, e desenvolvam produtos inovadores.
3. Entendam pontos de vista divergentes e respeitem pontos de vista individuais em um processo de interação cooperativo e responsável com sua comunidade.
4. Utilizem as habilidades de pensamento de nível superior e processos meta-cognitivos em sua busca por dominar conteúdos avançados.
5. Exibam uma consciência multicultural e valorização da diversidade dentro de uma perspectiva global.⁴

O *High Ability Program* está distribuído em quatro escolas: a) o programa elementar K-4 (do jardim de infância ao quarto ano do Ensino

² Informações disponíveis em: <http://compass.doe.in.gov/dashboard/overview.aspx?type=corp&id=7855>. Acesso em: 24 mar. 2020.

³ Tradução minha do original. Disponível em: <http://edg.lsc.k12.in.us/cms/One.aspx?portalId=102096&pageId=611962>. Acesso em: 24 mar. 2020.

⁴ Tradução minha do original. Disponível em: http://edg.lsc.k12.in.us/UserFiles/Servers/Server_102012/File/family%20high%20ability%20handbook%202015-16.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

Fundamental I) realizado na *E_L*; b) os programas *Excel* e *Challenge*, para os 5º e 6º anos, realizados na *S. I. School*, e para os 7º e 8º anos, na *T. J. H. School*, e c) o programa de Ensino Médio na *J. H. School*.

Para o estágio pós-doutoral, optou-se por acompanhar as atividades desenvolvidas no programa elementar na *E_L*, pois o mesmo compreende o período do 2º ao 4º ano, no qual, no contexto brasileiro, geralmente se inicia o processo de identificação dos estudantes com AH/SD, (FLEITH, 2007), e, ao mesmo tempo, tem-se um professor regente por classe, fator considerado favorável ao processo de identificação (GUENTHER, 2012, p. 30).

A *E_L* possui 38 professores e 505 estudantes considerados de classe social média a baixa – fator determinado pela porcentagem de estudantes que paga ou não pelas refeições da escola – a) refeições gratuitas: 248 (49,1%); b) refeições a preço reduzido: 42 (8,3%); c) refeições pagas: 215 (42,6%).⁵

Em *W. L. C. S. C.*⁶, composta por 3 escolas, compreendendo o ensino de K-12, 2.276 estudantes e 150 professores, a escola participante foi a *E_O*, cuja missão é “[...] envolver os estudantes em uma experiência educacional mundial, e prepará-los para serem cidadãos *well-rounded*, inovadores, criativos, produtivos e adaptáveis a nossa sociedade global.”⁷ (BOWERS; BOYD, 2015, p. 1). A escola possui 44 professores e 673 estudantes considerados de classe social média a alta - a) refeições gratuitas: 132 (19,6%); b) refeições a preço reduzido: 23 (3,4%); c) refeições pagas: 518 (77,0%).⁸

Essa Corporação, diferentemente da *L. S. C.*, não possui um programa específico destinado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, demandando de suas escolas a busca por

⁵ Disponível em: <http://compass.doe.in.gov/dashboard/overview.aspx?type=school&id=8089>. Acesso em: 24 mar. 2020.

⁶ Informações disponíveis em: <http://compass.doe.in.gov/dashboard/overview.aspx?type=corp&id=7875>. Acesso em: 25 mar. 2020.

⁷ Tradução minha do original.

⁸ Disponível em: <http://compass.doe.in.gov/dashboard/overview.aspx?type=school&id=8138> Acesso em: 25 mar. 2020.

alternativas para o oferecimento de algum atendimento a esse público. Assinalam Bowers e Boyd:

Ao contrário de muitas escolas do estado, E_O é capaz de acomodar as necessidades dos estudantes com altas habilidades dentro de suas salas de aula de educação geral. Usando como prática regular a estratégia de instruções diferenciadas para pequenos grupos, os professores conseguem atender às diversas necessidades de todos os seus estudantes.⁹ (2015, p. 7).

À vista do exposto, esta parte da pesquisa refletirá a experiência de uma escola que possui salas separadas para estudantes com altas habilidades/superdotação, o que não existe, até o momento, no contexto brasileiro, e outra que atende, diferentemente, todos os estudantes em uma mesma sala. Alocar estudantes de diferentes níveis de desenvolvimento, em uma mesma sala, considerando-se apenas o fator idade como agrupamento, assemelha-se às escolas públicas brasileiras, com exceção do trabalho diferenciado ao estudante superdotado, o qual, no Brasil, quando ofertado, se faz geralmente, “[...] no turno inverso da escolarização” (Art. 5º), “[...] no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.” (BRASIL, 2009, Art. 7º).

1.3 Protocolo de entrevista e diretrizes para a observação

Para a condução do trabalho, criaram-se três protocolos de entrevista semiestruturada, com poucas diferenças entre eles: um para o professor (Apêndice B), outro para as diretoras das escolas (Apêndice C) e outro para o superintendente (Apêndice D). No caso do professor, versou-se sobre: a) formação e conhecimento sobre as altas habilidades; b) identificação do estudante com altas habilidades; e c) o trabalho em sala de aula. Quanto à

⁹ Tradução minha do original.

direção, o interesse estava: a) na formação e conhecimento sobre as altas habilidades; b) na identificação do estudante com altas habilidades; c) no trabalho com os estudantes com altas habilidades; e d) na legislação. O superintendente foi indagado sobre: a) formação e conhecimento sobre as altas habilidades; b) pessoal e organização do trabalho; c) identificação; d) currículo; e e) legislação. As entrevistas aconteceram no local de trabalho dos participantes, foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra.¹⁰

Para a observação dos saberes escolares e práticas educativas pedagógicas, guiou-se por pressupostos gerais, como os de Guenther, quando ressalta que, para o trabalho com o estudante superdotado, “[...] há algumas palavras sempre apontadas como qualidades desejáveis: *densidade, intensidade, diversidade, complexidade e profundidade*” (2012, p. 64, grifos da autora); os dispostos na Resolução CNE/CEB, nº 2 de 2001, ao destacar, no Art. 8º, que as escolas da rede regular de ensino devem “prever e prover” – “IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o *aprofundamento e enriquecimento* de aspectos curriculares, mediante *desafios* suplementares nas classes comuns [...]” (BRASIL, 2001, grifos meus); os de Sabatella e Cupertino, quando frisam que esses estudantes “[...] precisam encontrar *desafios* que girem em torno de temas importantes e úteis, enriquecendo seu conhecimento e oferecendo oportunidades para *alargar* seus horizontes pessoais, projetar objetivos maiores e desenvolver senso de responsabilidade e *independência intelectual*” (2007, p. 70, grifos meus); os de Renzulli, quando trata da necessidade de se “[...] aumentar o número de experiências de aprendizagem em *profundidade*, e apresentar vários tipos de enriquecimento em experiências curriculares regulares” (2014, p. 549, grifo meu); e os de Armstrong, ao afirmar que “[...] os educadores [precisam] não apenas *estabelecer expectativas mais altas* [com relação aos seus estudantes], mas também que [devem] elaborar

¹⁰ Todos os participantes assinaram o *Consent Form*, tomando conhecimento da pesquisa e consentindo com a sua participação na mesma. Um modelo utilizado na pesquisa encontra-se no Apêndice A.

métodos e incentivos para que todos os alunos [aprendam] melhor e [mostrem] maior empenho.” (2008, p.32, grifos meus).

Dessa forma, deve-se levar em consideração alguns aspectos, quando se tem em mente o trabalho com o estudante superdotado – uma mudança no papel do professor, o qual deve ser de facilitador-moderador-instigador e não de único detentor do conhecimento (MATTEI, 2008, p. 82; ANTONIOLI; NEGRINI; FREITAS, 2012, p. 5; RECH; FREITAS, 2005); um trabalho voltado para a resolução de problemas – “[...] uma necessidade a ser resolvida” (BURNS, 2014, p. 88); atividades centradas no estudante, nos seus interesses e necessidades, e não em um currículo-conteúdo gélido e engessado, empregado como “tamanho único” (ARMSTRONG, 2008, p. 40), proporcionando aos estudantes experiência de vida, considera como “[...] relevante [para a] estimulação de capacidade e potencial” (GUENTHER, 2012, p. 68).

Armstrong, ao abordar os anos iniciais do Ensino Fundamental, público-alvo da presente pesquisa, classificou algumas práticas pedagógicas como adequadas e inadequadas para o desenvolvimento da faixa etária compreendida em tal seriação (2008, p. 98). Segundo o autor, são elas (Quadro 1.2):

Quadro 1.2: Práticas de desenvolvimento inadequado e práticas de desenvolvimento adequado no Ensino Fundamental.

Práticas de desenvolvimento inadequado	Práticas de desenvolvimento adequado
Ambiente artificial na sala de aula.	Sala de aula aberta ao mundo real (literalmente e figurativamente).
Ênfase excessiva em leitura, escrita e matemática.	Leitura, escrita e matemática estão relacionadas às descobertas do mundo real.
Livros didáticos, folhas de exercícios, livros de exercícios.	Materiais autênticos de aprendizagem que são normalmente parte do mundo real (internet, literatura, materiais de arte, ferramentas científicas, artefatos históricos etc.).
Programas de ensino previamente estabelecidos.	Exploração do mundo por parte do aluno, com orientação do professor.
Programas de aprendizagem baseados em fatos.	Aprendizagem baseada em encontros com o mundo real, resultando em ideias, <i>insights</i> , revelações, reflexões, observações etc.

Fonte: Autor.

Guenther complementa, de forma resumida, segundo focalizado no Quadro 1.3, o que considera qualidade de uma intervenção suplementar (2012, p. 64):

Quadro 1.3: Qualidade da intervenção suplementar

Característica	Conceituação	Assegurar	Evitar
Densidade	Muitos eventos ao mesmo tempo.	Relevância pessoal/social.	Dispersão, simples lazer.
Intensidade	Envolvimento no trabalho.	Avaliação, complementação.	Negligência, substituição.
Diversidade	Situações diferentes, variadas.	Ampliação da experiência.	Atividades iguais, paralelas.
Complexidade	Dificuldade necessária, inerente.	Estímulo ao esforço.	Desânimo, desistência.
Profundidade	Compreensão, domínio do tema.	Estímulo a aprender.	Distorção, superficialidade.

Fonte: Autora.

Tais características estão intimamente imbricadas com o currículo e com a desenvoltura docente. Segundo Cash (2011), muitos professores acreditam que seu currículo é o livro didático. Todavia, o livro didático é apenas um dos componentes de um currículo. O currículo inclui conhecimento dentro e em torno de um determinado conteúdo, assim como as habilidades e práticas utilizadas para isso. Ele inclui também a *expertise* docente sobre o assunto e sua habilidade em instigar os estudantes a buscarem uma compreensão mais profunda de um determinado assunto (p. 32). Conforme o autor, um professor, a fim de construir um currículo rigoroso, que desafie seus estudantes, como proposto na Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, deve ter

[...] um conhecimento profundo do conteúdo; uma completa compreensão dos conceitos subjacentes ao conteúdo; uma sólida compreensão das habilidades de instrução; autonomia para fazer julgamentos sobre o que é ensinado e como; práticas de avaliação da qualidade; uma profunda compreensão de como os alunos aprendem. (CASH, 2011, p. 29).

Por outro lado, para desafiar seus estudantes e “alargar” seus horizontes pessoais, como posto por Sabatella e Cupertino (2007), Cash assinala que o currículo pode variar o grau de seu rigor em pelo menos

uma de quatro características (2011, p. 29-31) – **eficácia**: variedade de atividades complexas, aprofundamento de conteúdo, através de diferentes estilos de aprendizagem, exposição a novos modos de pensamento e de fazer; **atração**: focando os interesses e paixões dos estudantes; **emoção**: escolher temas ambíguos e provocantes. Quando um currículo permite certa ambiguidade, que é considerado um aspecto provocante, força o estudante a procurar múltiplos significados no contexto da informação; **enriquecimento**: criar tarefas autênticas, aplicações do mundo real e colaboração, interações entre diversos estudantes, trabalhando em conjunto para um objetivo comum. Tais características estão em perfeita harmonia com as qualidades expostas por Guenther (2012), anteriormente citadas.

Renzulli, Gentry e Reis, ao trabalharem com *enrichment clusters*, propuseram um *checklist* que pode auxiliar o professor, da sala de aula comum, a avaliar se o seu trabalho está focado ou não em conteúdos avançados e métodos autênticos. Segundo os autores (2014, p. 120), o professor deve se perguntar se:

1. Introduz novos conceitos e conteúdos avançados?
2. Ajuda os estudantes a desenvolver um produto ou serviço?
3. Utiliza vocabulário avançado relacionado com o tema?
4. Ensina métodos específicos, autênticos?
5. Utiliza ferramentas autênticas relacionadas com o tema?
6. Utiliza recursos avançados e materiais de referência?
7. Integra pensamento avançado e estratégias de resolução de problemas?
8. Incentiva a utilização de pensamento criativo?
9. Ajuda os estudantes a criar apresentações ou performances?
10. Incentiva escolhas?
11. Responde aos interesses dos estudantes?
12. Envolve os estudantes em atividades práticas?
13. Coloca perguntas abertas?
14. Integra perspectivas históricas relacionadas com o conteúdo?

Segundo Peters e Gates (2010, p. 187), são consideradas características e competências recomendáveis a um professor de estudantes superdotados, no tocante à sua prática pedagógica: **a)** a cobertura de conteúdo (conteúdo avançado, relacionado com outras áreas, experiência docente na área do conteúdo é evidente); **b)** técnicas

motivacionais (professor mostra energia e entusiasmo, variedade de técnicas e materiais são usados para cativar o interesse dos estudantes, professor encoraja o entusiasmo e a persistência dos estudantes, vários estilos de aprendizagem são levados em conta); **c)** envolvimento dos estudantes em uma variedade de experiências (atividades baseadas em aplicações do mundo real, processos de resolução de problemas e de estudo independente são encorajados); **d)** ênfase em habilidades de pensamento de alto nível (atividades de pensamento crítico são incluídas; tempo suficiente é gasto em discussão aberta ou outras atividades do processo); e) ênfase na criatividade (instrutor incentiva *risk-taking*, habilidades de pensamento criativo – fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração – são incorporadas, entre outras). Tais competências corroboram o exposto por Renzulli, Gentry e Reis (2014).

Em última análise, considerando Cash, há práticas de sala de aula que favorecem o desenvolvimento de um currículo rigoroso. De acordo com o autor, algumas delas, que podem ser citadas, são:

Criar um ambiente aberto. Usar grupos de ensino flexíveis. Incluir várias abordagens para informação. Usar vários modos de aprendizagem. Estar ciente dos pontos fortes dos estudantes. Usar humor (não sarcasmo). Recorrer a múltiplos e variados recursos. Construir uma atmosfera inquisitiva. Encorajar a aceitação da diversidade (em pessoas e ideias). Fornecer instrução a grupo independente e pequeno. Ensinar e usar habilidades de pesquisa. (CASH, 2011, p. 34).

Dessa maneira, tais pressupostos orientaram a observação dos saberes escolares e práticas educativas pedagógicas, nas escolas em tela, isto é, valendo-se das qualidades apontadas por Guenther (2012) – densidade, intensidade, diversidade, complexidade e profundidade –, buscaram-se, para cada uma delas, competências relacionadas, apontadas por Peters e Gates (2010, p. 187) e Cash (2011, p. 35).

1.4 Relato das observações nas escolas

As observações foram registradas por meio de vídeos, fotos, coleta de materiais utilizados durante as aulas e anotações em caderno de campo, ao longo de todo o período de visita a cada sala de aula. Seus resultados refletem os saberes escolares, práticas educativas e de gestão, nos contextos formais de ensino das escolas L e O.

1.4.1 Contexto, saberes, práticas e gestão da E_L

A primeira escola a fazer parte da pesquisa foi a *E_L*. Seu superintendente concedeu sua aprovação em outubro, todavia, como a admissão do *Human Research Protection Program* se deu apenas em 14 de dezembro de 2015, e as aulas terminaram em 18 de dezembro, a pesquisa não pôde ser iniciada naquele ano. A diretora da escola se colocou à disposição para a realização da pesquisa e deixou sob responsabilidade desta pesquisadora o contato com os professores, para verificar, por parte deles, o interesse em participar ou não da investigação. Assim, um convite por *e-mail* foi enviado aos professores e uma visita informal, para apresentação e esclarecimentos sobre a pesquisa, foi realizada a cada um deles, no período de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015. Com essa experiência de um dia em cada sala, foi possível perceber que, para uma observação efetiva, o ideal seria passar pelo menos uma semana com cada professor e, por conseguinte, acompanhar a rotina das atividades planejadas pelos docentes. Assim, tendo isso em foco, as observações de fato começaram em janeiro de 2016, com o seguinte cronograma: de 25 a 29 de janeiro – jardim de infância; de 16 a 19 de fevereiro – 2º ano; de 23 a 26 de fevereiro – 3º ano; de 4 a 8 de abril – 1º ano e de 11 a 15 de abril – 4º ano, conforme disponibilidade de cada professor.

A *E_L* possui cinco salas de jardim de infância, quatro salas de 1º ano, seis salas de 2º ano, seis salas de 3º ano e cinco salas de 4º ano, totalizando

600 estudantes.¹¹ Em cada ano escolar, há uma sala de aula específica para estudantes com altas habilidades/superdotação.

A escola dispõe ainda de sala de música (Figura 1.1 (a, b)), laboratório de língua (Figura 1.1 (c, d)), e artes (Figura 1.1 (e)), destinadas a todos os estudantes, além de chinês (Figura 1.1 (f)), direcionada apenas aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

As salas de aula, de modo geral, variam de tamanho, estrutura, materiais e disposição de mobília (Figura 1.2). As maiores salas estão entre as do *Kindergarten* (jardim de infância). A Figura 1.2 mostra, na sequência, exemplos das salas de aula do *Kindergarten* (Figura 1.2 (a, b)) ao quarto ano, (Figura 1.2 (i, j)). Os itens (a), (c), (e), (g) e (i) são as salas para os estudantes com altas habilidades/superdotação, do jardim de infância ao 4^o ano, respectivamente.

¹¹ Disponível em: <http://www.publicschoolreview.com/edgelea-elementary-school-profile> Acesso em: 25 mar. 2020.

Figura 1.1 – Salas de atividades extracurriculares – E.L.



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)

Fonte: Acervo da autora

Figura 1.2 - Salas de aula - E.L.



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)



(e)



(f)



(g)



(h)

Fonte: Acervo da autora

A escola trabalha em tempo integral: as aulas começam às 8h25 e terminam às 14h45. Os estudantes podem entrar¹² na sala de aula a partir das 8h15. De fato, os estudantes chegam antes desse horário e ficam nos corredores da escola, aguardando a permissão dos professores para que possam entrar. Durante esse tempo de espera, monitores acompanham os estudantes nos corredores.

Por ser uma escola de tempo integral e de anos iniciais do Ensino Fundamental I, os professores possuem a sua própria sala de aula, imprimindo a ela seus gostos e necessidades, de modo que as disposições das carteiras e dos materiais que as compõem variam sobremaneira. Não há nenhum padrão a ser seguido, a não ser o de dispor o máximo de opções-informações possíveis aos estudantes. Todavia, uma característica comum a todos os professores é disponibilizar aos seus estudantes a conduta que se espera na escola, a rotina da sala (Figura 1.3). Isso confere aos estudantes autonomia e senso de responsabilidade, filosofias da *L. S. C.*. Ademais, imprime agilidade à rotina escolar, pois os estudantes sabem exatamente o que deve ser feito, seja no dia a dia da sala de aula e/ou da escola, seja na sua função-serviço de sala, a qual pode mudar semanalmente ou a cada duas semanas, dependendo do “contrato” estabelecido com o professor. Além de aliviar a sobrecarga docente, isso

¹² Informação disponível em: http://edg.lsc.k12.in.us/UserFiles/Servers/Server_102012/File/Elementary%20Handbook%202015-16.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

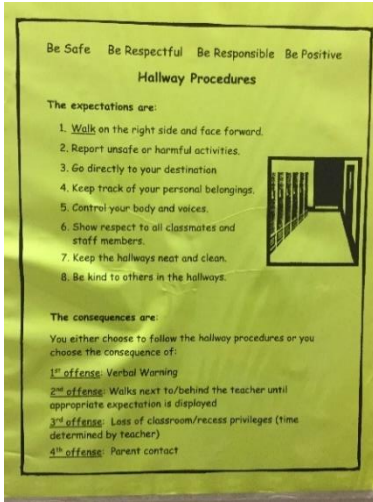
descentraliza suas ações e possibilita ao estudante a (co)participação em funções que não a de somente aluno (WONG; WONG, 2009).

Na Figura 1.3 (a), estão apresentadas as regras da escola, além do lema – *Be Safe, Be Respectful, Be Responsible e Be Positive*. Esse lema é lembrado todas as manhãs, no pronunciamento que a direção faz, após avisos, após parabenizar os aniversariantes e após o *Pledge*:

I pledge allegiance to the flag of the United States of America, and to the republic for which it stands, one nation under God, indivisible, with liberty and justice for all.

A Figura 1.3 (b) destaca, por exemplo, os procedimentos matinais que os estudantes do 1º ano devem efetivar, ao chegar a sala de aula – colocar nos armários mochilas, casacos etc.; colocar suas pastas de tarefas e atividades no cesto de coleta; colocar o palito de sorvete com o seu nome nos potes referentes a se trouxe lanche de casa ou se irá comer o lanche da escola, e iniciar suas leituras. Há ainda os estudantes responsáveis por algumas funções, como atualizar o calendário do dia e colocar de volta os palitos de sorvete de cada estudante no seu respectivo nome, para que, no dia seguinte, eles possam novamente escolher sua opção de refeição, apontar os lápis da sala de aula e coletar as tarefas das pastas de tarefas dos estudantes. No item (c) da Figura 1.3, está, por exemplo, a distribuição das atividades de trabalho da semana e seus respectivos responsáveis, para o quarto ano.

Figura 1.3 - Procedimentos da escola e da rotina de sala de aula - E. L.



(a)



(b)



(c)



(d)

das atividades do dia – apresentação da agenda do dia, vídeos diversos, entre outros (Figura 1.3 (d)), momentos de leitura, discussão sobre o clima etc. (Figura 1.3 (e)) e saída da sala para diferentes atividades (lanche, banheiro, aula de chinês, música e linguagem etc.), Figura 1.3 (f). Todos esses exemplos pertencem às turmas de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Já as Figuras 1.3 (g, h) dão conta de planfletos que a escola envia aos pais, em inglês, Figura 1.3 (g), e em espanhol, Figura 1.3 (h), por conta do número de nativos desse idioma existentes na escola, contendo, entre outras coisas, atividades para os pais fazerem conjuntamente com os seus filhos.

O agrupamento escolhido pela escola é o *Ability Grouping* (IDE, 2010). Nele, os estudantes são agrupados pelo domínio acadêmico e nível de vivacidade mental com que aprendem. Desse modo, os estudantes assim identificados vão para a sala destinada a estudantes com AH/SD, enquanto os demais são divididos entre as salas restantes. Nesse ponto, há dois processos diferentes na escola para a distribuição dos estudantes entre as demais salas, o que está relacionado com o processo de identificação que a escola realiza.

Consta, na ficha de inscrição de todos os estudantes da escola, um convite aos pais para eles participarem de uma reunião sobre estudantes com AH/SD, se os pais consideram que seu filho pode pertencer a esse grupo. Faz parte desse processo o preenchimento do *checklist* apresentado na Figura 1.4 (a), o qual será posteriormente analisado pela Diret_A e pela Admin_A. Somente com a autorização dos pais é que um estudante passa pelo processo de identificação. O fluxo normal da avaliação inicia-se no jardim de infância e se estende até o 2º ano, quando se confirma se um estudante seguirá nas salas para estudantes com AH/SD ou não. Uma vez que o processo de identificação é mais intenso do jardim de infância ao 1º ano e, nesse período, os estudantes, ainda que precocemente, demandam mais atenção do professor, uma divisão simples é realizada – salas de aula para estudantes com AH/SD e salas de aula para os demais estudantes.

Dessa maneira, estas últimas terão estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, tal qual no contexto brasileiro, com exceção dos estudantes com AH/SD, os quais irão para uma sala específica.

O processo torna-se mais complexo do 2º ao 4º ano, onde as salas de aula são mais fracionadas – i) estudantes com AH/SD e alto desempenho, ii) estudantes com médio desempenho e iii) estudantes com baixo desempenho. A decisão de quais estudantes irão para cada sala é tomada pela equipe composta pelo professor do 1º ano da sala para estudantes com AH/SD (Figura 1.4 (b)), pela assistente administrativa e pela diretora da escola, com base nos diversos dados advindos do processo de identificação dos estudantes que a escola adota.

Figura 1.4 - Checklists de sinalização de talentos - E.L.

Parent Observation Scale Kindergartners 2016-2017

Student's Name _____	Date of Birth _____
Parent's/ Guardian's Name _____	
Address _____	Zip Code _____
Home Phone _____	Cell _____ Work _____
School _____	

Please check the box for the extent to which you observe the characteristic in your child.

Characteristic	Almost always	Regularly	Sometimes	Seldom, never
1. Can recite the entire alphabet				
2. Long attention span (30-45 minutes) when interested in the topic				
3. Recognizes and writes numbers 1 through 10				
4. Draws conclusions; summarizes complex information easily				
5. Can follow two-step directions (for example, get dressed and make your bed) without repetition of directions				
6. Is alert and observant beyond years; asks many questions				
7. Follows own ideas rather than the ideas of others; takes charge				
8. Easily hurt by others' reactions; understands how others feel or think				
9. Plays well with other children; can take turns				
10. Learns new information easily and remembers lots of facts				
11. Uses an advanced vocabulary				
12. Reads simple books (not from memory)				
13. Concerned about justice and "what's fair"				
14. Has an advanced sense of humor; gets puns, jokes				
15. Has original ideas; uses original methods to solve problems; creates unusual, unique products				
16. Has high level of energy for most activities				
17. Expresses a wide range of interests				
18. Can tell, write, or draw stories in great detail				
19. Is fascinated with clocks, time, calendars, money, maps, etc.				
20. Understands the concepts of addition and subtraction				
21. Can recognize and name the basic shapes: circle, square, and triangle				
22. Can print first name				
23. Recognizes all upper and lower case letters (Aa, Bb, etc.)				

Class of 2026

Talent Identification		Teacher Recommendation										Grade 1 (CL 2027)		Spr 2016	
School: _____															
Grade: 1 Date: _____															
Teacher: _____															
Read each item and mark the degree to which you have actually observed the presence or absence of each characteristic.															
1- Seldom or Never 2 - Rarely															
3- Sometimes 4 - Almost Always															
Expresses a wide range of interests and is curious about almost everything that goes on around him/her.															
Asks many intelligent questions about topics in which first graders do not ordinarily have an interest.															
Has keen observation and retention of information about things he/she has observed.															
Has the ability to concentrate for a longer period of time than other children his/her age.															
Can tell time to the quarter hour using an analog clock.															
Can read at the 1st / 2nd grade level or above.															
Understands the meaning of number concepts beyond 20.															
Has a knowledge base of many facts and topics.															
Expresses him/herself well in entire sentences.															
Can tell or reproduce stories and events with great detail.															
Has creative, innovative ideas.															
Has an exceptional memory.															
Is motivated to learn and has task commitment.															
Has an advanced vocabulary.															
Has an advanced sense of humor.															
Circle names of students whom you highly recommend for screening and return this form to _____ by February 3, 2016.															

(b)

Fonte: Acervo da autora

Nos demais anos, utiliza-se o agrupamento denominado *Between-Class Grouping* (IDE, 2010), no qual permutas de estudantes são feitas apenas em matemática, no programa *Math Success*, para os estudantes com AH/SD, e em matemática e linguagem, para as demais salas.

No *Between-Class Grouping*, os estudantes podem ser permutados entre as salas do mesmo ano ou para anos mais avançados. Para exemplificar, considerem-se as seis salas de 2º ano e as seis salas de 3º ano. O professor do 3º ano, da sala para estudantes com AH/SD, desenvolve altos níveis em matemática e linguagem – característica comum a todos os professores das salas para AH/SD. Suas atividades e materiais giram em torno do 3º e/ou 4º ano. Ficam com ele, durante todo o período escolar, apenas os estudantes identificados com AH/SD em matemática. Aqueles que não atingem a mesma *performance* do que os demais, no momento dessa atividade, vão para outras salas do 3º ano, dependendo do seu nível de desenvolvimento na área, bem como ele recebe estudantes de outras salas, identificados em matemática, mas não

em linguagem. Um exemplo disso é um estudante do 2º ano, que, em matemática, frequenta as atividades desse professor do 3º ano, ou seja, esse estudante se encontra dois anos acima da sua seriação ideal em matemática.

Tal arranjo só é possível por existir um trabalho colaborativo entre os professores, sem qualquer evidência de melindres ou de superioridade. Em acréscimo, independentemente do tipo da sala de aula, para estudantes com AH/SD ou não, os professores usam como metodologia de ensino a diferenciação de instrução ou, simplesmente, *differentiation*. Trata-se do emprego de variadas abordagens de instrução para modificar o conteúdo, processos e produtos em resposta à prontidão de aprendizagem, interesse e estilo de aprendizagem de estudantes academicamente diferentes (TOMLINSON, 2014). Essa abordagem metodológica pode ser considerada a espinha dorsal da escola.

No momento da linguagem, por exemplo, a cada dia o professor propõe uma forma distinta de abordagem – mesmo que seja dedicada uma hora para a escrita, esse tempo será fracionado em diferentes processos de escrita. O mesmo ocorre com a matemática, sendo uma prática regular as estações de trabalho, as quais facilitam a avaliação/trabalho do professor junto a um grupo menor de estudantes, enquanto os demais estão em atividades – individuais ou em grupo. Isso é uma característica dos agrupamentos utilizados, bem como da diferenciação. Para isso, os professores aproveitam todo o material, tecnológico ou não, possível e disponível para diferenciar suas práticas. A Figura 1.5 mostra alguns materiais empreendidos pelos professores do jardim de infância (Figura 1.5 (a, b)), ao quarto ano (Figura 1.5 (i, j)), respectivamente.

Figura 1.5 – Estações de trabalho – diferenciação – E.L.



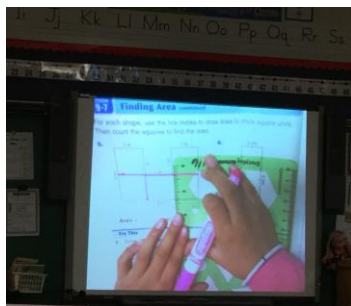
(a)



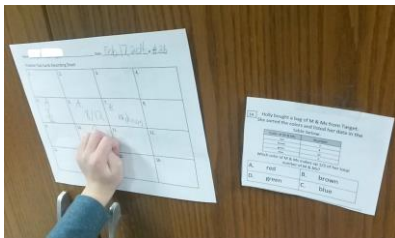
(b)



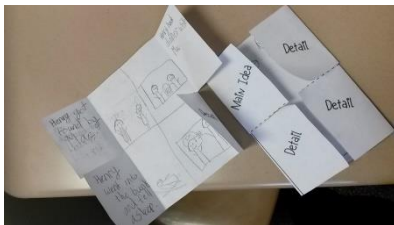
(c)



(d)



(e)



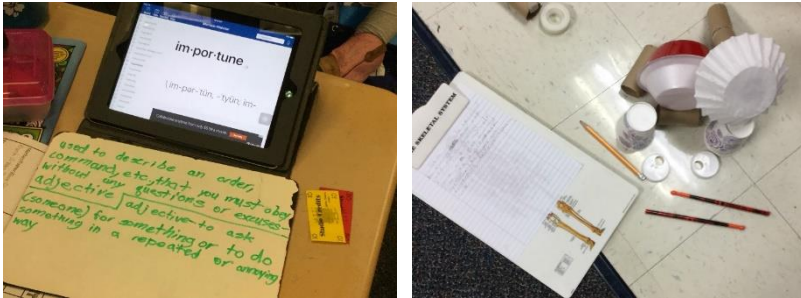
(f)



(g)



(h)



(i)

(j)

Fonte: Acervo da autora

Principalmente nas salas para estudantes com AH/SD, o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, as atividades mudam a cada 15 ou 20 minutos e as explicações dadas pelos professores aos seus estudantes são simples e rápidas, de maneira que, a partir desse ponto, os estudantes têm autonomia para a construção do seu conhecimento, no seu ritmo e no seu nível de desenvolvimento.

Internamente às salas, do jardim de infância ao 4^o ano, os professores empregam o *Cluster Grouping* (IDE, 2010) – os docentes trabalham com grupos diferentes para diferentes atividades. O professor pode dividir a sua sala em grupos de igual habilidade em matemática, trabalhando com cada grupo o nível que os estudantes desempenham em matemática. No momento do estudo de linguagem, os grupos poderão ser diferentes, pois o nível dos estudantes muda de área para área. O professor poderá optar em misturar diferentes níveis de compreensão para o estudo de ciências, por exemplo. Assim, o *Cluster Grouping* presta-se como uma ferramenta de diferenciação.

Mediante o *Cluster Grouping*, o docente consegue dinamizar a sua sala de aula, à medida que atribui a cada grupo uma atividade – seja de matemática, seja de linguagem –, quando cada grupo estará trabalhando os conceitos necessários para aquela área específica, mas no seu nível de compreensão, sem perder o foco e sendo suficientemente desafiador. Ao mesmo tempo, o professor consegue, todos os dias, ter contato individualizado com um grupo de estudantes, agora em número bem

menor, de sorte a avaliar o desempenho de cada um. Ao fim de uma semana, o professor consegue avaliar coletivamente e individualmente seus estudantes.

Tal dinâmica não é simples, porque, mesmo com uma sala composta apenas por estudantes com AH/SD, o número de estudantes também é fator dificultador para a diferenciação, já que, quanto mais estudantes, mais tempo o professor despenderá para o trabalho individualizado, que é demandado pelo processo de diferenciação. Todavia, a experiência vivenciada mostrou que a diferenciação curricular pode ser feita, atrelada à disciplina dos estudantes e ao comprometimento docente. De fato, diferenciação “[...] não é o que o professor faz quando tem tempo”, mas “[...] é uma maneira de pensar sobre o ensino e a aprendizagem.” (TOMLINSON, 2000, p. 6).

A seguir, estão trechos extraídos do caderno de campo da pesquisadora para alguns professores da E_L, apresentados por ordem alfabética do pseudônimo dos participantes. Eles evidenciam o trabalho realizado pelos professores das salas específicas para estudantes com AH/SD, apresentando o dia a dia deles, colocações de regras, gerenciamento da sala de aula, a fim de beneficiar os estudantes com mais dificuldades, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a ênfase em matemática e em leitura, a testagem nacional, além de outros aspectos, como a diversificação de materiais e práxis, as atividades de relaxamento entre atividades consecutivas de sala de aula, o respeito ao ritmo e ao nível do estudante, bem como a supervisão que o Estado faz à prática docente. Tais trechos apoiam os aspectos aludidos até aqui e, sem estabelecer juízo de valor, concede-se ao leitor essa reflexão:

(19/01/2016) Hoje os estudantes iniciaram o Cognitive Abilities Test (CogAT) – Form 7 – Level 5/6. “Just do your best” foi o que a professora disse aos seus estudantes. Os estudantes levaram cerca de 3 minutos para terminar essa parte do teste. Após a primeira parte do teste (Picture Analogies - 14 questões) a professora fez alguns exercícios de descontração com os estudantes (andar na sala, etc). Depois eles voltaram para fazer a segunda parte do teste (Sentence Completion – 14 questões). Enquanto aguardam na fila para o

almoço, a professora mostra alguns números em seu celular para que os estudantes tentem ler (ela está trabalhando números com 3 algarismos – 201, 923, etc.). Na hora do almoço a escola ficou sem água. A solução tomada pela direção foi transferir todos os estudantes para outra escola da Corporação, em vez de, simplesmente, mandá-los para casa. Fomos para a outra escola de ônibus escolar e ficamos em um grande auditório. Cada professor passou aos seus estudantes, atividades que estavam programadas e que foram possíveis de serem realizadas no auditório, até que todos os estudantes chegassem e então foi exibido um filme (Pinguins). Como nessa semana o foco da professora era a aplicação do teste CogAT (que leva a semana toda) ela solicitou que eu voltasse na próxima semana para dar continuidade as observações. E assim foi feito. **(25/01/2016)** Os estudantes chegam e ficam nos corredores da escola, ao lado da sua sala, até poderem entrar na sala (8h15). Eles cantam uma música de boas vindas (Good morning...). A professora deu uma atividade sobre capitalização (capitalization). Os estudantes são distribuídos por ordem alfabética por 5 mesas e ela disponibiliza sempre uma atividade de revisão do dia anterior para que os estudantes façam assim que chegam na sala e após colocarem seu material nos armários. Logo depois ela faz uma correção de 2 ou 3 exercícios mostrando a todos as respostas corretas e discutindo com eles os conceitos. Nesse dia, 13 estudantes terminaram rapidamente essa atividade e 3 ficaram mais tempo para terminar. Enquanto isso a professora ficou trabalhando com os 13 enquanto os demais terminavam a atividade. Os estudantes sabem das regras e não parece existir stress nisso. Eles sabem, por exemplo, que para falar ou responder é preciso levantar a mão e esperar a professora permitir ou até escolher determinado estudante para responder. No jardim de infância eles vão ao banheiro ao mesmo tempo. A professora separa momentos do dia para isso. Eles formam a fila e vão. Chegando ao banheiro, os que precisam usá-lo seguem e os que não precisam se sentam no corredor e esperam pelos outros. Depois eles voltam em fila para a sala. Tudo em completo silêncio e sempre utilizando o lado direito do corredor. Prática normal e exigida nas escolas. Estações de trabalho: a sala é dividida em grupos que vão de tempo em tempo (15 minutos em geral) mudando de atividades – computador, leitura, ouvir histórias (com fone de ouvido) etc. No início da tarde, a professora fala sobre os dias da semana, mês, data, ontem, hoje, amanhã. Temperatura em °F e °C (quanto aumentou ou diminuiu do dia anterior), se o dia está nublado, ensolarado etc, motando gráficos de barras com as frequências de ocorrências, e utiliza a temperatura do dia para trabalhar os valores das moedas. Nesse dia a temperatura estava 37°F/3°C, então a professora perguntou como poderiam representar \$0.37 em moedas – 1Q + 1D + P + P, por exemplo. Ou 30°F então

$\$0.30 = D + D + D$ ou $Q + N$ ($P = \text{Penny } (\$0.01)$, $N = \text{Nickel } (\$0.05)$, $D = \text{Dime } (\$0.10)$, $Q = \text{Quarter } (\$0.25)$). Depois eles cantam uma música sobre as moedas – personagens (presidentes) e monumentos. Usa-se muita música para ensinar os conteúdos – a lousa digital é algo comum. Os estudantes são estimulados até na fila para ir almoçar (contando, por exemplo, de 100 a 150), sobre os sons das vogais, etc. Eles tiveram aula de Chinês e laboratório de leitura. Eles retiram dois livros por semana para ler em casa e devolver em uma semana. A professora fala sobre como escrever um livro. Mostra exemplos do ano passado (Really good idea. It is more important). (09/05/2016) Hoje os estudantes iniciaram o OLSAT – IQ test. Quem corrige é a Admin_A. Esse teste e mais a recomendação da Prof_A define quem irá para a sala da Prof_B no próximo ano. Nas estações de matemática, a professora me mostrou uma estação em que os estudantes precisam saber onde está um determinado número e seus vizinhos. Então ela deixa cerca de cinco modelos diferentes, do mais fácil ao mais difícil, pois ela disse que tem diferentes níveis de estudantes, assim todos encontram aquilo que precisam. (Prof_A, Acervo da autora)

(04/04/2016) Os estudantes usam pequenas “pranchas” para mostrar as respostas para a professora durante a revisão de matemática. A professora vai olhando as respostas e discutindo o que está errado. Nesse momento ela anota quem precisa de mais prática, pois ainda não entendeu os conceitos em revisão. Em 1h30min eles fizeram diferentes atividades de matemática, utilizando diferentes materiais. A professora divide os estudantes em diferentes estações de trabalho enquanto assiste cada grupo individualmente. A professora usa os jogos por três semanas – cada grupo de estudantes passa por cada um de 2 a 3 vezes. Depois de três semanas, ela muda todos os jogos. Os jogos da semana em observação trabalham com multiplicação. Em Social Studies o tema foi “Meet DRU – The Word’s First Pizza Delivery Robot!” Os estudantes fizeram várias perguntas principalmente sobre como as pessoas vão saber se o robô chegou ou não, se ele ainda não sabe falar e bater na porta. Na aula de música a Prof_F não ensina apenas canto, instrumentos, mas postura, respeito aos instrumentos e respeito com as pessoas. (05/04/2016) Hoje a professora me explicou o que é o “our job” – distribuição dos trabalhos aos estudantes. A cada três semanas ela muda a atividade para cada um. No armário há filipetas com o nome de cada estudante e também filipetas dos trabalhos que eles estão fazendo ao longo das três semanas. Ela distribuiu um trabalho por estudante. Na porta da sala tem o “morning procedures”. Os estudantes sabem que precisam fazer isso todas as manhãs. Há um contrato com os estudantes que relaciona o comportamento deles com seu respectivo “valor em dinheiro”. No

final de duas semanas os estudantes somam seus valores (positivos e negativos), carimbam a quantidade em moedas) e então podem comprar algum material na loja da professora – que acontece sempre na sexta-feira (a cada duas semanas). Os itens da loja a professora compra ou pede doações para amigos, no facebook etc. A professora está construindo um gráfico de barras com o número de animais que os estudantes têm em casa. Ela usou post-it para isso. No primeiro dia de uma nova estação de trabalho, seja em matemática ou linguagem, a professora apresenta o jogo/atividade e coloca um papel com as regras dentro do pacote do mesmo. Depois, com o passar dos dias se o estudante tiver alguma dúvida sobre um jogo/atividade específico – deve ler primeiro as regras, se não conseguir deve perguntar para outro estudante que já jogou, e só depois, se nada disso funcionar, perguntar para a professora, que estará assistindo a grupo específico de estudantes em atividades individuais. Segundo a professora, todo esse processo – “our job”, “dinheiro”, como encontrar as respostas para um jogo, desenvolve nos estudantes o senso de responsabilidade e autonomia. Na mesa dos estudantes há uma caixa para cada um na qual eles colocam o folder verde que contém atividades que eles ainda não terminaram, livros, etc. Quando eles terminam um jogo, por exemplo, eles podem voltar para essas atividades e termina-las, ou se não houver nada para terminar nesse folder, eles podem ler algum livro. (06/04/2016) Hoje, no início da aula, a auxiliar da direção esteve por 20 minutos observando a sala. Segundo a professora, isso ocorre três vezes ao ano, por 20 minutos, e um dia por 2 horas. A assistente faz isso sem avisar. Ela simplesmente entra, senta, observa e toma nota. Depois dá a devolutiva para a professora, normalmente no dia seguinte, enviando por e-mail sua avaliação, se necessário ela volta e conversa com a professora. Essa observação é uma normativa do estado de Indiana, e não é uma escolha da escola. Segundo a professora, a assistente observa, principalmente, o relacionamento dos estudantes com a professora, e vice-versa. (Prof_B, Acervo da autora)

(17/02/2016) Agenda do dia:

Reading – 8h30 – 8h55

Music – 9h00 – 10h00

Chinese – 10h00 – 10h30

Writing – 10h30

Art – 11h30

Lunch – 12h15

Math – 13h00

Na aula de matemática, alguns estudantes, de outras salas, vêm para essa sala para atividades mais exigentes. A professora distribuiu uma folha para cada par de estudantes contendo 16 lacunas a serem preenchidas com respostas sobre fração, que estão distribuídas em situações problema/jogos/etc pela sala. Em 10 minutos eles terão feito 16 exercícios diferentes de forma divertida. A professora pediu a escrita do processo e não somente o resultado - “mostre o seu trabalho e não somente a resposta”. Agora ela checa com os estudantes as respostas. Depois da atividade a professora dá exercícios físicos para os estudantes, pouca coisa, só para movimentar um pouco o corpo e aliviar a tensão, pular oito vezes, tocar os pés, etc. Depois passa um vídeo sobre multiplicação. Agora ela conversa com eles sobre múltiplos. São 14h15 e eles começam a jogar em dupla um jogo no iPad sobre multiplicação e permanecem nessa atividade até as 14h25. (Prof_C, Acervo da autora)

OBS: Nesse dia, no horário da aula de chinês, até o horário do lunch, fui assistir um pouco da aula de outra professora do 2º ano. Ela recebe os estudantes com baixo desempenho em matemática. Os estudantes dessa sala estão na fase do concreto, precisam usar régua, cubos etc, para fazer o processo matemático. A Figura 1.6 exemplifica a diferença existente entre os conteúdos trabalhados na sala para estudantes com AH/SD (Figura 1.6 (a)) e para essa sala, com estudantes com baixo desempenho em matemática (Figura 1.6 (b)).

(23/02/2016) *Como no 2º ano o professor também traz para perto de si os estudantes com mais dificuldades, normalmente ficam ao lado da sua mesa. Com o iPad e a lousa digital o professor movimenta a sala mudando a linguagem, usando emoções, etc. Na verdade, o iPad é o grande aliado do professor (ele recebe os estudantes no corredor da escola mostrando no iPad alguma atividade que precisa ser respondida para se acessar a sala, depois ao buscar os estudantes nas várias aulas – chinês, música, etc, ele leva o iPad e está sempre trabalhando algo com seus estudantes). As 10h20 eles dão uma parada para um lanche dentro da sala. Enquanto isso o professor lê um capítulo de livro para eles. Na aula de música, eles aprenderam uma nova música e já conseguiram se dividir em quatro vozes. Hoje o professor aplicou um pré-teste para os estudantes. Após verificar o score de cada um ele chama um a um para conversar. Enquanto isso os demais estão fazendo exercícios de matemática. A sala está em completo silêncio. Ao ser chamado pelo professor o estudante coloca sua cadeira no lugar e então vai até o professor.*

(24/02/2016) *Enquanto os estudantes vão fazendo as atividades em dupla, o professor vai verificando a pronúncia e fluência em leitura dos estudantes. O*

professor entrega um texto para eles que devem ler em um minuto e o professor marca o número de palavras ditas corretamente. Depois de corrigir a atividade, os estudantes se movimentam pela sala. Hoje eles estão fazendo um pré-teste nacional, eles estão nervosos (alguns), outros já estão lendo um livro. Antes do almoço os estudantes têm um tempo para jogar algo no iPad (Fun games). (26/02/2016) Toda sexta é a Happy Friday, os professores usam roupas ou acessórios diferentes (nem todos, mas boa parte). Segundo o professor, os estudantes gostam, esperam para ver isso. Cada sexta é um tema. Os estudantes também usam roupas ou acessórios diferentes. Nos avisos da manhã se coloca uma música e os estudantes dançam. No início da manhã, eles estão em atividades no iPad, cumprindo a lista colocada/apresentada no início da semana (Study Island, IXL) (Figura 1.7). Eles usam vários app que a escola comprou, como dicionário, entre outros. Enquanto os estudantes vão trabalhando, o professor consegue ir atendendo estudante por estudante, para corrigir os trabalhos anteriores, tirando dúvidas. Tudo ele registra nas suas planilhas de desempenho. No pré-teste, o professor alerta “leia a questão primeiro, depois leia o texto”. As salas têm boa acústica e isso facilita trabalhos que exigem grupos e, muitas vezes, barulho. O professor fala com os estudantes que viu alguns terminar de responder ao pré-teste, fechar o caderno e pronto. Que isso não se faz, que eles precisam voltar para a questão, ler para corrigir erros, verificar se respondeu corretamente etc. Só depois pode parar. (Prof_D, Acervo da autora)

Figura 1.6 – Diferenças entre sala de aula regular e específica para AH/SD – E_L

Name _____ Date _____ Time _____

LESSON
8·9

Written Assessment

Progress
Check 8



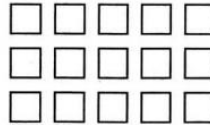
Part A

Use counters to help.

1. Circle $\frac{7}{8}$ of the marbles.



2. Shade $\frac{2}{3}$ of the squares.



3. Write at least 5 names in this name-collection box.

$\frac{1}{2}$

4. Write the missing fractions on the number line.



5. Circle all the fractions below that are greater than $\frac{1}{2}$.

$\frac{7}{8}$

$\frac{1}{4}$

$\frac{2}{4}$

$\frac{3}{4}$

6. In the number 28.47

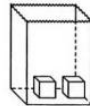
the 2 means _____

the 8 means _____

the 4 means _____

the 7 means _____

7. If I wanted an equal chance of taking out a sphere or a cube I would put in _____ spheres.



log out

search

go

BrainPOP Jr. **math** **measurement** **inches and feet**

Activity
How can you measure length with and without a ruler?

print

Name: _____

Use paper clips and a ruler to measure each item. Write down your measurements.


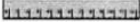





Item to Measure	Length in Paperclips 	Length in Inches 	Length in Centimeters 
 pencil	_____ clips	_____ in	_____ cm
 book	_____ clips	_____ in	_____ cm
 shoe	_____ clips	_____ in	_____ cm
 stapler	_____ clips	_____ in	_____ cm

Figura 1.7 – Atividades da semana, Prof_D – E.L

Name _____

Week: 2/22-2/26

Directions: Highlight the activity after you complete it. You must complete at least one activity each day. You must have one of each activity completed by the end of the week.

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
AR Reading	Title: Level: Quiz %:	Title: Level: Quiz %:	Title: Level: Quiz %:	Title: Level: Quiz %:	Title: Level: Quiz %:
Study Island: 4a, 5a, 7a, 7b, 7i, 7f, 4d, 4e, 3b, 4h, 4g, 5c, 5e, 7o, 7c, 7e, 7i, 5g, 3i, 3e, 3g, 5i, 3d	Skill (%):	Skill (%):	Skill (%):	Skill (%):	Skill (%):
IXL: D1, D2, S1, S3, GG1, WW1, G2, G3, B3, H2, TT1, NN1, 001, QQ1, Z1, Z2, DD1, HH5, CC3, NN2, NN3, 003, JJ1	Skill (%):	Skill (%):	Skill (%):	Skill (%):	Skill (%):
Time For Kids (Read the cover story article and complete the 10 question quiz.)	Title (%)	Title (%)	Title (%)	Title (%)	Title (%)
Reading A-Z (Read the story that is assigned to you and complete the 10 question quiz.)	Title (%):	Title (%):	Title (%):	Title (%):	Title (%):
Reading Eggspress	Lesson # (%):	Lesson # (%):	Lesson # (%):	Lesson # (%):	Lesson # (%):

Fonte: Acervo da autora

(11/04/2016) É o primeiro ano da professora na escola e com estudantes com AH/SD. A professora tem um quadro na sala de aula, no qual toda segunda-feira ela pergunta para cada estudante que tarefa (trabalhos da sala) deseja fazer (arrumar os iPads, computadores, apontar os lápis etc), ou se não quer fazer nenhum trabalho naquela semana. Cada estudante tem um portfolio no qual a professora marca se fizeram tudo certo, se não conversaram fora de hora, se fizeram as atividades etc. Os pais precisam assinar esse portfolio, que é enviado para eles na

sexta-feira, e que deve ser entregue na segunda-feira. A pontuação desse portfólio é trocada por “dinheiro” que os estudantes trocam por coisas na loja da professora, na sexta-feira. Na atividade que a professora chama de “Boom Time”, ela apresentou duas novas palavras para os estudantes (trabalho de vocabulário) e os estudantes tiveram que primeiro procurar sozinhos o que cada uma significa. Depois a professora dividiu a classe em 5 grupos e deu a eles uma frase usando as duas palavras (*The general gave peremptory orders and importuned*) e os estudantes tiveram que verificar o que cada palavra é na frase (adj, subst. etc), sinônimos etc. Eles tiveram 20 minutos para fazer essa atividade. Depois ela fez a correção para a sala utilizando o trabalho de um dos grupos, e os demais iam corrigindo o próprio trabalho (cada parte valia pontos que os estudantes iam somando ao seu portfólio). A professora recebe uma professora voluntária às segundas, no programa “Math success”. No momento da aula de matemática a professora recebe quatro estudantes de outras salas e envia dois para outras salas, todas as salas do 4º ano. Lembrando que são os professores das salas para estudantes com AH/SD que trabalham níveis mais avançados de matemática. Só ficam com eles estudantes que foram identificados em matemática. Além disso, a professora trabalha, particularmente, com um grupo de oito estudantes no momento da matemática. Segundo a professora, são estudantes que, embora com AH em matemática, não estão ainda tão avançados como os demais e precisam de um pouco mais de informação. Ao mesmo tempo, não podem ficar nas outras salas, por serem essas muito aquém para eles. (12/04/2016) Hoje a professora realizou experimento da ponte – do vídeo de ontem (*Mystery*). Além disso, deu um texto sobre um livro que os estudantes leram na sala. Depois ela vai passar o filme do livro (são os chamados *novels* aqui). Ela tem vários desses. A professora tenta a todo momento dizer para os estudantes que o erro faz parte do processo, pede atenção de alguns estudantes que, por vezes, enquanto ela está explicando já estão fazendo a atividade que ela nem terminou de explicar. Segundo a professora, “eles têm tantas coisas em mente que simplesmente não conseguem parar”. Trata-se de uma sala que está a todo momento em movimento. Ha materiais espalhados por todos os cantos, pois eles estão, constantemente, fazendo um projeto, construindo alguma coisa. Ou quando eles terminam de fazer alguma atividade e aguardam os demais, ou quando eles acabam de lanchar e em vez de sair para brincar com os demais estudantes fora da escola, alguns preferem voltar para a sala de aula e trabalhar nas suas construções. No caso do projeto da ponte, eles disseram “It is so funny!”. Segunda a professora, eles se sentem como engenheiros construindo coisas. Hoje na hora do lanche, praticamente, mais da metade da turma voltou para a sala para continuar seus projetos, ou testar outras formas do experimento da ponte, ou simplesmente ler algum livro. A sala virou um grande laboratório de

projetos e experimentação. Há material disponível para eles, e eles também trazem de casa, material reciclável etc. A professora montou um app “Book Creator - showbie” em que os estudantes vão lendo um texto e gravando sua pronúncia e o app diz a % de acertos na pronúncia. “Snowball fight” é um jogo em que o estudante divide uma folha em três partes – a professora vai dizer três coisas, por exemplo, uma personagem de um livro ou filme, uma coisa que você gosta de fazer ou comer, um lugar que você gostaria de conhecer. Ela diz a primeira, então todos escrevem e amassam o papel, ela conta até três e todos jogam o seu papel e pegam algum que caiu perto. Ela diz a segunda e assim por diante até completar as três coisas. Jogam mais uma vez e o papel que o estudante pegar precisa montar uma frase com as três coisas que estiverem escritas ali. Então eles jogam pela última vez e então quem quiser, lê a frase que algum estudante escreveu. Hoje as 15h teve reunião de professores e eu participei. Todos os professores da escola estavam. Quem presidiu a reunião foi a Diret_A. Ela trouxe alguns brindes para os professores. Ela já tinha o nome de cada pessoa para cada presente. Ela passou informações sobre avaliação docente, documentos que os professores precisam preencher para buscar aumento de salário (bônus), número de estudantes para o próximo ano, etc. Então, ela termina a parte dela e os professores de cada ano vão trabalhar em uma sala separada por mais uma hora. (Prof_E, Acervo da autora)

1.4.2 Contexto, saberes, práticas e gestão da E_O

As negociações com a referida escola começaram no início de fevereiro de 2016 quando foi enviado um primeiro *e-mail* (02/02/2016) com explicações gerais sobre a pesquisa e a solicitação de autorização para incluir uma escola de Ensino Fundamental da W. L. C. S. C. na mesma. Em um primeiro momento, fez-se a tentativa de entrevistar o superintendente da W. L. C. S. C., porém, em *e-mail* recebido em 16/02/2016, foi-nos informado que sua agenda estava comprometida e que apenas a diretora da escola de Ensino Fundamental, no caso a E_O, iria participar e que a participação dos professores da escola estava condicionada à autorização da diretora da escola, bem como do interesse dos mesmos, uma vez que os testes padronizados pelo

estado de Indiana (ISTEP¹³, IREAD¹⁴, ECA¹⁵ etc) estariam ocorrendo ao longo das próximas semanas e, dessa forma, os professores poderiam não ter tempo para participar de outros aspectos do estudo.

Após recebida a autorização do superintendente da *W. L. C. S. C.*, em 03/03/2016, agendou-se uma visita (07/03/2016) à Diret_B, para tratar dos detalhes do desenvolvimento da pesquisa na E_O. Na ocasião, a Diret_B autorizou a participação da escola, bem como selecionou os professores que iriam participar da mesma, considerando serem professores mais receptivos. Ainda na ocasião, a Diret_B montou o calendário das visitas, que seguiram o seguinte cronograma: de 28 de março a 1 de abril – 3º ano; de 18 a 22 de abril – jardim de infância; de 25 a 29 de abril – 2º ano; e de 2 a 6 de maio – 1º ano.

A escola possui cinco salas de jardim de infância, seis salas de 1º ano, três de 2º ano e quatro de 3º ano, além de duas professoras de música e uma professora de artes¹⁶, totalizando 673 estudantes. A escola não tem salas específicas para estudantes identificados com AH/SD. Os estudantes se distribuem igualmente pelas salas aludidas e, por essa razão, não há permuta de estudantes, como o que ocorre na E_L. Eles permanecem durante o período escolar com um mesmo professor, com exceção de casos nos quais os estudantes participam do programa *Read to Succeed*, que é realizado por voluntários advindos da comunidade, com estudantes que apresentam dificuldades com a língua inglesa, que podem ser tanto americanos que não possuem o hábito da leitura em casa como estudantes de outras nacionalidades.

As a Read to Succeed volunteer, you can make an immediate difference in a child's life by sharing your knowledge and love of Reading with a young student who

¹³ *The Indiana Statewide Testing for Educational Progress-Plus (ISTEP+) measures what students know and are able to do at each grade level. Based on Indiana's Academic Standards, ISTEP+ provides a learning check-up to make sure students are on track and signal whether they need extra help.* Disponível em: <https://web.archive.org/web/20090125000808/http://doe.state.in.us/istep/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

¹⁴ *The Indiana Reading Evaluation and Determination (IREAD-3) assessment measures foundational reading standards to grade 3 students each spring. Based on the Indiana Academic Standards, IREAD-3 is a summative assessment that was developed in accordance with House Enrolled Act 1367.* Disponível em: <https://www.doe.in.gov/assessment/iread-3>. Acesso em: 25 mar. 2020.

¹⁵ *ECA - End of Course Exams.* Disponível em: <https://www.hobart.k12.in.us/Page/115>. Acesso em: 25 mar. 2020.

¹⁶ Informação disponível em: <http://ces.wl.k12.in.us/classrooms/class-web-pages>. Acesso em: 2 ago. 2016.

wants to learn and improve his/her reading skills. [...] One hour a week during the school year is time well spent helping a child read. (FOLDER DE DIVULGAÇÃO, Acervo da autora).

Nesses casos, os estudantes costumam receber atendimento individualizado, entre 15 a 20 minutos, de uma a duas vezes por semana. Esses atendimentos podem ser realizados não apenas dentro da sala de aula, mas também nos corredores da escola. Esse não é um programa exclusivo da E_O, porém, comparativamente com a E_L, ele acontece com maior frequência nessa escola.

Diferentemente da E_L, aqui os estudantes aguardam o primeiro sinal (8h30), para entrar na escola, nas antessalas, nas duas entradas principais da escola. Então, os estudantes devem estar em suas salas até as 8h40¹⁷. Enquanto isso, organizam – material, casacos, lanche etc. – e iniciam alguma atividade que o professor tenha deixado na mesa de cada um, ou mesmo alguma leitura. Às 8h45, a direção inicia os avisos do dia, os votos de boas vindas, de façam boas escolhas e, então, se faz a *Pledge*. Às 15h00, começam os preparativos para a volta para a casa.

Nenhuma de suas salas, do jardim de infância ao 3º ano, são espaçosas quanto as do jardim de infância para estudantes com AH/SD, na E_L, porém, todas são espaçosas como as salas regulares de lá. Todavia, a sala de artes é maior que a anteriormente observada. As salas de música da E_O também são menores que a sala de música da E_L, contudo, aqui há duas salas de música – uma para o jardim de infância e 1º ano, e outra para o 2º e 3º ano.

A Figura 1.8 traz alguns exemplos das salas de aula da E_O, do jardim de infância (Figura 1.8 (a, b)) ao 3º ano (Figura 1.8 (g, h)), assim como a sala de linguagem (Figura 1.8 (i)), artes (Figura 1.8 (j)), música – 2º e 3º ano (Figura 1.8 (k)) e de computação (Figura 1.8 (l)). As salas observadas durante a presente pesquisa estão na Figura 1.8 (a, c, e, g).

¹⁷ Informações disponíveis no Student Handbook: <http://ces.wl.k12.in.us/classrooms/class-web-pages>. Acesso em: 2 ago. 2016.

Figura 1.8 – Salas de aula, linguagem, artes e música – E.O.



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)



(g)



(h)



(i)



(j)



(k)



(l)

Fonte: Acervo da autora

Destaca-se a sala do 3º ano, apresentada na Figura 1.8 (g), por não possuir cadeiras, mas ter suas mesas levantadas por tubos de PVC e cordas amarradas nos pés das mesas, para que os estudantes possam descansar suas pernas. Segundo o docente da sala, o Prof_ K, ele encontrou essa sugestão de trabalho em artigos científicos e, então, há alguns anos tem feito esse experimento em sua sala e relata que os estudantes gostam, pois trabalham mais livremente, podem se movimentar, interagir mais. Além disso, os estudantes podem ocupar todos os outros espaços da sala de aula, e mesmo fora dela, não necessitando restringir-se à sua carteira. Há ainda o caso de um estudante que prefere sentar-se em sua cadeira, durante todo o período escolar, e, portanto, ele tem a sua própria cadeira, sinalização do respeito pelas preferências dos discentes.

Nesse aspecto, é oportuno ressaltar o quanto os estudantes são livres para ocupar todos os espaços da sala de aula e usar os materiais-objetos ali dispostos. Eles ficam no chão, nos sofás ou poltronas, dentro de caixas,

dentro do armário, em cima de bola de pilates ou em outros espaços disponíveis na sala. Tal aspecto foi verificado em todas as salas observadas. Assim, os estudantes se sentem pertencentes a essa sala de aula, tudo ali está disposto para eles, por eles, e eles fazem uso disso tanto para o seu desenvolvimento quanto para a sua diversão.

O mesmo senso de responsabilidade desenvolvido nos estudantes na E_L também foi visto aqui. Assim, o estudante sabe que, mesmo a seu tempo, no seu ritmo, precisará cumprir com suas atividades. Por essa razão, o professor não aparenta preocupação ou estresse, ao ver um estudante “tirando um cochilo” no sofá (como foi observado na sala da Prof_I), no momento que ele está realizando alguma atividade, principalmente porque sabe que esse estudante conseguirá fazê-la em outro momento. Dessa forma, o professor fica tranquilo em poder dar mais atenção a outros estudantes com mais dificuldade. Esse mesmo sofá servirá depois, em vários momentos, de espaço para leituras, jogos, ou mesmo como mesa.

A despeito da diferenciação de instrução percebida na escola E_O, seu trabalho se assemelha ao desenvolvido no Brasil, no tocante às salas heterogêneas e por receber estudantes com necessidades especiais, em suas salas regulares de ensino. Todavia, aqui a obrigatoriedade em ter um profissional acompanhando esse estudante é mais facilmente conseguida. Pode-se vivenciar essa experiência tanto no 2º quanto no 3º ano observados, sendo que, naquele, destaca-se a presença de uma acompanhante para cada estudante (havia dois estudantes nessa condição), dentro de uma mesma sala de aula. Aqui, a diversificação de materiais empreendidos para dinamização da sala foi igualmente percebida, Figura 1.9, do jardim de infância (Figura 1.9 (a, b)) ao 3º ano (Figura 1.9 (g, h)). É praxe regular dos professores deixar *kits* prontos para as atividades em estações, como exemplificado na Figura 1.9 (a, b).

Figura 1.9 – Estações de trabalho – diferenciação – E_O



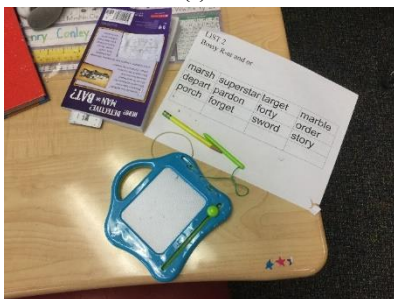
(a)



(b)



(c)



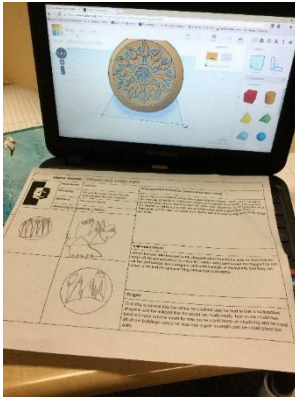
(d)



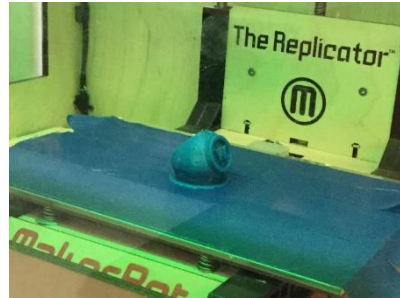
(e)



(f)



(g)



(h)

Fonte: Acervo da autora

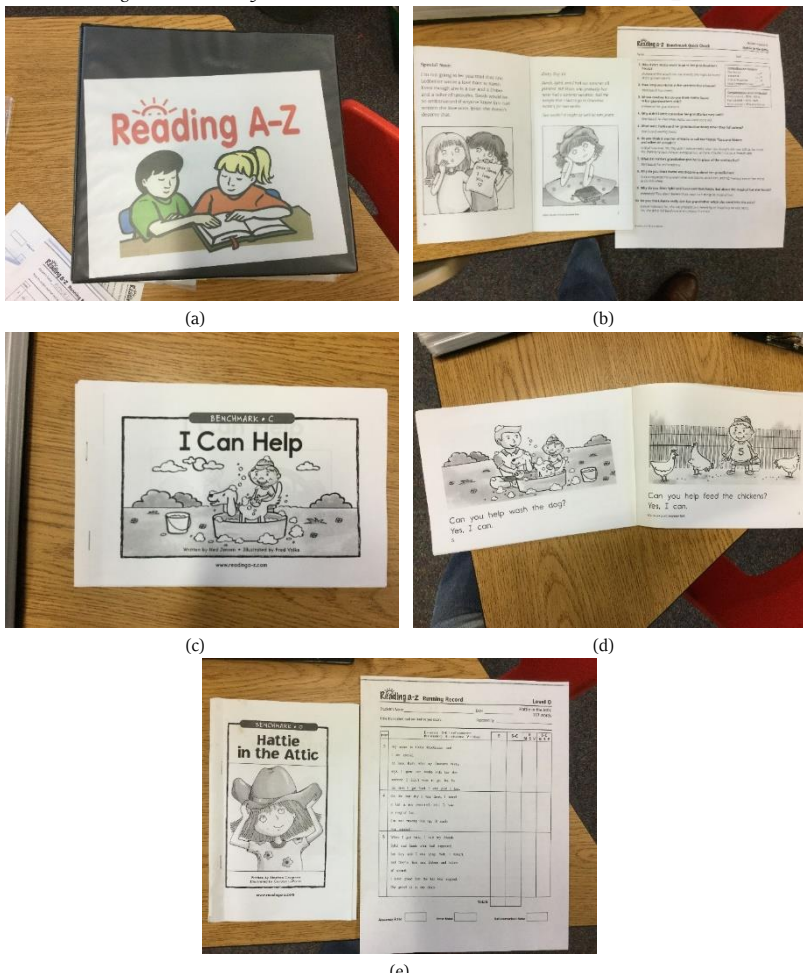
Embora a E_O não teste seus estudantes para identificá-los como altas habilidades/superdotação em matemática ou linguagem, ela mede o nível de leitura deles. Cada professor avalia seus estudantes, em um processo realizado dentro da sala de aula. Em momentos nos quais os estudantes estão fazendo atividades diversas, em grupo ou individualmente, o professor vai avaliando um a um de seus estudantes. A Figura 1.10 traz como exemplo imagens desse processo de identificação feito pela Prof_J do 2º ano. A avaliação é efetuada com base no material *Reading A-Z*¹⁸, adotado por toda a escola (Figura 1.10 (a)). O material é composto por *kits* (Figura 1.10 (b, e)) contendo um livro e um questionário, além de uma ficha de avaliação docente (Figura 1.10 (e, g)), com vários níveis de leitura, do mais elementar (Figura 1.10 (c, d)) ao mais avançado (Figura 1.10 (b), e), dessa forma, a professora consegue identificar os níveis de leitura de sua turma e usar essa informação no planejamento de suas atividades, na diferenciação curricular e de instrução, podendo dosar as atividades para cada estudante.

De forma geral, as atividades desenvolvidas na E_O se assemelham às salas regulares da E_L. Não se percebeu aqui uma rotina tão intensa e avançada como as empreendidas nas salas de aula para estudantes com

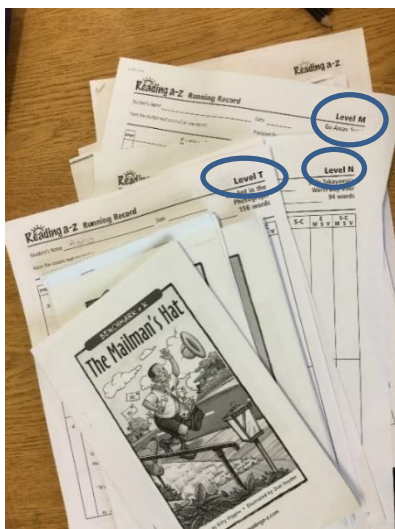
¹⁸ Disponível em: <https://www.learning-a-z.com/site/products/reading-a-z/overview>. Acesso em: 25 mar. 2020.

AH/SD da E_L. Aqui também é menor a participação dos estudantes nas funções-serviços de sala, ficando restritos a levar para a sala de linguagem o carrinho com os livros retirados semanalmente pelos estudantes da turma, escrever a agenda do dia na lousa, deixar sua cadeira em cima da mesa antes de ir embora, dar ração para os animais que alguns professores mantêm na sala de aula (a Prof_I cuida de uma tartaruga e a Prof_J, de um lagarto).

Figura 1.10 – Reading A-Z – descobrindo o nível de leitura de cada estudante – E_O



(e)



(f)

Reading a-z Running Record **Level 5**
The Wall
126 words

Student's Name: Date:

Have the student read out loud as you record. Assessed by:

page	E = errors M = meaning S = structure V = visual	E	S-C	E		S-C	
				M	S	V	V
3	Once upon a time, further back than anyone can remember, two kingdoms got into an argument. No one could recall what it was about, for it was ages upon ages ago, but everyone was so furious about it that they decided to build a wall between their lands. It was taller than anyone could climb and longer than anyone could travel.						
4	The wall kept the two kingdoms utterly separate, though no one could remember just why they couldn't stand to be neighbors anymore. Nonetheless, when cracks appeared in the wall, people repaired them, and when streams wore away holes under the wall, the people quickly filled them in with earth and stones. "We don't want those soundstrets from the other side coming over here," they said.						
Totals							

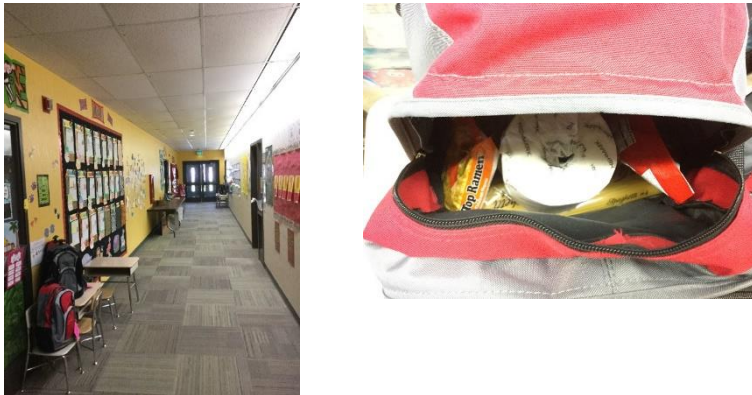
Accuracy Rate: Error Rate: Self-correction Rate:

(g)

Fonte: Acervo da autora

Por fim, não se pode deixar de destacar uma prática social comum às duas escolas observadas, que consiste na entrega de alguns suprimentos de alimentação e higiene aos estudantes que necessitam. Às sextas-feiras, é deixada na porta de cada sala uma mochila ou uma sacola de supermercado, dependendo da organização da escola, para os estudantes daquela sala que participam desse programa – o qual está diretamente ligado à situação socioeconômica da família. A distribuição dessas mochilas ou sacolas é feita por estudantes da escola (Figura 1.11).

Figura 1.11 – Kit de alimentação e material de higiene para os estudantes em situação socioeconômica desfavorecida – E_L



Fonte: Acervo da autora

Na sequência, trechos extraídos do caderno de campo para os professores observados na E_O, apresentados por ordem alfabética do pseudônimo dos participantes, sem estabelecer juízo de valor, ficando essa reflexão colocada a você, leitor:

(18/04/2016) A professora me confidenciou que normalmente os estudantes não fazem atividades de recortar e colar em casa, mas ficam brincando com iPad etc. Então, atividades assim na escola é uma novidade para eles. Ela realiza uma atividade assim todos os dias pela manhã. Depois da aula de música, a professora fez uma atividade física com os estudantes (ela usou uma atividade do site <https://www.gonoodle.com/>) antes de iniciar atividades de matemática. Depois do jogo de boliche no qual ela trabalhou subtração, os estudantes foram novamente para o playground da escola. Eles fazem isso algumas vezes, ao longo do dia, sob a vigilância da professora. (19/04/2016) Hoje a professora iniciou colorindo o livro “My Garden”. Depois, ela leu um livro sobre sementes (na parte do Social Study) e passou um vídeo. Como a professora está trabalhando plantas, ela deu livros, leu, passou filmes, trouxe sementes, flores, para mostrar para os estudantes. A professora perguntou aos estudantes se eles identificam em cada leitura feita hoje quais foram ficção e não ficção. Depois do almoço, a professora retomou a leitura de ontem e colocou o áudio de leitura para os estudantes. À tarde, a professora deu algumas atividades de matemática que exigiram dos estudantes raciocínio rápido (subtração e soma). (20/04/2016) A professora inicia o dia dando uma folha com desenho sobre flores, sementes para os estudantes pintarem, figuras

relacionadas com o livro “My Garden” que eles estão lendo e colorindo. Essas figuras devem ser coladas no lugar correto do livro. A professora está trabalhando pronúncia e vocabulário. Na última página do livro, pede para o estudante desenhar seu próprio jardim. A professora usa com frequência o rádio. Depois de uma atividade de palavras e os seus sons – sand, hand, land etc., a professora deu uma atividade, continuando o projeto das plantas, fora da sala, no jardim da escola onde os estudantes precisavam anotar o que viram. A professora fez uma experiência dos vazinhos com diferentes colorações na água e flores brancas. Então, passou para o caderno de escrita e, com os estudantes, escreveu “We have four White flowers” e os estudantes tinham que desenhar o experimento. As flores começaram a mudar de cor e os estudantes ficaram maravilhados. Na hora do snack da tarde, a professora passa um filme sobre steam, leaves etc. **(21/04/2016)** As flores terminaram de ser tingidas. A última foi a vermelha, talvez por ter menor quantidade de pigmento na água. A professora sempre fala “1, 2, 3, eyes on me” e os estudantes respondem “1, 2, eyes on you”. Cada professor tem uma fala, mais ou menos assim, para convocar os estudantes para a sua atenção. (Outros exemplos: A Prof_C usa dizer “Class, class, class” e os estudantes respondiam “Yes, yes, yes”, ou a Prof_I, que deixa claro para os estudantes que, quando eles ouvirem o sininho, eles precisam estar congelados até ela terminar de explicar o que é para fazer). A professora me disse que, no início do ano, ela costumava ter duas ou três atividades diferentes para os diferentes tipos de estudantes, mas que hoje já consegue ter apenas uma, ou, por vezes, precisa de algo diferente somente para o estudante que tem mais dificuldade. **(22/04/2016)** Hoje, uma mãe veio ajudar na sala. Ontem, a professora enviou, via sua aluna, o material que essa mãe iria trabalhar hoje. Ela ajudou nas estações de trabalho de matemática, as mesmas realizadas ontem. Ela ficou responsável por uma nova estação de trabalho e apresentou para os estudantes o jogo “STEM-Magnets”. Enquanto isso, a professora foi percorrendo os outros grupos. Toda sexta-feira há uma mãe ajudando na sala, nesse momento. (Prof_H, Acervo da autora)

(02/05/2016) A professora faz uma roda pela manhã, para que os estudantes digam as novidades, ou seja, o que fez durante o final de semana, ou o que irá fazer, algum plano para a semana. Hoje, segunda, eles vieram para a escola de pijama, inclusive a professora, e trouxeram algum animal de pelúcia. Depois, passaram para a seleção dos personagens que irão apresentar no final do ano letivo. Novamente, a professora dá aos estudantes a opção de leitura. Entre uma atividade e outra, a professora faz alguma atividade curta de “free time” para desestressar os estudantes. Às vezes, usa até os mesmos vídeos da Prof_J.

Na sala, há um estudante com dificuldades em matemática. Ela coloca despertador para todas as atividades que vai fazer (uma estudante fica responsável para colocar o tempo – cada semana é um estudante que fica responsável por isso). “Good choice” e “Great Job” são palavras sempre utilizadas pela professora. Hoje, na aula na biblioteca, eles tiveram que avaliar as figuras de alguns livros que serão utilizados no próximo ano. Votar em qual eles gostariam mais de ler. Ela se despede de cada estudante na porta da sala. **(03/05/2016)** Ela dividiu a sala em dois grupos: enquanto trabalhava com um sobre a peça que eles irão apresentar, o outro finalizava seu livro etc. Depois, os grupos se alternaram. Para ensinar os estudantes a somar de 10 em 10, a professora montou uma tabela de 1 a 100, imprimiu, colocou em um plástico e os estudantes fizeram uso, juntamente com prancha e pincel atômico; iam fazendo as atividades (as contas) e iam apagando, sem ter que usar mais papel. Esse tipo de “artifício” é bastante usado pelos professores daqui. Na próxima semana, acontecerá um evento na escola chamado “Young Author’s at E_O – YAC”, no qual cada estudante cria um livro e depois lê para outra turma. O jardim de infância lê para o 2º ano, e vice-versa, e o 1º lê para o 3º, e vice-versa. Por isso, esta semana os estudantes estão criando os livros. No final do dia, eles deram sequência ao projeto do dia das mães. **(04/05/2016)** A professora recebe cada estudante na porta da sala e pergunta se ele quer “uma batida de mão (bump) ou um abraço (hug)”, e o estudante escolhe e a opção é atendida. O mesmo é feito na despedida dos estudantes. O estudante não entra na sala de aula, se a professora não for recebê-lo. Ontem, a mãe de uma das alunas da sala teve um bebê e ela não quis saber o sexo da criança. Então, hoje a professora aproveitou a oportunidade e fez uma votação na sala para que os estudantes tentassem descobrir o sexo do bebê. Os estudantes chegavam e havia na porta da sala um papel para eles colocarem o seu voto. Então, gerou um gráfico de barras – a professora aproveitou para explicar o gráfico de barras, o que é uma pesquisa etc. Todos os dias, a diretora diz, em seu pronunciamento: “make good choice”, depois da pleage, uns instantes de silêncio para refletir boas coisas e depois se despedi dizendo “have a fantastic day!” Mesmo recebendo todos os estudantes, um a um, na porta da sala, a professora consegue dar atenção aos que já estão dentro da sala (e que encontram um trabalho para fazer em cima da mesa), principalmente para aqueles com mais dificuldade. Depois, ela explicou para os estudantes que hoje eles vão receber a visita de uma sala do jardim de infância. O objetivo da visita é eles contarem para os estudantes visitantes o que acontece no 1º ano. Isso é uma atividade que ocorre todos os anos, pois, segundo a coordenadora pedagógica, há um salto/transição muito grande do jardim de infância para o

1º ano, e isso pode ajudar os estudantes a ficarem menos estressados. Cada estudante do 1º ano recebeu um estudante do jardim de infância, e eles trabalharam em dupla – mostraram a sala para os visitantes, fizeram atividades juntos, leram para eles, fizeram contas com eles etc. Quem faz o planejamento dessa atividade é a supervisora (School Counselor). Depois da visita, a professora colocou um vídeo de relaxamento para os estudantes. Na sequência, a professora perguntou sobre o parceiro que cada um recebeu. A professora agradeceu por eles terem sido tão legais, e deu como presente sete minutos de break, eles jogaram (sozinhos ou em grupo), leram, ou simplesmente ficaram andando pela sala, ou seja, fizeram o que escolheram para esse período. Duas estudantes ficaram conversando dentro do armário. Ao se despedir dos estudantes, na porta da sala, a professora vai transmitindo uma mensagem para cada um – “eu estou muito feliz com sua ação hoje”, ou, “amanhã você fará melhores escolhas”, ou, “terá melhores comportamentos”, ou algo assim, dependendo do que o estudante fez ou deixou de fazer naquele dia. **(05/05/2016)** Esse é o primeiro ano da professora no 1º ano, por isso, ainda não montou estações de matemática. Ela disse que isso é um processo lento, que o professor pode e deve fazer um planejamento e ir implementando isso aos poucos. Um ano, ele pode iniciar com linguagem e, depois, no outro ano, em matemática. A professora disse que, no próximo ano, irá implementar as estações de trabalho em matemática. Ela passou uma atividade sobre aranhas (em ciências), misturando vídeo, livro, desenho, criação de história. A professora diz aos estudantes “olhe e tira foto” e os estudantes fazem movimentos com as mãos e barulho com a boca como se estivessem tirando fotos (imaginação). No período da tarde, a professora dividiu a classe em dois grupos, para um ler um ditado, enquanto o outro lia. O ditado continha palavras que foram estudadas durante a semana (os sons trabalhados na semana). Depois, ela juntou os dois grupos e fez ditado de frases “Each June he hikes on the road” – uma estudante disse “This is dangerous”. (Prof_1, Acervo da autora)

(25/04/2016) A professora tem um lagarto na sala, que fica durante a semana e, no final de semana, ela leva para casa. No início do dia, a professora passa um vídeo com exercícios físicos (dança e relaxamento). Uns 10 minutos e só depois começa as atividades. Depois, ela deu um ditado. Na sequência, todos se sentaram no chão e, com um boneco que ia passando de mão em mão, cada um, que queria falar, falava o que fez no final de semana, incluindo a professora e eu. Depois, ela leu um capítulo de um livro. Eles chegaram da biblioteca e continuaram a ler. A professora precisou pedir para fechar o livro para iniciar

outra atividade. Então, iniciou/retomou o projeto/assunto sobre Earth, da semana passada. “What can you do to help Earth?” E a professora faz várias perguntas, instigando os estudantes a pensarem sobre. E eles dão várias opiniões. Ela pediu para os estudantes escreverem algo sobre “I can help Earth by” A professora já está trabalhando vocabulário para o “Memorial Day”. Ela chama os estudantes novamente para o chão e começa a discutir atividades como Spelling e Reading. Aproveitando para ver se eles conhecem as palavras etc., enquanto explica as atividades do dia (DAL). Ao contrário do Prof_K, ela apresenta o DAL de cada dia separadamente, e não em uma única folha, como o Prof_K. Enquanto os estudantes vão fazendo as atividades (DAL, spelling, writing, reading), a professora está trabalhando leitura com um grupo de estudantes. E assim ela trabalhou a leitura e thinking com todos os estudantes em grupo menor (corrigindo a leitura/pronúncia, verificando vocabulário, conexões/conhecimento). O estudante que termina as atividades pode fazer alguma outra coisa de seu interesse – havia duas estudantes lendo um livro com o telefone sem fio, outro jogando um jogo no qual a caneta acende a luz, se a resposta está correta etc. A professora deixa todo esse material à disposição da turma. A professora corrige, estudante por estudante, as atividades. Na hora da matemática, as explicações são bem espaçadas sobre soma e, assim, enquanto alguns terminavam logo as contas, outros esperavam a professora. A professora levou cerca de 6 minutos explicando como seria a atividade de matemática em que os estudantes iriam rodar entre as mesas, em busca de 20 problemas e escrever as respostas em uma folha. Os estudantes que terminaram antes ficaram esperando os demais e não podiam fazer outra coisa, durante esse tempo. **(27/04/2016)** Hoje, a professora recebeu uma voluntária da comunidade para trabalhar Reading Success com cinco de seus estudantes (15 minutos mais ou menos com cada um). A professora preparou material para essa pessoa (que fica em uma mesa no corredor da escola, ao lado da sala da professora). **(28/04/2016)** Hoje, tirei fotos e fiz vídeos da professora verificando a fluência de leitura de uma estudante do nível T do Reading A-Z, enquanto os demais faziam suas atividades de DAL etc. Verifiquei o controle que a professora faz do nível de leitura em que os estudantes estavam, no início do ano letivo, no meio e agora. Por exemplo, uma estudante X estava no início do ano no nível H, depois L e agora M. No formulário de pronúncia/fluência, a professora anota a palavra que a estudante falou e que está errada. Se a estudante percebe o erro, volta e corrige (S-C), ela não marca isso como um erro (sinal de / nas colunas do lado do formulário), caso contrário, ela marca (E) (S-C = self-correction, E = error). Enquanto os estudantes estavam em suas atividades e games, a professora foi passando de

mesa em mesa, corrigindo o livro de caligrafia. Hoje, eles fizeram dois experimentos de ciências. Essa atividade faz parte de um projeto que a professora e um outro grupo de professoras fazem conjuntamente. Todas levam seus estudantes para uma sala e lá, após cantar uma música, eles se dividem entre as professoras (os estudantes foram sorteados aleatoriamente para uma determinada professora) e se encaminham para a sala dessa professora (que pode ser a mesma ou outra) e, então, realizam a atividade (todas as professoras irão trabalhar a mesma atividade). Eles passaram cerca de 30 minutos para resolver seis contas de subtração com três dígitos. Um estudante perguntou: “O que estamos esperando?!” e a professora respondeu: “Que todos terminem”. (Tal ato de espera do outro, não acontece nas salas para estudantes com AH/SD na E_L). **(29/04/2016)** A professora deu um spelling test, porém, a sala foi dividida em dois grupos, nem todos fizeram o ditado com as mesmas palavras. Há dois níveis de teste, 3A e 3B. Ela dividiu a turma segundo os erros que cometeram no pré-teste, durante a semana. Os que erraram mais fizeram o teste com as palavras mais fáceis. Os que erram menos fizeram o teste com as palavras mais difíceis. Depois de terminar essa atividade de matemática, a professora leu para os estudantes, enquanto três ficaram na mesa terminando suas atividades. Toda sexta-feira tem filme com outros estudantes do 2º ano. O filme de hoje foi sobre vulcões. Geralmente, é algum assunto relacionado com o tema de ciências da semana. Essa atividade acontece no final do horário da aula. (Prof_J, Acervo da autora)

(28/03/2016) O professor disse gostar de ciências, robótica e matemática. Sua sala de aula reflete isso. Ele também disse gastar por volta de mil dólares por ano em material para a sua sala. O professor começa a semana, apresentando aos estudantes a sua programação (DLA). Ele coloca música, durante alguns momentos em que os estudantes estão trabalhando. Os estudantes vão terminando as atividades e vão mostrando para o professor, que corrige um a um. O professor comentou a respeito da pesquisa - superheros x supervillain, que é interessante, pois o estudante precisa pesquisar, entender o assunto, escrever sobre e então fazer o anel (que eles terão que criar). Alguns não gostam de escrever; assim, para fazer o anel, algo de que eles gostam e querem, precisam cumprir algo de que não gostam, mas que precisam fazer. Os estudantes não ficam o tempo todo em pé, eles se sentam no chão, principalmente quando o professor vai explicar alguma coisa, ou passar uma atividade, o professor os chama para frente, para perto dele, e eles se sentam no chão. Eles também vão para outras salas, em diversos momentos - artes, linguagem, música. **(29/03/2016)** Duas vezes por semana, das 9h30 às 11h30,

há uma estagiária da Purdue University na sala. O professor e ela negociaram uma atividade que ela está executando. Os estudantes escreveram um livro e, hoje, a atividade é um estudante ler o livro de outro e responder a algumas questões a respeito. Depois, eles precisam escrever um resumo do livro lido. O professor deixa por conta da estagiária a execução da atividade. Ela não fica apenas observando, mas é a responsável pela mesma. Os estudantes se dirigem a ela para tirar dúvidas, e não ao professor. Ela também fica responsável pela correção do material. No horário da ginástica dos estudantes, por exemplo, o professor e a estagiária discutem o projeto de história sobre os superheros x supervillain, como ela poderia fazer (buscando diferentes personagens em diferentes países, por exemplo). No momento do lanche, no meio da manhã, o professor passa um desenho, de 8 a 10 minutos, sobre superheros x supervillain. Os estudantes vão e vem, eles se sentam no chão, ou em bancos distribuídos pela sala, ou ficam debaixo das mesas etc. e fazem as atividades que precisam. Os estudantes podem usar todos os espaços – havia dois estudantes na mesa na porta da sala – do lado de fora, dividindo o material sobre o Hulk para a atividade dos superheros x supervillain. Há na sala um estudante com paralisia cerebral. Ele tem, durante todo o horário escolar, uma acompanhante pedagógica (uma no horário da manhã e outra à tarde). Ele não faz a mesma atividade que os estudantes da turma fazem, o professor passa algumas atividades que as acompanhantes vão trabalhando com ele. Porém, ele frequenta todas as classes que os estudantes da turma frequentam – artes, leitura, musica. Hoje, fizemos uma simulação de sair da escola. A sirene tocou e todos saíram conforme os procedimentos, em caso de emergência. Depois do almoço, o professor passou o filme The Lego Batman. (30/03/2016) Durante a semana, o professor está trabalhando a pesquisa sobre superheros x supervillain. Hoje, ele fala sobre as informações do “resumo” que os estudantes precisam apresentar, como: nome do superhero ou supervillain, nome verdadeiro, idade, superpoder etc., como as informações gerais que encontramos na sinopse de um filme. Assim, ele vai apresentando, diariamente, para os estudantes, várias informações sobre a pesquisa, características que descrevem uma boa história etc., pois seu foco é a escrita. Agora, ele ensina como fazer o anel símbolo do superhero ou do supervillain e, então, outras áreas entram em cena (material, formas, simetria etc.). As informações gerais de gramática, por exemplo, são passadas com poucos detalhes e os estudantes são desafiados a fazer as atividades e buscar as respostas. Ao tirar as dúvidas de cada estudante, as regras vão sendo sanadas passo a passo, conforme cada estudante for demandando. O professor sempre fala – Thank Sir, Good Job, Wounderful etc., usando palavras educadas e de incentivo para todos. No

período da manhã, os estudantes se dedicam a atividades de linguagem. Quando acabam, podem ir cumprindo outras atividades da agenda, incluindo as de matemática. Hoje, teve aula de artes. A professora relembra a aula sobre Monet, mostrando a casa, os jardins etc., depois, apresenta diferentes atividades para os estudantes. Perguntando para a professora, ela disse que a cada 6 semanas de trabalho ela dá uma semana livre, como o de hoje. Ela disse que os estudantes adoram brincar com massinha, por exemplo, porque nas casas a família, normalmente, não gosta, bem como com tesoura. Então, mesmo que pareça só brincadeira, para muitos, há a descoberta de várias coisas e sensações. A sala de artes é bem espaçosa. De volta à sala de aula, o professor passou outro filme “Sky High” – superescola de heróis, para o trabalho da semana. Hoje, eu conversei com um voluntário do programa Reading Success. Ele é professor aposentado da Purdue University, sem filhos, e encontra no trabalho da escola um jeito de se manter na ativa e perto das crianças. Ele vem à escola três vezes por semana e trabalha leitura com as crianças. O professor usa o site < <http://www.audible.com/> > para leitura de livros. Diferentemente do Prof_D, o Prof_K não lê para seus estudantes, mas utiliza o audible stories, livro eletrônico, para isso. O professor não corrige todos os exercícios na lousa para todos os estudantes, mas corrige estudante por estudante e vai anotando na sua planilha o desempenho semanal de cada um. Ele fica em uma pequena mesa e os estudantes dirigem-se até ele, apresentando seus trabalhos. O professor atende diferentes estudantes, com diferentes trabalhos, indicando que a sala está trabalhando várias coisas ao mesmo tempo, e que aqueles que avançam mais vão fazendo mais coisas, os que demoram mais terão a semana para completar suas atividades, por isso, na fila de atendimento, há estudantes com os mais diversos trabalhos. **(31/03/2016)** Hoje, na hora do lanche, do meio da manhã, o professor passou vídeos sobre imortalidade, velocidade, que podem ajudar os estudantes na construção de seus personagens. Uma estudante, uma chinesa, disse ainda não ter pensado no seu anel, porque ela ainda não terminou a sua pesquisa, uma vez que não sabe quase nada a respeito de superheros x supervillain, assim, está precisando fazer mais pesquisa. Enquanto isso, alguns já terminaram o trabalho e já imprimiram o anel (nas impressoras 3D que o professor tem na sala). O professor me disse que o papel dele é instigar os estudantes, para que eles se movam e criem coisas, soluções para os problemas propostos. No final do dia, o professor mostrou um vídeo sobre tornado (The Weather Channel). **(01/04/2016)** Hoje, como vários estudantes já terminaram o projeto do superheros x supervillain, o professor iniciou um novo projeto sobre programação. Os estudantes terão que criar uma animação, como o jogo

Frogger. Para isso, o professor apresenta as linhas de comando do Frogger – mostrando sua complexidade, e na sequência mostrando um programa free que eles usarão para programar. O programa tem linhas de comando que os estudantes terão à sua disposição para fazer seu jogo, na verdade, fazer algum objetivo se movimentar. Segundo o professor, os objetivos dessas atividades contemplam o STEM – Science, Technology, English, Math, e o raciocínio lógico passa por todo esse processo. Além disso, há o processo de leitura que os estudantes terão que fazer para entender o programa, as regras etc. Enquanto alguns terminaram seus trabalhos, seja o projeto do anel, seja outra atividade, o professor já está trabalhando com alguns sobre o novo projeto. Hoje, no almoço, eu participei de uma reunião informal dos professores do 3º ano sobre alternativas de dividir os estudantes e tentar fazer atividades de níveis diferentes (baixo, médio e avançado), em matemática e linguagem. Há a fala de uma professora, dizendo: “Eu não quero mais trabalho”. No final do dia, o professor terminou o filme Sky High – superescola de heróis. (Prof_K, Acervo da autora)

1.5 Apontamentos gerais das entrevistas com os professores, diretores das escolas e superintendente

As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos participantes, em dia e horário agendado por eles. Nenhum equipamento específico para gravação foi utilizado, mas um Smartphone Galaxy S4 Mini GT-I9195. Uma primeira versão (versão 1) da transcrição de cada entrevista foi obtida, empregando-se o App do Chrome chamado *Speechnotes*. Em seguida, uma revisão da transcrição foi feita pela pesquisadora (versão 2), buscando falhas na sequência do texto, palavras ausentes, erradas, expressões que o *Speechnotes* não conseguiu compreender etc. Após a finalização da versão 2, a mesma passou pela análise de dois nativos da língua inglesa – o primeiro (uma professora aposentada), confrontando áudio e texto (versão 3), e o segundo (um médico aposentado), dando finalização à versão 3, no que compete à pontuação, eliminação de palavras repetidas, como – “so”, “that”, “I mean”, entre outros aspectos, chegando à versão 4 aqui adotada. Neste texto, apresentam-se alguns apontamentos

gerais dessas entrevistas, sem qualquer análise qualitativa formal (o que foi reservado a artigos publicados em revistas indexadas).

As entrevistas tiveram como roteiro questionários construídos especificamente para o estágio pós-doutoral, tendo como base os objetivos gerais e específicos da pesquisa (Apêndices A, B e C). Eles estavam divididos em três blocos: *Teacher training and knowledge about high-ability students* (composto por sete questões); *Identification of high-ability children* (com quatro questões) e *Work in the classroom* (com oito questões).

A maioria dos professores não possui formação pregressa na área, mas adquire conhecimento com o seu dia a dia, em congressos anuais ou em troca de informações com os pares. Os professores mais novos têm 10 anos de experiência (Quadro 1.1) e são exatamente os que iniciaram o trabalho com estudantes com altas habilidades/superdotação, no ano da presente observação, e o mais experiente, uma professora de música, tem 38 anos de carreira, contando com o tempo em que foi professora em escola de música, entre outras funções:

[...] *I have a bachelor of arts from Purdue in elementary education I did not go to school for high ability [...]*¹⁹ (Admin_A)

[...] *they're a bunch of high ability groups that have joined with parents and other professors and educators and put out plenty of articles I can kind of keep up with those articles and then I try to share them with my parents as well so that they get educated about their own students [...]* (Prof_B)

[...] *I would say that's probably minimal training for the high ability students I took a class called differentiated instruction where I had to make like different stations at different ability levels for the students and that is pretty much it [...]* (Prof_J)

[...] *I don't have a gifted license but in my masters I also took two classes that we're all about high ability students so I've received two to classes and then an extra ten days of professional development [...]* (Prof_E)

¹⁹ Trechos extraídos das transcrições das entrevistas.

Mesmo para os professores da *E_L*, o tema altas habilidades/superdotação não é frequente, nas reuniões pedagógicas, mas o foco, principalmente no ano da observação, foi a diferenciação curricular usada pelas duas escolas em estudo, e por todos os seus professores:

[...] there's seven different ways that you can do it and in different levels of how hard it is for the kids we presented on that all year and learned more about differentiation there was a book study and we had high ability teachers come in [...] (Prof_A)

[...] we don't necessarily have in-service development on just specifically high ability we have a lot of train on differentiation but it's not too definitely target to high ability so we will have we are constantly having meeting and work together with [...] (Prof_H)

Com poucas exceções, a maioria dos professores não tem conhecimento da legislação para os estudantes com altas habilidades/superdotação, ou seja, eles não evidenciam apropriação do Indiana Code (IC)²⁰, documento gerado pela Assembleia Geral de Indiana, cujo Título 20 (IC 20) é dedicado à Educação, e o seu Artigo 36, aos estudantes com alta capacidade. Alguns simplesmente pularam tal questão, ou disseram: “Desculpa, mas eu não sei nada sobre isso”. Eles não têm conhecimento de que a legislação específica possa afetar seu trabalho, além dos conceitos básicos de pagamento de salário, de manutenção ou não do programa para estudantes com AH/SD:

[...] I do not know what the current laws are I did not start this year in this position I was in a general education classroom and I was moved to this position so I have fallen behind I do not know what the laws are [...] (Prof_C)

[...] we don't spend a lot of time learning the laws but we are expected to know the standards and you can get to the standards from like the department of education website if that's something that you would like [...] (Prof_H)

²⁰ Disponível em: <http://iga.in.gov/legislative/laws/2019/ic/titles/001> Acesso em: 03 mar. 2020.

Na entrevista com a Diret_B, ficou claro, por exemplo, que a escola não provê um programa especial para estudantes com AH/SD, por não possuir recurso financeiro suficiente para isso. A Prof_L disse que, se o Estado passar por dificuldades financeiras, a primeira disciplina que é cortada é a música, e que seria nesse caso que a legislação poderia afetar o seu trabalho. Tal fato comunga com a declaração da Prof_F, ao assinalar que sua escola é uma das poucas do Estado a possuir uma sala de música completa como a dela, bem como uma carga horária semanal como a dela, todavia, a sua escola, E_L, dispõe de um programa voltado ao estudante com AH/SD e, por isso, recebe mais recurso.

Questionados sobre quando foram contratados para dar aula em uma sala para estudantes com AH/SD, se eles receberam alguma informação específica, algum treinamento ou algum documento sobre isso, eles simplesmente disseram que não. Um exemplo disso encontra-se na entrevista com o Prof_G: o que ele sabe sobre o assunto se deve a este seu primeiro ano de trabalho junto a esse perfil de estudante. Segundo o professor, ele precisa de muito mais material para trabalhar com esses estudantes do que com estudantes não identificados:

[...] so I need to prepare more material to teach the high ability I can see the difference between high ability and non_high ability students what I'm saying is because I teach kindergarten and first grade the difference is not that much [...] not high ability students they may be I don't know they just give you a concept maybe they need a month to memorize the 10 words but for high ability maybe they just need a week to memorize those ten words [...] (Prof_G)

No que concerne à concepção sobre esses estudantes, houve diversidade de respostas, e nenhuma formal ou academicamente empreendida, mas concepções vindas, majoritariamente, do trabalho desses profissionais, do convívio com esses estudantes, diariamente:

[...] some of my students are better artists than me I would consider them gifted in art or some of their hand writing is much better than mine you have to look at every different aspect of the child to find what it is [...] (Prof_J)

[...] but I have a hard time pushing them ahead while I'm working with a group of kids that just doesn't get it so we really have to look at how we identify those students that should be in the high ability program [...] but there's not one specific stereotype for a high ability students because it's everything from a kid who may be really quiet to kid who is really loud and outgoing [...]
(Prof_D)

Com relação à identificação, como a E_O não realiza testes específicos para identificar os estudantes com altas habilidades/superdotação, seus professores praticamente não se manifestaram sobre isso, ou disseram saber de outras experiências, em outras escolas. Ainda apresentaram dificuldades de entendimento da questão sobre qual seria o seu papel, no processo de identificação, como, por exemplo, os professores Prof_K, Prof_I e Prof_J, mesmo quando esses realizam o teste – *Reading A-Z*, que verifica o nível de leitura de cada estudante:

[...] is it a classroom where we teach as a class or is everybody working on a different project it depends it depends on what the school wants whether that's the principal or the superintendent and how they want to see their schools run [...] but really truly we don't identify who is high ability and who is not we use a test we use a reading program that is online and called reading a to z and this [...] (Prof_K)

Por outro lado, os professores da E_L possuem mais clareza, ou ideia geral, acerca do processo que a escola e que a Corporação realizam, principalmente os professores diretamente envolvidos, os que ministram aulas nas salas para estudantes com altas habilidades/superdotação. Todos sabem que a identificação é realizada em matemática e linguagem. Vários consideram o número de testes elevado, e que muitas vezes seus estudantes, embora inteligentes, não apresentam um bom desempenho nos testes – ou porque não gostam, ou porque ficam estressados com os testes, ou por não estarem familiarizados com a forma estrutura dos mesmos, entre outros motivos:

[...] so it can be a teacher recommendation or a parent request for every teacher recommendation or parent request I get permission to test the kids I don't ever test anybody without a parent permission form [...] i look at all those papers and that determines who we will test to see if they place for the high ability kindergarten program so we give them what's called the Kaufman Brief Intelligence Test [...] (Admin_A)

[...] we have three or four other tests that we sometimes use if the kids is maybe borderline or if a parent says i think that they can perform better on different tests the parents can request to get [...] (Prof_D)

Os professores, independentemente do tipo de sala em que trabalham – para AH/SD ou não –, foram unânimes em dizer que, quanto menor o número de estudantes, mais fácil e avançado se torna o trabalho em sala, principalmente por conta da diferenciação curricular e de instrução e dos agrupamentos dos estudantes que eles utilizam. A dificuldade encontrada pelos professores com salas heterogêneas é a mesma encontrada pelos professores das salas para estudantes com altas habilidades/superdotação, como deixou claro a entrevista com o Prof_D, por exemplo. Com exceção de que, nas salas para estudantes com altas habilidades/superdotação, as informações são dadas de forma mais rápida, e eles trabalham em um nível mais avançado, normalmente um ou dois anos à frente da seriação ideal:

[...] versus the other ones who can work independently or work with a partner or work at a faster pace without me being right there for them it doesn't take very long to figure out who those kids are [...] you asked me earlier why these kids near my desk are here because I need to keep a close eye on them because they get off task quickly some get off task really fast [...] I as teacher try to make things fun and engaging for the kids the best that I can give the circumstances of what I have to do as far as covering standards and jumping through the hoops of what I have to do to meet what the state requires that I do [...] (Prof_D)

Os professores empregam todo tipo possível de material, para trabalhar com seus estudantes, abusam de vídeos, música, projetos, *iPads*,

entre outros, para diferenciar suas aulas. E, para isso, mostraram ser incansáveis na busca por informações:

[...] I read a lot I read a lot as there are new articles about education and better teaching practices I try to read them I try to read and see what could I do better yes [...] I teach a lot of other teachers so I give a lot of the in-services material but for things like reading and for math I go to those to learn as a teacher [...]
(Prof_K)

De forma geral, o envolvimento dos pais é bom, seja mais direto, como o relatado pela Prof_A, que tem como atividade uma leitura em que os pais fazem com seus filhos e que depois os estudantes precisam compartilhar em sala, seja, a título de exemplo, o comunicado que a Prof_B envia aos pais, informando os conteúdos e atividades que serão abordados e realizadas na semana seguinte (Figura 1.12), ou em ajuda nas demandas dos professores, como relatado pelos Prof_D, Prof_E, Prof_H, Prof_F e Prof_L, por exemplo. Segundo relato do Prof_K, seus pais não costumam ajudar nas tarefas de seus filhos, uma vez que eles consideram que isso seja parte do trabalho desenvolvido por eles próprios. Como os pais, em sua maioria, trabalham, entendem que a tarefa seja atribuição dos filhos e não deles. Já a Prof_E disse dar mais tarefas de linguagem, e não muito de matemática. Ela, particularmente, não gosta de tarefas, então não deseja o mesmo para seus estudantes.

[...] the high ability parents are very involved with the music program there is always 100 percent attendance at our programs for example they have made costumes for the program taped the performance and attend all of the performances [...] (Prof_F)

[...] I have to say I have had in all my years extremely supportive families so if there is a family that feels like their student is of a higher ability than another kid they respect my judgment to do the best that I can for their child [...]
(Prof_I)

Figura 1.12 – Informando os pais como os seus filhos estão sendo educados, Prof. B – E.L.

ROOM 9 NEWS



Edgelea

April 4, 2016-April 8, 2016

A look at next week:

Math:

Next week we will continue to review chapter 9 and take the chapter test. Then we will begin chapter 10. In chapter 10 we will begin with equivalencies for money amounts, estimation, dollars-and-cents notation, and names for a dollar, a dime, and a penny.

Reading:

Next week we will begin a poetry unit. We will learn about regular beats, repeating lines, simile, alliteration, onomatopoeia, and idioms.

Our JGB will be Zlatheh The Goat. We will read it Monday and Tuesday. I'll send it home on Tuesday night. You may share the reading with your child or read it to them. Then, answer the children will answer the questions in complete sentences.

We will be changing things up a bit. The kids will have poetry reading time on Fridays. I will send home a few poems (3-6). The children can pick their favorite one to practice at home. On Friday everyone will share their poem.

Current Events:

We will be reading an article about comic books titled, "Don't Forget To Get Your Free Comic Book On May 2".

Writing:

We will continue to focus on writing three paragraph stories.

Science:

We will begin an "Under The Sea Unit". We will continue to learn about different sea creatures this week. The students will finish and present their commercial with a friend and teach classmates about their unique sea creature.

1 minute Quiz:

We really need to kick this up a notch. EVERYONE should be hitting 25 addition facts in a minute. If your child isn't you MUST WORK ON THIS.

We will also do subtraction facts 1 minute quiz. The goal is to get 20 in one minute.

Kids that did eat lunch with Mrs. Gentry this Friday were Mallory, Cara, Bella, Levi, Marissa, Betsy, Aria, Sir, Madden, Ryland, Leo, Hana, Cooper, Preston, Mootii, Alana, and Sofia.

Reading Eggs:

Keep playing on Reading Eggs. If you lose the login and password just email me, and I'll send that to you!

IXL Math

This is something else the kids can play. They can play whatever they like at the second grade level. If you lose the login and password just email me, and I'll send that to you!

Important Dates:

April 4 - Bring in Box Tops

April 5 - TPA meeting at 6:30 in the library.

April 8 - Spirit Day: Super Hero

Return March Reading Logs & Family Math problem

Exciting news:

I'm back!!! I'm so happy to be back with our babies! If you have any questions email or text me!

Also, I'm getting all our health fair information organized. As soon as it's all in

Novel:

We started reading the novel, The One and Only Ivan by Katherine Applegate. The kids are totally enjoying it!

Reading:

Please remember to have the children read to you, with you, or you to them every-day for 20 minutes.

Reading ideas:

- Listen to an audio book in the car.
- Have a basket of books in the car.
- Always have a book or two in their backpack to read during bus rides.

Snacks:

It will be in alphabet order. I will ask you to either bring 2 or 3 snacks for the week. You will be asked only once every 11 weeks. There are **20 children** in the classroom, and we have no food allergies. Thank you again so much for helping out. This up coming week snacks will be provided by:

Hana is in charge of 3 snacks this week.
Cooper is in charge of 2 snacks this week.

Please feel free to send in something extra when it's not your day if you see an amazing sale! I do have a mini fridge if you wish to send fresh fruit. I do ask that it be individually packaged (baggies), so it's easier to pass out. Honestly, the kids will most likely be working on something as they nibb on their snack.

Spelling Words:

1. Atlantic Ocean
2. Pacific Ocean
3. Indian Ocean
4. Southern Ocean
5. Arctic Ocean
6. Biome
7. trench
8. Deep Ocean
9. Surface Zone
10. Twilight Zone

Sentence:

I would like to swim in the **Pacific** or **Atlantic Ocean**.

Fonte: Acervo da autora

Em conclusão, como indicação para o desenvolvimento do trabalho no Brasil – o Super_A disse ser preciso ter uma definição clara sobre altas habilidades/superdotação, um bom processo de identificação (também comungado pelos Prof_A, Prof_D, Prof_E) e, então, pensar em como desenvolver o trabalho com esses estudantes – proporcionar experiências. A Diret_A salientou a diferenciação curricular e a diferenciação de

instrução. Já a Diret_B destacou a necessidade de o professor ser criativo – disse ser preciso se guiar pelas perguntas dos estudantes, encontrar as respostas com eles. A criatividade do professor em descobrir o melhor caminho para o trabalho com esse tipo de estudante foi destaque também da Prof_L. Já o Prof_G alerta para a necessidade de esses estudantes serem “ensinados” a serem humildes e serem bem educados, por julgar isso bom para o futuro deles. A Prof_H enfatizou a necessidade de os professores dividirem experiências, terem mais colaboração entre eles. E a Prof_I disse ser necessário procurar um especialista, caso nenhum membro da equipe escolar tenha experiência com esse tipo de estudante.

Para o Prof_C, um professor para ministrar aulas para estudantes com AH/SD precisa querer, precisa gostar e precisa receber treinamento constate para isso, aspecto também realçado pelo Prof_K. A Prof_B frisou que música é essencial para esse tipo de estudante, pois treina o cérebro para fazer muitas coisas diferentes. E a Prof_B assinalou que o professor precisa entender o estudante com AH/SD, como ele pensa, bem como sua carga emocional. Já a Prof_J disse ser essencial encontrar os interesses dos estudantes, para desenvolver um bom trabalho.

Capítulo 2

Os programas de enriquecimento do GERI

O GERI (*Gifted Education Research & Resource Institute*), *Purdue University*, é um centro dedicado à descoberta, estudo e desenvolvimento do potencial humano. Fundado por John Feldhusen, em 1974, sua missão é o desenvolvimento integral da superdotação, criatividade e talentos dos indivíduos, ao longo de sua vida. Isso é conseguido através de programas de enriquecimento para jovens superdotados, criativos e talentosos; programas de pós-graduação; desenvolvimento profissional e cursos para educadores de estudantes superdotados, criativos e talentosos; e pesquisas de ponta em psicologia e educação, relacionadas à superdotação, criatividade e desenvolvimento de talentos. O trabalho da GERI abrange¹: i) Pesquisa no campo da educação e da psicologia do desenvolvimento de talentos; ii) Desenvolvimento de profissionais de todo o mundo, para a promoção de indivíduos superdotados, criativos e talentosos e iii) Prestação de serviços e programas especiais para indivíduos superdotados e talentosos e suas famílias.

Nesse cenário, este capítulo se dedica a conhecer os agentes educacionais que coordenam os programas do GERI, os programas que o GERI oferece (*Super Saturday – Spring e Fall; Super Summer e Summer Residential*), sua organização e execução. Tem-se, então, o contexto informal de ensino advindo desses programas.

Retomando as exigências do HRPP (*Human Research Protection Program*) local, utilizaram-se pseudônimos para representar as

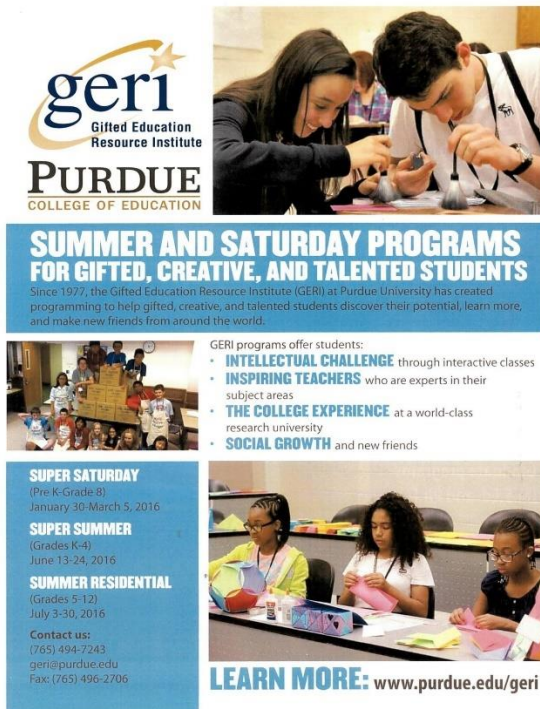
¹ Tradução minha para o que está no livro de divulgação dos programas (material impresso e distribuído junto às escolas).

coordenadoras dos programas, bem como nenhuma foto do acervo da autora que identifique pessoas será exibida, restringindo-se apenas à descrição dos fatos ocorridos. Todavia, quando possível, endereço de imagens disponibilizadas no *facebook* do GERI (acesso público) será apresentado (em nota de rodapé), para que o leitor consiga ter uma visão geral do contexto descrito.

2.1 Contexto, saberes, práticas – os programas do GERI

Em foco estão os programas de enriquecimento, nas modalidades de sábado ou de verão, Figura 2.1, seus contextos, saberes e práticas, iniciando por sua versão mais rápida (*Fall Super Saturday*) até à sua versão mais complexa e longa (*Summer Residential (Summer Camps)*).

Figura 2.1 – Material de divulgação geral dos programas do GERI



geri
Gifted Education
Resource Institute
PURDUE
COLLEGE OF EDUCATION

**SUMMER AND SATURDAY PROGRAMS
FOR GIFTED, CREATIVE, AND TALENTED STUDENTS**

Since 1977, the Gifted Education Resource Institute (GERI) at Purdue University has created programming to help gifted, creative, and talented students discover their potential, learn more, and make new friends from around the world.

GERI programs offer students:

- **INTELLECTUAL CHALLENGE** through interactive classes
- **INSPIRING TEACHERS** who are experts in their subject areas
- **THE COLLEGE EXPERIENCE** at a world-class research university
- **SOCIAL GROWTH** and new friends

SUPER SATURDAY
(Pre-K-Grade 8)
January 30-March 5, 2016

SUPER SUMMER
(Grades K-4)
June 13-24, 2016

SUMMER RESIDENTIAL
(Grades 5-12)
July 3-30, 2016

Contact us:
(765) 494-7243
geri@purdue.edu
Fax: (765) 496-2706

LEARN MORE: www.purdue.edu/geri

2.1.1 Fall Super Saturday

O primeiro programa observado foi o *Fall Super Saturday 2.01*, iniciado em 3 de outubro de 2015. Trata-se de um programa de outono, de curta duração, com apenas um dia, derivado de outro programa de maior duração, o *Spring Super Saturday*, realizado na primavera.

No programa de outono, pais e filhos - estudantes da pré-escola (*Pre K*) ao 5º ano do Ensino Fundamental I - participam de atividades relacionadas a um tema central, pelo menos dois níveis de escolaridade acima do nível atual do estudante (Figura 2.2). A participação dos pais é o diferencial do programa de outono. Destaca a sua coordenadora (Coord_A)²:

Super Saturday 2.01 is for enrichment and talent development of the students. We have included parents to model teaching their high achieving students. When the teachers write their curriculum they include instructing the parents on how to guide their children in higher thinking; things like asking open ended questions, allowing your child to fail, and encouraging them to try again.

Para esse programa, qualquer perfil de estudante é elegível, não precisando comprovar que tem características de altas habilidades/superdotação, todavia, aqueles que desejam se inscrever junto ao programa devem atentar para a explicação constante no material de divulgação do mesmo: “[...] as aulas são avançadas e normalmente duas séries acima do nível que os participantes estão frequentando na escola.” (PEREIRA, 2013, p. 163; Figura 2.2).

Seus atrativos, além de contar com a participação dos pais, consiste na presença de poucas crianças em cada turma, favorecendo um atendimento mais intimista e aprofundado, por parte do professor, a proposição de atividades práticas (*hands-on*) em um ambiente em que o pensamento crítico, a criatividade, a diversidade e o aprendizado

² COORD_A. Super Saturday 2.01 [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <carondini@gmail.com> em 12 janeiro 2016.

independente são valorizados (Figura 2.2). Além disso, é uma oportunidade para que crianças com AH/SD possam ter contato com os seus pares, principalmente aquelas que pertencem a escolas que não mantêm um programa específico para estudantes com AH/SD, como o caso da E_O.

O *Fall Super Saturday 2.01* foi oferecido durante três sábados, das 9 às 12h, para o Pre K e K; das 9 às 13h00, para o 1º e 2º ano; e das 9 às 15h00, para estudantes do 3º ao 5º ano. A cada sábado, novas turmas de estudantes frequentaram o curso. Para 2015, foram ofertados quatro temas diferentes, sendo um para o Pre K e K, um para o 1º e 2º ano, e dois para o 3º ao 5º ano. Dois exemplos de atividades oferecidas em 2015 - *Pumpkin Investigation*³ (Pre K e K) e *Bloom's Critical Thinking Cue Questions*⁴ (1º e 2º ano), encontram-se no QR Code a seguir.



As opções ofertadas são cíclicas, tanto na quantidade de opções para cada grupo quanto aos temas, como observado na Figura 2.2, que traz as opções para o programa de 2019, com temas distintos aos aludidos para 2015, bem como o número ofertado para cada grupo. Um estudante pode

³ Imagem disponível em: https://scontent.fsjp1-1.fna.fbcdn.net/v/t31.0-8/s960x960/12132440_10153077347546175_2275922978360520035_o.jpg?_nc_cat=108&_nc_sid=e007fa&_nc_eui2=AeGQ9tp_AMRkhuQCEk-BW_YVfDfueUGs4hbhdhZaYtu9KQFD_OgFdvQ5ecAPVKfoll5b005bs5SUITgXag5a8uiej59bKJDZqwQ32mjLOzjhXlw&_nc_oc=AQmqVam91DZ8nz9Q- xWpkfauqAhrUH1j3lKmq2snEGcNk4W02WxbbsYeXuuXpcTHzlooCXXB41uo_giTNqxzv_9&_nc_ht=scontent.fsjp1-1.fna&_nc_tp=7&oh=3a82ad4ed7a341dcfb6d347abc5e3d85&oe=5EAEDF20. 10 de outubro de 2015 - Editado. Acesso em: 03 abr. 2020.







⁴ Imagem disponível em: https://scontent.fsjp1-1.fna.fbcdn.net/v/t31.0-8/s960x960/12068529_10153077340331175_2777979153676552063_o.jpg?_nc_cat=107&_nc_sid=e007fa&_nc_eui2=AeHj41AeJbYCFxRa4f6PJM0-fPeqziA5tXfb3uNi-8fHwLL-3SMO9LkusMr_tE_3UAtGuOMtCdr_gPDnAFdmihlpMcnj2JtP8QR2-ZQGEedYLQ&_nc_oc=AQmcfGKnv6YcAV1gPc6ljiZMUowljFavIqjW84oGc1XATWfjYtEuVP_7z_e26nDeImXPuovADl74h609EKjlp4&_nc_ht=scontent.fsjp1-1.fna&_nc_tp=7&oh=439aa2fafa8710f23bdb461cb7ad349e&oe=5EAED4DB. 10 de outubro de 2015 - Editado. Acesso em: 03 abr. 2020.

se inscrever em todas as opções oferecidas para a seriação em que está, ou seja, o estudante pode estar presente em mais de um sábado.

Em cada atividade, o professor explica seu objetivo e entrega o material; a partir daí, as duplas (pais e filhos) têm total liberdade para criar seu caminho de resolução de problema.

Nesse momento, principalmente na sala dos estudantes do 1º e 2º ano, foi possível ver a diversidade de soluções ou de produtos criados, mesmo não se tratando de crianças, em um primeiro momento, consideradas com altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, pode-se levar em conta o exposto por Renzulli e Reis (2014), quando dizem da necessidade do enriquecimento curricular para toda a escola. Corroborando o escrito pela Coord_A, foi possível perceber, principalmente no Pre K-K, momentos em que o professor realizava alguma atividade com as crianças, leitura e problematização da mesma, por exemplo, enquanto os pais assistiam ao seu desenrolar. (Trecho extraído do caderno de campo da pesquisadora).

Figura 2.2- Material do *Fall Super Saturday* (2019)

2019 Fall Super Saturday

The Fall Super Saturday program is an abbreviated version of our long-running Super Saturday program and is offered in a **caregiver-child format**. Together, children and their caregivers can attend **one class** on either Saturday which will have challenging, engaging, hands-on activities related to a central theme. Classes are designed to meet the needs of academically, creatively, and artistically talented children from PreK through 5th grade so class content will be at least two academic grade levels above the child's current school grade level. The Fall program is an opportunity for children to explore advanced material and develop critical and creative thinking skills while spending quality time with their caregivers, who gain experience working with their children. **Please bring snacks/lunch (nut free) for you and your child and water for the break time!**

October 5th & 12th

Grades PreK - K

- 9:00am - 12:00pm
- Registration fee: **\$50**

Grades 1 - 2

- 9:00am - 1:00pm
- Registration fee: **\$60**

Grades 3 - 5

- 9:00am - 3:00pm (Includes a 1-hour break.)
- Registration fee: **\$70**


What Makes it Super?

- Small class sizes ensure personal attention.
- Caring teachers who specialize in gifted education.
- Challenging learning with hands-on activities.
- Students can pursue their personal areas of interest and forge new friendships.
- An environment that values critical thinking, creativity, diversity, achievement, and independent learning.
- A chance to share common interests with other high-ability children.

- Registration fees listed are for 1 class on either Saturday and includes one child and one adult.
- Snacks/Lunch are **NOT** provided.

REGISTER ONLINE at www.purdue.edu/conferences/ssatfall2019

Registration will close on September 27th but classes fill up fast so reserve your spot today!



Oct 5th & 12th

2019 Fall Super Saturday

Grades Pre K - K (9:00am - 12:00pm, includes a snack break)

- **All About Apples:** Did you know there are over 7,500 different types of apples grown all over the world? Come spend the day with us as we explore the life cycle of an apple, create different apple projects, and taste a few of the many varieties of apples!
- **I Like Your Style:** History is filled with artists who maximized their creativity through distinctive artistic techniques! We'll mix art history with some fun to learn about the different art styles. Come find your inspiration, spark your creativity, and create some masterpieces of your own!

Grades 1 - 2 (9:00am - 1:00pm, includes a snack break)

- **Serious Gaming for the Family:** Use teamwork, problem-solving skills, and goal-based activities to research the roles of various family friendly board games. Explore the benefits of serious gaming and develop mathematical and spatial ability. Be creative as you present your findings!
- **The Ins and Outs of the Heart*:** Students will learn about the function of the heart by focusing on heart rate, anatomy of the heart, and the blood flow. We will even take a look inside of this fascinating organ by ending the class with a heart dissection! **(*This class is only available Oct 5th.)**

Grades 3 - 5 (9:00am - 3:00pm, includes a 1-hour lunch break)

- **Fast and Furious Physics:** Have you ever wondered how to make an object move faster? In this course, we will explore the forces that make everyday objects change their motion, move at greater speeds, and cover longer distances. Come and discover the world of physics - where things can get pretty fast and furious!
- **Harry Potter in Society: The Magic of Creativity :** Critically explore J.K Rowling's world of Harry Potter through book discussions and activities. Legitimize the genre of fantasy by exploring real-world topics, themes, and issues, brought about by this series. Determine what makes the series so compelling to generations of readers, making it the best-selling book series of all time.

Please visit www.purdue.edu/geri, email Natalie Flaming (nflaming@purdue.edu), or call 765-494-7243 for more information!

Fonte: <https://www.education.purdue.edu/geri/youth-programs/super-saturday/>. Acesso em: 03 abr. 2020

2.1.2 Spring Super Saturday

O programa *Spring Super Saturday* ocorreu no período de 30 de janeiro a 5 de março de 2016. Trata-se de um programa de longa duração, seis sábados, com 13 cursos/14 salas diferentes (Quadro 2.1), nos quais 144 estudantes frequentaram em todos os sábados, no mesmo curso,

atividades que foram sequencialmente se aprofundando nos conteúdos propostos.

Com o QR Code que se segue, é possível ter acesso ao material de divulgação do programa que o GERI distribui junto às escolas, contendo descrição resumida dos cursos, informações gerais e formulário de inscrição.



Igualmente, para esse programa, todos os estudantes do Pre K-8 são elegíveis, ou seja, com ou sem identificação de altas habilidades/superdotação.

Quadro 2.1: Cursos, suas respectivas grades e número de estudantes.

Ano	Cursos (número de estudantes)			
Pre K-K	Visual Math (12)	Icky, Sticky, and Fun (12)	Space Race: Exploring the Solar System (7)	My Backyard: A Musical Exploration of life in the Backyard (8)
1º - 2º	Engineering With a Twist – room 1 (11)	Engineering With a Twist – room 2 (10)	Kitchen Chemistry (14)	
3º - 4º	House Design (19)	Sub Monte Irato (8)	Mini Med (23)	“Water” You in for? (5)
5º - 8º	Auto Bots (9)	Rube Goldbergengineering (16)	Fun with Programming (11)	

Fonte: Acervo da autora

Quanto às atividades, é importante destacar que a equipe do GERI auxilia os professores, principalmente os novatos, na formatação do curso. O GERI possui algumas propostas de cursos formuladas, adotando ideias coletadas em *sites* educativos⁵, tais como:

⁵ COORD_B. Consultas *sites*. 2016. Informação concedida à pesquisadora, W-L, 20 fev. 2016.

- <http://gifted.uconn.edu/projectm3/>
- <http://www.interact-simulations.com/c/search.web?nocache@o+s@utdq8YMFOD4hI+prod@no>
- <http://www.eie.org/>

Para atuar como professor no programa, o candidato preenche um formulário (Anexo A), *Teacher Interview Protocol* (TIP), e passa por uma entrevista, tendo esse protocolo como referência (WU; JEN; FUGATE, 2014):

Teacher Interview Protocol (TIP) is an 11-question, research-based interview protocol using the objectives and descriptors of the Teacher Observation Form-Revised (TOF-R) developed at Purdue University. It was used to make hiring decisions for teachers in different PreK-12 gifted enrichment programs. Hiring decisions were based on TIP scores, with a mean score of 3.5 or greater out of 5.0 resulting in an employment offer.

Segundo a Coord_B, “o professor, para ministrar aulas no programa, precisa ou gostar de crianças ou gostar de ser professor”, de sorte que tais aspectos são questionados, durante a entrevista.

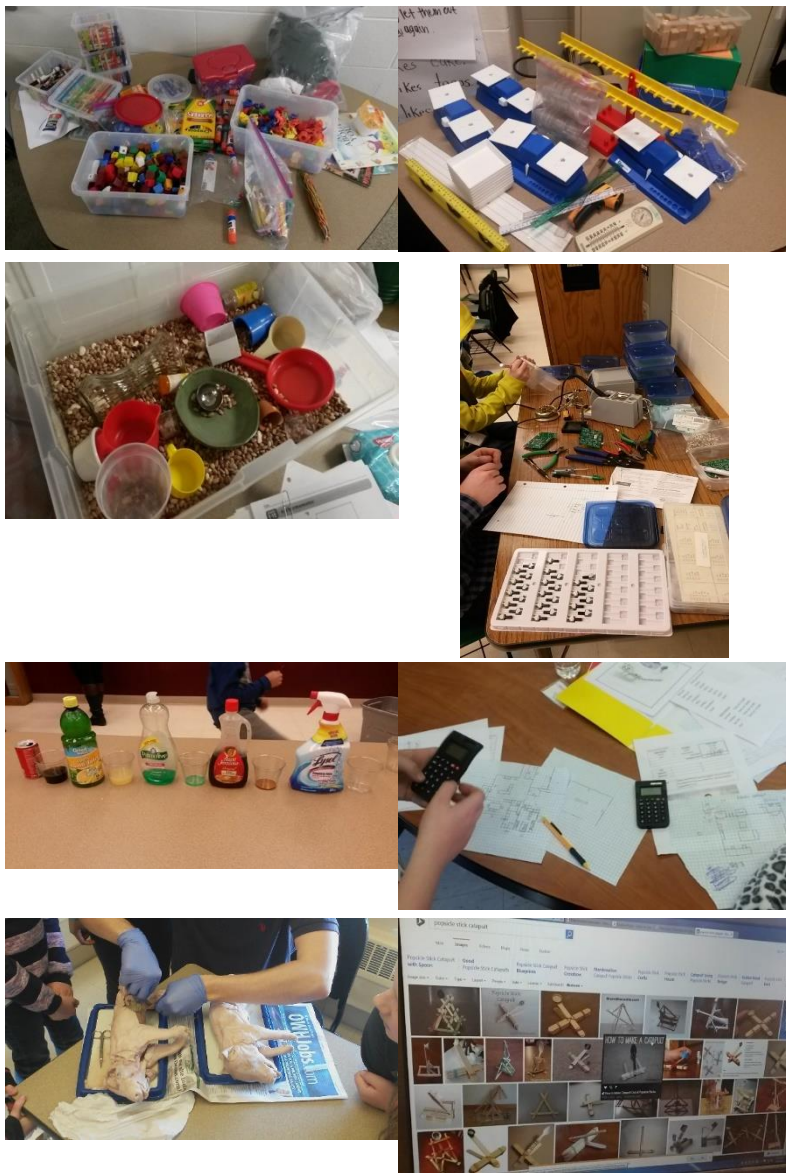
Alguns professores do programa também são docentes da rede pública de ensino, inclusive de salas de estudantes com altas habilidades/superdotação, como é o caso da Prof_A. Outros são discentes de graduação ou de pós-graduação. Todos são avaliados, durante o programa: os mais antigos são avaliados uma vez, enquanto os mais novos, duas vezes, em dias diferentes, por pessoas diferentes (membros da equipe do GERI). O instrumento utilizado para essa avaliação é o *Teacher Observation Form* (TOF), o qual pode ser consultado no Anexo B.

Tendo-se em vista as qualidades de uma intervenção suplementar, relatadas por Guenther (2012), pode-se considerar que o *Spring Super Saturday* se caracteriza pela diversidade e complexidade. A diversidade de materiais (Figura 2.3), de experimentos, diferentes metodologias de

ensino (RENZULLI; GENTRY; REIS, 2014), diversas formas de trabalho⁶ (individual, em pequenos grupos, coletivamente), a demanda por conhecimentos de outras áreas (PETERS; GATES, 2010), os conteúdos avançados em um ou dois anos da seriação dos estudantes em foco, o favorecimento de ações como interagir, questionar e dialogar, a resolução de problemas (BURNS, 2014), tudo isso dá sustentação a essas qualidades. A cada encontro, os estudantes puderam vivenciar diferentes conhecimentos, sensações, experiências reais, o que, segundo Guenther, pode contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade natural, pois “[...] a *vivência* em lidar concretamente com o conteúdo *pode alavancar o desenvolvimento do potencial*” (2012, p. 68, grifos meus).

⁶ **“Water” You in for?** Imagem disponível em: https://scontent.fsjpg-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/10930110_10152648289486175_8223849005575845823_n.jpg?_nc_cat=101&_nc_sid=e007fa&_nc_eui2=AeGoC3m3Up6890dbgZ7Pm-3Nh9SEnNtV5nuH1IQ2dNXme572WJ_v60c6KXINw8Uk4Z3GOCeThYEY--mqWL4VYdy&_nc_oc=AQnxjSZf1qGmOSEodX2ommkziBXC8UJoiFlN_rvNCh4EBvro_Ixd4NKLPyRSuqQtjk&_nc_ht=scontent.fsjpg-1.fna&oh=e541ad5ca4dd1181b6eoad14ae26e4b6&oe=5EAF8CCE. **Rube Goldberengineering.** Imagem disponível em: https://scontent.fsjpg-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/10645301_10152648290971175_4672597497281765825_n.jpg?_nc_cat=109&_nc_sid=e007fa&_nc_eui2=AeFpQ6p3iK2csH3EAw-nQLm4nNrspkWqFJjac2uyM RaoUlTc6opX-1cADJ5XUdHrQyNkgcfhwGfULVQzTts8fSgmp&_nc_oc=AQkWP7V2VaGx_qFsoRI6fsBHnbQgxCB64QGkRkIvQYL6seYfjy5k5enwX9lvq2-7gg&_nc_ht=scontent.fsjpg-1.fna&oh=5ec4bb8344dooba7c0683e0725c8c2e7&oe=5EAF19Bo. **My Backyard.** Imagem disponível em: https://scontent.fsjpg-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/11061662_10152648290376175_169117302713987108_n.jpg?_nc_cat=106&_nc_sid=e007fa&_nc_eui2=AeH1m1lBcOXYdocSnPxfIT_LRaVY7vSGtkFFpXLugIa2QTPySXXKFFk-bPjIMOwhv1DK3XTa71_US9kRG_c22frF&_nc_oc=AQnbwFOZe_U8biWGa-xfg7M VmkwDeyh9a7Y8NxESgaZx1WUGMI-G9EQX4b1wUB3bda8&_nc_ht=scontent.fsjpg-1.fna&oh=b65fae7d437534c6e3665088974bf386&oe=5EBO0FB3. · 16 de março de 2015. Acesso em: 05 abr. 2020.

Figura 2.3 – Diversidade de materiais - Spring Super Saturday.



Fonte: Acervo da autora

A *expertise* docente e sua habilidade em instigar os estudantes a buscarem uma compreensão mais profunda de um determinado assunto,

relatada por Cash (2011, p. 32), pôde ser observada durante vários cursos do programa. Preenchendo⁷ o TOF ou não, foi possível perceber que, dependendo do perfil do professor, a sala interagia mais ou menos, os estudantes se sentiam mais ou menos motivados. Nesse contexto, é importante salientar que foi percebido a todo o momento a motivação e o interesse dos estudantes pelas propostas apresentadas, todavia, em função da dinâmica docente, esse estudante se interessava ainda mais, perguntava mais, interagia mais. Além disso, o professor que tem maior domínio/maestria de seus estudantes em sala de aula consegue fazer com que eles aproveitem mais as atividades:

Isso ficou evidente com os professores mais antigos. Pode-se citar, a título de exemplo, a professora do Visual Math, que também é professora da E_L, Prof_A. Sua vasta experiência como docente, incluindo três anos em sala para estudantes com altas habilidades/superdotação, permitiu conduzir as atividades de forma a obter a atenção de todos os seus estudantes, dosando o tempo de cada atividade, bem como o tempo entre uma e outra, sem deixar que “o clima esfriasse”, ou “a peteca caísse”. Não havia tempo para que o estudante se sentisse aborrecido, e eles ficavam focados na atividade em execução. O contrário foi percebido em outras duas salas: Icky, Sticky, and Fun e Engineering With a Twist Room 1. Embora tenham estudantes motivados, não se percebeu, pelo menos nas atividades em avaliação, um professor desempenhando papel de provocador de seus estudantes, demandando pensamentos e reflexões sobre o que estava acontecendo nos experimentos/atividades; o tempo entre uma atividade e outra permitia a dispersão e distração dos estudantes; o tempo de execução das atividades era demasiadamente longo para algo que não foi refletido e completamente explorado. (Trecho extraído do caderno de campo da pesquisadora)

Assim, se os estudantes escolheram o curso que queriam fazer, se estavam motivados em aprender, um possível não aprofundamento do que estava sendo proposto pode ser fruto do papel docente, o qual, segundo Rech e Freitas, “[...] seria estimular o pensamento, a reflexão,

⁷ Durante o programa, realizei três avaliações para o GERI, nas seguintes salas: Pre K-k: Visual Math e Icky, Sticky, and Fun, e Grade 1-2: Engineering With a Twist.

permitir que o aluno demonstre suas opiniões, que desenvolva um senso crítico.” (2005, p. 4). Isso pode ser visto, de acordo com Mattei, como “[...] uma tarefa um tanto ambígua, pois se, de um lado, [o professor] tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno se diferencie, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida.” (2008, p. 82). Dessa forma, o professor pode se equivocar em achar que dar mais tempo, deixar o estudante “livre”, pode, por si só, desencadear o seu desenvolvimento. Mas, ao contrário e, além disso, é necessário que o professor se aproprie de seu papel de instigador, a fim de desencadear esse processo.

Em última análise, é pertinente destacar que os pais também foram considerados, no *Spring Super Saturday*. Para eles foi montado um *Parent Lounge*⁸, descrito pela organização⁹ do programa como “[...] a place for parentes to meet, grab a cup of coffee, or just read and relax while the students are in class.” Além disso, era o local no qual, durante quatro sábados, os pais puderam assistir a diferentes palestras dirigidas a eles. No dia 06, a palestra foi proferida pela Dr.^a Jean Peterson, Professora Emérita, *College of Education, Purdue University*, abordando o tema *Social and Emotional Development: School Concerns and Parent Advocacy*; dia 13, a ministrante foi a Dr.^a Denise Whitford, *Assistant Professor, College of Education*, que falou sobre *Twice Exeptional (2e) Children*; no dia 20, Kristen Seward, *Doctoral Candidate, College of Education*, tratou de *Resources and Support for parentes of high abilities students*; por fim, no dia 28, Jennifer Mitchell, *Financial Advisor with Edward Jones*, abordou

⁸ Parents' Lounge- Presentation – em College of Education, Purdue University. Imagem disponível em: https://scontent.fsjp1-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/11041704_10152648222301175_8081647560562117479_n.jpg?_nc_cat=105&_nc_sid=e007fa&_nc_eui2=AeHU_AijMSSZ7snfO2qyEs-eeQmnN6wVR4t5Cac3rBVHi7FirElyw6PwxFQnx2Qj-oN-vFvyclypYFpAaBBBGC0kS&_nc_oc=AQkVleiUZRI8mSEI88NgIRvK5jqlEz6CEJlQzOE8eMSckDfrymEAoPDJNJO9UYyYc4&_nc_ht=scontent.fsjp1-1.fna&oh=c66e21c3866a9e63a6aa826dae893d74&oe=5EB05D6D . . 16 de março de 2015. Acesso em: 05 abr. 2020.

⁹ Texto extraído do “GERI Parent News!”, não publicado. Material distribuído aos pais, no início de cada sábado, com a programação do dia.

College Scholarships and College Savings: What you and your child need to do before they are a sênior.

Tal assistência aos pais é de fundamental importância, haja vista que “[...] a educação desse grupo especial se torna difícil sem a anuência da família ou dos responsáveis.” (RANGNI; COSTA; DONEDA, 2013, p. 85). Embora as autoras se refiram especificamente aos estudantes com altas habilidades/superdotação, o contexto aqui é perfeitamente propício a tal afirmação, uma vez que, para desenvolver as habilidades dos estudantes, sendo eles superdotados ou não, programas como este não são possíveis sem a adesão dos pais. As autoras enfatizam ainda a relevância de informar aos pais o que está ocorrendo e ocorrerá com seus filhos – e não só informar, mas “[...] oferecer orientações aos pais ou responsáveis de como lidar no dia a dia com esses indivíduos.” (p. 86). Certamente, as palestras dirigidas aos pais, durante o programa, contribuem para isso. Como via de mão dupla, a opinião dos pais é importante para o programa. Por conta disso, os pais avaliam as atividades realizadas, por meio do *Parent Evaluation Form* (Figura 2.4).

Figura 2.4 - Parent Evaluation Form.

**GERI Talent Development Program
Parent Evaluation Form
Spring Super Saturday 2016**

Class Name: _____ Teacher: _____

Please rate how much you agree with each of the following items. Write the appropriate number in the space provided using the following scale:

1= Strongly Disagree 2= Disagree 3= Undecided 4= Agree 5= Strongly Agree

- 5 1. My child's teacher was available to help if he/she had a problem.
- 5 2. My child's teacher kept us informed of procedures and activities.
- 5 3. My child liked the teacher.
- 5 4. Making new friends was one of the best parts of this program for my child.
- 5 5. My child enjoyed his/her peers in this program.
- 5 6. My child was enthusiastic about his/her class.
- 5 7. My child would like to return.
- 5 8. My child learned a lot in the class.
- 3 9. The class my child attended was challenging for him/her.
- 4 10. My child was motivated to learn in his/her class.
- 4 11. I am satisfied with my child's accomplishments in this class.
- 5 12. Information in the program brochure was clear.
- 5 13. The acceptance packet was informative.
- 5 14. Registration procedures were efficient.
- 5 15. The online registration process was efficient (if applicable)

For the following two (2) questions, please circle your response.

16. Was your child in a gifted and talented program at his/her home school this past year?
 Yes No My kid's school does not have gifted programs

17. On average, how often does your child access the Internet from home?
 No access Rarely Once a week Multiple Times a Week
 Daily Multiple Times a Day

We appreciate your thoughtful answers to the following questions.

18. What has been the greatest short-term benefit to your child from your child's participation in this program?
Getting involved with something new and new environment.

19. What has been the greatest short-term drawback to your child from your child's participation in this program?
Fighting her shy behavior.

20. Are there other classes or topics you would like to see offered in future sessions of the program?
Drama & play class

21. What was the single most memorable moment your child experienced in his/her class this session and explain why that experience was important to him/her.
Memorizing new poems & trying something new.

Fonte: Acervo da autora

Em resumo, ressaltam-se como pontos fortes do *Spring Super Saturday*: a) o enriquecimento curricular oferecido – um ou dois níveis acima do nível atual do estudante, b) a *expertise* docente e c) as palestras dirigidas aos pais.

2.1.3 Super Summer

O programa em foco é o *Super Summer*, implementado no período de 13 a 24 de junho de 2016. Coordena o programa um doutorando que é supervisionado pelos professores do GERI. Todos os estudantes de Mestrado e Doutorado do *Department of Educational Studies, College of Education, Purdue University* se envolvem, de alguma forma, com o planejamento, execução, avaliação do programa, ou como fonte de pesquisa para dissertações e teses.

O *Super Summer* foi idealizado para servir a estudantes motivados, com alta capacidade, do jardim de infância (*Pre K*) ao 4º ano. Todavia, novamente, nenhum teste ou comprovação de possuir altas habilidades/superdotação é solicitado, porém, igualmente os inscritos devem ter conhecimento que a proposta do programa é um curso desafiador, interdisciplinar e pelo menos dois níveis de escolaridade acima do ano escolar de cada estudante. O estudante faz a sua inscrição *online*, onde informa dados pessoais, indica em quantas semanas quer participar, se autoriza ser fotografado ou filmado, informações médicas (alergia a algum alimento etc), entre outros aspectos, além de indicar ou não a necessidade de ajuda financeira (isenção de pagamento) para participar do programa, que não é gratuito.

O número de salas é aberto conforme o número de inscritos, sempre se respeitando o número máximo de estudantes por sala, preconizado pelo GERI – 12 estudantes no jardim de infância, 15 no 1º e 2º ano e 18 no 3º e 4º ano, ou seja, classes pequenas que favorecem um trabalho personificado com cada estudante. Além disso, outros critérios são utilizados para agrupar os estudantes – **a)** o ano de escolarização; **b)** etnia: uma vez que alguns dos estudantes são estrangeiros, o GERI assegura-se de que um determinado estudante nessa situação esteja em uma sala com pelo menos outro estudante da mesma nacionalidade; **c)** sexo: o GERI se preocupa em espalhar os sexos tão igualmente quanto possível pelas salas; **d)** novos amigos: já que alguns dos estudantes já participaram de outras

versões do programa, o GERI busca separar os estudantes que já estiveram na mesma sala.

As salas são, em geral, as salas de aula do *Beering Hall of Liberal Arts and Education*, prédio onde está instalado o GERI, isto é, salas de aula “normais”, podendo haver carteiras individuais ou mesas coletivas, sempre com a possibilidade de reagrupar e proporcionar diferentes configurações. Durante as duas semanas de realização do programa, essas salas se transformam em um grande laboratório de experiências, vivência e mostra, que expõe as mais variadas formas de expressão dos estudantes.

Outros espaços da Universidade são ocupados - a menos que o tempo não permita, todos os horários de lanche e intervalo são passados nos jardins da Universidade, bem como vários experimentos e atividades recreativas¹⁰. Visitas a laboratórios e outros centros de pesquisa da Purdue e, às vezes, fora dela, são realizadas uma vez durante a semana (a título de exemplo: visita do 3º e 4º ano ao *Discovery Park (Purdue)*, visita do jardim de infância ao *Department of Earth, Atmospheric and Planetary Sciences*). Nesse momento, responsáveis por esses espaços são os anfitriões de cada grupo de estudantes e irão apresentar os espaços, explicar o que cada um se propõe e responder às mais variadas questões propostas pelos estudantes.

Em duas semanas do *Super Summer*, participaram 179 crianças dos 5 aos 10 anos de idade, sendo 89 meninas e 90 meninos, 15 com isenção de pagamento. Na primeira semana - de 13 a 17 de junho -, participaram cerca de 140 estudantes, distribuídos em quatro salas para o jardim de infância, cinco salas para o 1º e 2º ano, e quatro salas para o 3º e 4º ano; e, na segunda semana - de 20 a 24 de junho -, cerca de 106 estudantes, em três, quatro e três salas, respectivamente. Sessenta e oito estudantes participaram nas duas semanas do programa.

¹⁰ *Girls won the hula hoop challenge today for 3-4 graders! And everyone showed wonderful sportsmanship! Way-to-go, kiddos!* Imagem disponível em: https://scontent.fsjp1-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/13417577_10153534542601175_9135064229045775013_n.jpg?_nc_cat=102&_nc_sid=2d5d41&_nc_eui2=AeFFgeUNZmnJJbGkY7JldkAS-WPmEYksCPL5Y-YRiSwI8svtOMnqBj35n-MmYM8FXHwuVK5XETOvaHNcUgGxTHM&_nc_oc=AQITBQ5NldMbNqekbdymXUVQLzoARa1DD16csn1EAhHxKuCzjKUBltMu_NfQFTFx4vQ&_nc_ht=scontent.fsjp1-1.fna&oh=18fd3f6f63b1db4334d828ddcd9d1946&oe=5EAFf11A. · 15 de junho de 2016 · Editado. Acesso em: 06 abr. 2020.

O *Super Summer* ocorreu das 8h30 às 17h00, para todos os anos, com pequena diferença entre o jardim de infância e os demais anos; o jardim de infância contou com 3 horas de atividade, em cumprimento ao currículo temático do programa, enquanto os demais anos totalizaram 4 horas (Quadro 2.2).

Quadro 2.2: Horário do *Super Summer*, 2016.

	K	Grades 1 -2	Grades 3-4
7:45-8:25	Early Check in		
8:25-8:30	Moving to classes		
8:30-9:00	Enrichment	Enrichment	Enrichment
9:00-9:30			
9:30-10:00	Break	Class	Class
10:00-10:30	Class		
10:30-11:00		Break	Break
11:00-11:30	Community of Talents	Class	Class
11:30-12:00			
12:00-1:00	Lunch		
1:00-1:30	Class	Community of Talents	Class
1:30-2:00			
2:00-2:30	Break	Class	Community of Talents
2:30-3:00	Class		
3:00-3:30		Break	Break
3:30-4:00	Break	Class	Class
4:00-4:30	Enrichment		
4:30-5:00		Enrichment	Enrichment
5:00-5:05	Activities with counselors/Parents' pickup		
5:05-5:30	Late Pickup		

Fonte: Acervo da autora

A atual configuração do *Super Summer* foi desenhada em 2011, quando se criaram, para cada ano (do jardim de infância ao 4º ano), dois

currículos temáticos distintos¹¹, sendo um para cada semana, pois uma mesma criança pode participar das duas semanas. Em 2012, outros dois novos currículos foram gerados¹², visto que uma criança que estava, por exemplo, no 1º ano escolar, e participou do programa do 1º e 2º ano, em 2011, poderia participar desse mesmo programa, em 2012. Assim, foi preciso gerar novos currículos. A partir de 2013, esses quatro currículos passaram a sofrer adaptações/atualizações e foram sendo repetidos, bianualmente. Com o QR Code que se segue, é possível ter acesso ao material de divulgação de um desses currículos (*Super Summer* 2015).



O currículo do *Super Summer* é desenhado para atender às necessidades especiais dos estudantes com alta capacidade, de forma interdisciplinar, proporcionando oportunidades de enriquecimento desafiadoras. Para sua constituição, foram resguardadas as diretrizes curriculares indicadas no *National Common Core Standards* para artes da linguagem¹³ - Reading (Literature, Informational Text, Foundational Skills), Writing, Speaking & Listening, Language e matemática¹⁴ - Measurement & Data, Geometry, Counting & Cardinality; *National Science Education Standards*¹⁵ (para ciências), *National Association for the*

¹¹ Jardim de Infância (*Discovery through Experimentation; Discovery through Engineering; Hop-to-it e When A plus B equals C*), 1º e 2º ano (*Discovery through History e Nature's Puzzle*), 3º e 4º ano (*Discovery through Veterinary Medicine e Think Like an Ecologist*).

¹² Jardim de Infância (*Terrestrial Science Explorers e Extraterrestrial Science Explorers*), 1º e 2º ano (*Settling America: Communities of Change e Building a Business: Communities of Change*), 3º e 4º ano (*Microscopic Monsters and the Scientists who Slay Them e Human Health Heroes and their Push Against Pandemics*).

¹³ Disponível em <<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>>. Acesso em: 05 abr. de 2020.

¹⁴ Disponível em <<http://www.corestandards.org/Math/>>. Acesso em: 05 abr. de 2020.

¹⁵ Disponível em <<http://solar-center.stanford.edu/standards/>>. Acesso em: 05 abr. de 2020.

*Education of Young Children's "Early Childhood Program Standards", e NAGC Learning and Development Standards*¹⁶ (para o desenvolvimento afetivo). Dessa forma, o currículo inclui:

1. Atividades de aprendizagem ao nível e ritmo adequado.
2. Experiência em pensamento criativo e resolução de problemas.
3. Desenvolvimento de autoconhecimento e aceitação das próprias capacidades, interesses e necessidades.
4. Estimulação para perseguir os objetivos de nível superior.
5. A exposição a uma ampla variedade de ideias e temas. (SRP, 2016, p. 5).

Sob essa filosofia, o currículo do jardim de infância¹⁷ foi dividido em duas semanas sequenciais, porém independentes, sendo a primeira com o tema *Terrestrial Science Explores*, em que os estudantes são expostos a situações reais de exploração da física, da biologia, da química, das ciências da Terra, e energia. Além disso, são levados a aprender a formular uma hipótese e resolver situações-problema. A segunda semana, sob o tema *Extraterrestrial Science Explorers*, convida os estudantes a se tornarem astronautas, explorando a astronomia em profundidade, conhecendo mais sobre o sistema solar, a atmosfera terrestre, o universo, e como o espaço afeta nossas vidas, por meio de experiências e imaginação. Em cada semana, os estudantes concluem um projeto final, que é exibido para os pais na sexta-feira. Os projetos são realizados ao longo da semana, como uma série de pequenos artefatos¹⁸, os quais foram feitos durante a aula, por todos os estudantes, ou podem ser um projeto individual que cada estudante se compromete a fazer. O projeto final da segunda semana foi construir uma pequena estação espacial em tamanho natural, usando

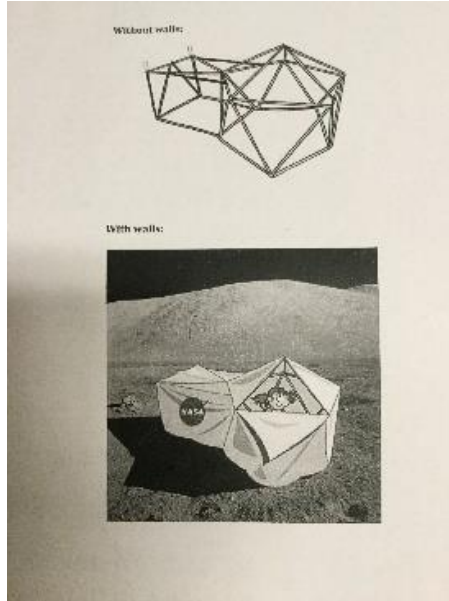
¹⁶ Disponível em <<https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/pre-k-grade-12-1>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

¹⁷ O programa será caracterizado tendo como base o currículo do jardim de infância, considerado período que inspira cuidado, por ser de desenvolvimento precoce. Contudo, todos os demais seguem a mesma concepção, filosofia e objetivos.

¹⁸ Preparing for space in our space suits. Imagem disponível em: https://scontent.fsjp1-1.fna.fbcdn.net/v/t31.0-8/s960x960/13522919_10153561028766175_3595535096761578441_0.jpg?_nc_cat=100&_nc_sid=e007fa&_nc_eui2=AeHrBZYzRWjj20AKjXfR3a_aUCk32-u79pQlqTfb67tXl_fyNlx-9Axl9h-DStMy4wzNl3hozUy1VbUihns&_nc_oc=AQlppiBioKTEp-4t7wf-K3w8EDcP3cnr5GpOjZE6AFojXT-FscMEk4eBel6ijHAhE8&_nc_ht=scontent.fsjp1-1.fna&_nc_tp=7&oh=3ac4bf67f82f75054b2048be3e4bbocd&oe=5EAF4BC5. 27 de junho de 2016. Acesso em: 06 abr. 2020.

jornal, fita e lençóis (Figura 2.5), trabalho executado pelo grupo de estudantes. Ademais, o grupo precisava nomear a estação espacial.

Figura 2.5 – Esquema do produto final - *Extraterrestrial Science Explorers*.



Fonte: Acervo da autora

O método de ensino é crucial para a materialização desse currículo diferenciado voltado para estudantes com alta capacidade e, para isso, a coordenação aponta alguns princípios, adaptados de Tassel-Baska *et al.* (1988), nos quais os professores devem se pautar, para desenvolver metas e atividades apropriadas.

1. Focar nas grandes ideias, questões, temas, problemas, conceitos e princípios.
2. Enfatizar a necessidade de uma grande base de conhecimento.
3. Sempre que possível, use uma abordagem interdisciplinar.
4. Enfatize pesquisa em profundidade e estudo independente com os produtos originais e de alto nível ou apresentações, usando novas técnicas, materiais e formas.
5. Incorporar habilidades de pensamento de alto nível em discussões, estudo, pesquisa e escrita.
6. Aumentar o nível, complexidade e ritmo do currículo, para se adequar a precocidade dos estudantes.
7. Métodos de ensino para a independência, autodireção e autoavaliação em aprender.
8. Incentivar o

desenvolvimento da auto-compreensão, ou seja, reconhecer e usar habilidades de alguém valorizando semelhanças e diferenças entre si e os outros. 9. Avaliar os resultados dos estudantes, usando critérios adequados e específicos através de múltiplas avaliações, incluindo a autoavaliação, avaliação pelos pares, o critério referenciado e/ou instrumentos padronizados. (SRP, 2016, p. 9)

Em acréscimo, os professores devem empregar os pontos fortes apresentados pelos estudantes, nos mais variados domínios, para reforçar e expandir a aprendizagem (SRP, 2016). Assim, o professor, embora tenha um conteúdo a seguir, irá imprimir seus conhecimentos, seus métodos de ensino e as características de seu grupo de estudantes, na execução do mesmo. O GERI provê todo o material para o desenvolvimento do currículo, porém, os professores também utilizam materiais próprios, de sorte a dar vazão à sua liberdade e necessidade dessa diferenciação curricular.

Além do currículo temático idealizado pelo GERI, o programa conta com atividades nomeadas *Enrichment* – que é planejada e executada de forma autônoma, por cada professor, no início e no final do dia; *Community of Talents* – organizada por monitores/conselheiros, com o objetivo de fazer os estudantes entenderem e apreciarem seus pontos fortes e os pontos fortes dos pares (Quadro 2.2). Colaboração, comunicação e habilidades de pensamento são enfatizadas, por meio de simulações e cenários.

Para captar professores para o programa, são feitas divulgações nas escolas, na *Purdue*, bem como o processo “bola de neve” ou “boca a boca”. O candidato (professores das escolas, graduandos em anos finais, mestrandos ou doutorandos) deve fazer sua inscrição *online* e preencher o *Teacher Interview Protocol* (TIP) e, posteriormente, passar por uma entrevista, cujo roteiro é basicamente o TIP, no qual o entrevistador poderá verificar se o candidato se mostra apto em favorecer estudo independente; proporcionar atividades de escolha; aumentar a dificuldade das atividades; encontrar o interesse dos estudantes, as preferências de aprendizagem; atividades alternativas, entre outras características

desejáveis para o desenvolvimento do programa. A entrevista é feita pela coordenação do programa, podendo contar com a participação de outros membros da equipe do GERI. Os selecionados passarão por um treinamento realizado pela coordenação do programa, que consiste em dividir experiências¹⁹ entre os participantes mais velhos e os iniciantes, receber informações quanto à estrutura do programa, seus objetivos, agenda, comunicação com os pais, entre outras, além de palestra sobre características socioemocionais de estudantes com altas habilidades/superdotação.

No decorrer do programa, esses professores serão avaliados pela equipe do GERI. Os veteranos no programa serão avaliados uma vez e os ingressantes, duas vezes, em dias e por pessoas diferentes, durante 30 minutos cada vez. O instrumento usado para essa avaliação é o *Teacher Observation Form* (TOF), composto por 12 blocos de interesse que avaliam desde o conhecimento do professor sobre o conteúdo ministrado até o uso de ferramentas tecnológicas (PETERS; GATES, 2010). O avaliador irá apontar quais aspectos foram observados ou não – e em qual intensidade, em uma escala *likert* de 7 pontos – de excelente (7) a inaceitável (1). Essa avaliação é enviada para cada professor e, quando necessário, o coordenador do programa conversa com o professor, se determinado aspecto precisa ser aprimorado. Processo semelhante a este praticado com os professores é efetuado com os conselheiros.

Todo o programa é avaliado por seus diversos participantes, diretos e indiretos – **a)** os professores e conselheiros são avaliados, conforme procedimento descrito anteriormente; **b)** os estudantes de uma determinada sala são avaliados por seu professor. Os professores são encorajados a utilizar algum tipo de pré-avaliação, para sondar o nível de conhecimento em que os estudantes estão. Isso auxiliará o professor a

¹⁹ Listening to long-time GERI teachers share their insights. Imagem disponível em: https://scontent.fsjp1-1.fna.fbcdn.net/v/t31.0-0/p640x640/18836742_10154447801536175_8004851339178822819_0.jpg?_nc_cat=102&_nc_sid=8024bb&_nc_eui2=AeGnmqjRxofvZAEVznTN2Klt4R2PBmphuMXhHY8GamG4xXRP6yFMNdELXIViDn dkg51q203S-mWfgCZa8mFYKCSI&_nc_oc=AQn6yutNVcdJorZCRqA5G4mdKQ9B8fj9Fp11sc93P31NP9f78xp_hGB ER2K4P_CsWBy_qxoQiiFlQUAFWtfasJD&_nc_ht=scontent.fsjp1-1.fna&_nc_tp=6&oh=17d9c033540e8355dfe2f8451216271a&oe=5EB157E9. 3 de junho de 2017 · Editado. Acesso em: 06 abr. 2020.

diferenciar o currículo para estudantes específicos. Um pós-teste é aconselhado, a fim de que o professor possa refletir em que medida sua turma avançou. Esse procedimento irá auxiliar o professor a responder ao instrumento que o GERI disponibiliza (*Evaluation of Student Outcomes*), o qual solicita do professor respostas a nove blocos de características que abordam desde o nível de pensamento crítico dos estudantes, expressão emocional, até a sua desenvoltura, no transcorrer do desenvolvimento do projeto/produto final, proposto durante a semana. Para cada item, o professor irá apontar se o desempenho de cada estudante foi excelente, muito bom, bom, justo, precisa de melhorias, não observado, ou não aplicável. Uma cópia desse instrumento preenchido irá para os pais do estudante e outra ficará para uso do GERI; **c)** os estudantes avaliam o curso, no final de cada semana. Nesse contexto, há dois instrumentos de pesquisa que variam conforme a idade dos estudantes. Os estudantes do jardim de infância ao 2º ano respondem ao *Student (Primary Grade) Evaluation Form*, o qual contém oito questões com respostas em escala *Likert* de 5 pontos – sim, provavelmente, eu não sei, provavelmente não, não –, exemplificada com “carinhas” de feliz a triste. Para os estudantes mais velhos, é adotado o *My Class Activities*, instrumento desenhado com o objetivo de captar dos estudantes, do 3º ao 8º ano, a percepção acerca da sala de aula, em quatro dimensões – interesse, desafio, escolha e satisfação (GENTRY; GABLE, 2001; GENTRY *et al.*, 2015); **d)** os pais também avaliam o programa, fornecendo informações sociodemográficas, a existência de programas para estudantes com altas habilidades/superdotação na escola do(a) filho(a), a frequência de acesso de seu(ua) filho(a) à *internet*, benefício ou desvantagem da participação de seu(ua) filho(a) no programa, o momento mais memorável de seu(ua) filho(a) no *Super Summer*, e outras 15 questões específicas da dinâmica da sala de que o(a) seu(ua) filho(a) participou.

2.1.4 Summer Residential (Summer Camps)

Realizado de 3 a 30 de julho, é, indiscutivelmente, o maior programa que o GERI oferece. Seus números, Tabela 2.1, e material detalhado de divulgação (QR Code que se segue), dão a dimensão do que é o *Summer Residential*. O *Summer Residential* é dividido em três programas, os quais se subdividem em seis²⁰: a) **Comet I e II**, para estudantes do 5^o ao 6^o ano, ocorrido, respectivamente, de 3 a 9 de julho e de 10 a 16 de julho; b) **Star I e II**, para estudantes do 7^o ao 8^o ano; e c) **Pulsar I e II**, para estudantes do 9^o ao 12^o ano, ambos ocorridos, respectivamente, de 3 a 16 de julho e de 17 a 30 de julho.

Tabela 2.1: Dados gerais do *Summer Residential* (n = 413), Purdue University, 2016.

Variável		<i>Comet I</i>	<i>Comet II</i>	<i>Star I</i>	<i>Star II</i>	<i>Pulsar I</i>	<i>Pulsar II</i>
Sexo	Feminino	38	40	36	16	22	14
	Masculino	46	37	29	48	46	41
Idade	Mínima	10	10	12	12	13	13
	Máxima	14	14	16	17	19	19

Nota:

41 estudantes participaram das duas semanas do *Comet*; 12 estudantes participaram das quatro semanas do *Star* e *Pulsar*; 87 estudantes em 2016 estiveram no programa de 2015; 33 professores ministraram aulas, durante o programa, sendo 13 em mais de um período/semana; 29 conselheiros fizeram parte, sendo um nas quatro semanas, e quatro em três semanas.

Fonte: Acervo da autora



Embora a maioria dos 413 estudantes que participaram dos programas seja composta por americanos, outros países estiveram presentes (Gráfico 2.1), com destaque para os 28 estudantes da Colômbia,

²⁰ Os nomes dos programas – *Comet*, *Star* e *Pulsar* podem ser uma homenagem aos astronautas da Purdue, uma vez que a Universidade de Purdue, possui a maioria dos astronautas da NASA, comparando-se com as demais universidades.

único país da América do Sul a fazer parte, tradicionalmente, dos programas do GERI. Vale informar que os 16 estudantes da Arábia Saudita que participaram vieram todos para o programa *Pulsar* I (n = 8) ou II (n = 8), ou seja, trata-se de estudantes mais velhos. Os chineses participaram mais do *Star* II e *Pulsar* II, com 36 e 14 estudantes, respectivamente. Estudantes da Coreia do Sul participaram do *Comet* I (n = 10) e II (n = 10), e do *Pulsar* I (n = 17). E, por fim, os colombianos se dividiram entre o *Star* I (n = 10) e o *Pulsar* II (n = 9).

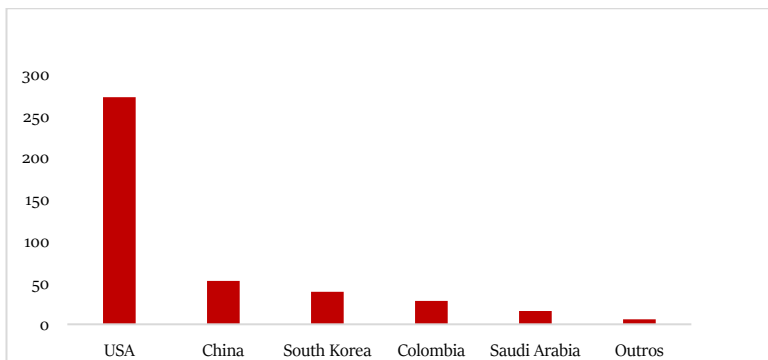


Gráfico 2.1: Distribuição dos países participantes do Summer Camps - 2016.

Nota: Outros - Alemanha, Grécia, Índia, Nigéria.

Fonte: Acervo da autora

Pulsar, criado em 1977, *Star*, em 1982, e *Comet*, em 1988, seguem os princípios gerais dos programas apresentados até então – enriquecimento curricular para além dos conceitos escolares, combinando resolução de problemas e *hands-on*, mas ampliam, sobremaneira, o desenvolvimento social/emocional de seus participantes, ao propor imersão em um ambiente saudável e seguro de troca e interação com seus pares e seus conselheiros. Tal característica foi apontada na entrevista da Coord_C como o seu grande diferencial, quando comparados a programas similares oferecidos nos USA. Relatos de ex-participantes também deixam isso claro:

[What I enjoyed most was...] the friends I made from other countries and cultures. Earning the experience to learn and grow, *not just intellectually in our classes, but emotionally and socially in our counseling meetings and group activities*. I have

become a more confident person, and now I believe more in myself and in my abilities than what I did before. I feel coming here [GERI camp] has helped me become more careful and aware of my weaknesses and how to manage them so they do not surpass my strengths.²¹ (grifos meus).

A Figura 2.6 traz o calendário do programa e os horários das atividades, estando apresentados em alaranjado os momentos destinados ao trabalho dos conselheiros para o desenvolvimento de atividades de cunho socioemocional, juntamente com seu grupo de estudantes. Embora exista esse horário mais longo destinado a essa temática, todos os momentos de convívio conselheiro x estudantes – deslocamento do dormitório para o refeitório, para as classes etc., são utilizados também para essa finalidade.

O calendário deixa evidente que não só de classes e desenvolvimento socioemocional é feito o *Summer Residential*, mas há vários momentos de lazer, como cinema, apresentações – dança, música etc. (*Global Gala*), teatro, atividades de recreação, entre outros, além das *field trips* para museus em Chicago, Zoo em Indianápolis, entre outros lugares.

Diferentemente do *Super Summer*, o currículo do *Summer Residential* é planejado pelos professores responsáveis por cada classe. Seguindo os pressupostos do GERI, de “[...] *major ideas, large knowledge base, interdisciplinary, in-depth research and independent study, high-level products, higher level thinking skills in content study, increase the level, complexity, and pace, Independence, self-direction, and self-evaluation, self-understanding, multiple evaluations*”²², eles desenham suas atividades, incluindo, entre outras ações, visitas aos espaços/laboratórios da *Purdue* e fora dela. Nesse contexto, eles utilizam, muitas vezes, o conhecimento que possuem devido às suas pesquisas (muitos são discentes de pós-graduação) ou referências de amigos etc. O delineamento do currículo e o perfil docente são peças fundamentais para o sucesso do programa.

²¹ Texto disponível em: <http://geri.education.purdue.edu/youth_programs/SRES/index.html>. Acesso em: 24 de jul. 2016.

²² Disponível no 2016 Summer Residential Programs Teacher's Manual, p. 9. Texto não publicado.

Das observações realizadas, pode-se ver classes com excesso de vídeos, teoria e conceitos muito além das possibilidades dos estudantes participantes, bem como classes extremamente divertidas, interessantes, com teoria derivada da prática, da resolução de problemas – como deve ser uma classe para desenvolver habilidades. Dessa forma, considero que um dos grandes desafios do GERI é manter um corpo docente de ponta que possa desenvolver esse trabalho junto aos estudantes. Embora tendo observado professores iniciantes – que tiveram muito sucesso com sua proposta de trabalho, bem como com a execução, e outros que certamente não souberam dosar teoria x prática, no geral, professores mais experientes no programa tendem a ter mais êxito. Contudo, como o GERI conta com vários discentes de pós-graduação, em seu corpo docente, a rotatividade é grande e difícil de ser controlada. Esse é um ponto que precisa ser tratado no programa, talvez com um treinamento mais intenso dos professores, bem como uma análise criteriosa do currículo proposto pelos professores, com vistas a verificar a dosagem teoria x prática, haja vista que, durante o programa, integrantes do GERI fazem a avaliação da prática docente e podem, em tempo, dar a devolutiva para o professor. (Trecho extraído do caderno de campo da pesquisadora)

Figura 2.6 – Calendário do Summer Residential 2016.

Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
<p>3 CI/SU/PI Check in 10:30–2:30 Parent Meeting 2:30 Camp Counselor Meeting with students 2:30–4:00 Group meeting 4:00–5:00 Evening Sessions 7–9</p>	<p>4 CI/SU/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>CI SI PI</p> <p>Fireworks @ 10 PM</p>	<p>5 CI/SU/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>CI Movie Theater SI/PI</p>	<p>6 CI/SU/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>CI 10:00 SI 1:30 PI 2:30</p> <p>●4-5:30</p>	<p>7 CI/SU/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>SI/PI GLOBAL GALA (CI/PI) Pizza</p>	<p>8 CI/SU/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>CI SI PI</p> <p>●4-5:30</p>	<p>9 SI/PI AM 8:30–11:30 PM 1-4 Cameo! I ONLY Check out 9-12:30 Conferences 9-10:30 Ceremony 10:30–12 SI/PI Field Trip/Pizza</p>
<p>10 CI/PI Check in 10:30–2:30 Parent Meeting 2:30 Counselor Meeting with CI/ students 2:30–4:00 CI Group meeting 4:00–5:00 Evening Sessions (CI) 7–9 (Star U/Pulse I will have planned activities) ●10:30-12</p>	<p>11 CI/SU/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>SI 1:30 PI 2:30 CI/ SI/ PI</p> <p>Fry Bread</p>	<p>12 CI/SU/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>CI/ SI/PI Movie Theater</p>	<p>13 CI/SU/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>CI/PI 10:00 CI/ SI/ PI</p> <p>●4-5:30</p>	<p>14 CI/SU/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>GLOBAL GALA (SI, PI, CI) 7-9 ●4-5:30</p>	<p>15 CI/SU/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>CI SI/PI Dance 7-10 Cameo II Pizza</p>	<p>16 CI/SU/PI Check out 9-12:30 Conferences 9-10:30 Ceremony 10:30–12</p>
<p>17 SI/PI Check in 10:30–2:30 Parent Meeting 2:30 Counselor Meeting with students 2:30–4:00 Group meeting 4:00–5:00 Evening Sessions 7–9</p>	<p>18 SI/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>SI PI</p>	<p>19 SI/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>SI/PI Movie Theater</p>	<p>20 SI/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>Lunch: BBQ SI/PI ●4-5:30</p>	<p>21 SI/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>Lunch: Taco Bar SI 1:30 PI 2:30 SI/PI</p>	<p>22 SI/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>SI PI</p> <p>●4-5:30</p>	<p>23 SI/PI Field Trip SI/PI Pizza Party</p>
<p>24 (Star U/Pulse II will have planned activities) Bowling Bookstore Voucher shopping ●10:30-12</p>	<p>25 SI/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>SI 1:30 PI 2:30 SI PI</p>	<p>26 SI/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>●4-5:30</p>	<p>27 SI/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>SI PI</p>	<p>28 SI/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>GLOBAL GALA (SI/PI) 7-9</p>	<p>29 SI/PI AM 8:30–11:30 PM 1–4</p> <p>SI/PI Dance 7-10</p>	<p>30 SI/PI Check out 9-12:30 Conferences 9-10:30 Ceremony 10:30–12</p>

SAT June 4 Teacher training
 PI July 1 Camp counselor training 5:00-9:00
 SAT July 2 Camp counselor training 9:00-16:00
 *Orange is for affective curriculum 6:15-7:15
 Green is for debriefing
 ● for the CoRec

2016 SRES Camps

Fonte: GERI

As inscrições para o programa são online, via formulário, e o estudante precisa comprovar duas das opções fornecidas pelo GERI, para

demonstrar que é capaz de acompanhar o ritmo das classes. Esses documentos podem ser escaneados e enviados para o *e-mail* de contato do GERI:

Student grade transcript showing a GPA of 3.5/4.0 (B+) in the talent area related to the applicant's choice of GERI class(es). Individual or group intelligence test results with a minimum score of 120. National or state achievement or aptitude test results at or above the 90th percentile in a specific area of study. Recommendation letter from a teacher or mentor in the talent area. Documentation of involvement in the talent area, e.g., awards, certificates, service, recognition letters. (2016 Summer Residential Brochure, QR Code anterior, p. 10).

Outra recomendação é que o estudante tenha um nível de inglês suficiente para acompanhar as atividades, todas ministradas em inglês. Todavia, o programa recruta pessoas que possam auxiliar os estudantes com dificuldades na língua inglesa. Essas pessoas podem ser membros do GERI, da equipe dos conselheiros, estudantes de graduação ou de pós-graduação, os quais se disponibilizam para esse tipo de trabalho. Além disso, como o GERI busca alocar pelo menos dois estudantes de cada nacionalidade, em cada sala, os próprios colegas acabam desempenhando essa função.

Há várias opções de classes para os estudantes, nas três modalidades oferecidas, envolvendo assuntos de matemática, estatística, ciências, linguagem, artes e tecnologia. O estudante faz suas opções no momento da sua inscrição. Em 2016, os estudantes se distribuíram nas classes listadas no Quadro 2.3.

Com tal configuração, um estudante do 5º ao 6º ano pode participar de uma ou duas semanas do *Comet*, escolhendo até duas classes entre as dez disponíveis. Os estudantes dos demais anos poderão participar nas quatro semanas do *Summer Residential*, podendo, a cada duas semanas, realizar duas classes diferentes – uma a cada período do dia, totalizando, no final do programa quatro classes diferentes entre as 17 ofertadas no *Star* e as 19 ofertadas no *Pulsar*. Vale ressaltar que, em 2016, dos 161 estudantes que frequentaram os programas *Comet I e II*, 41 estiveram nos dois momentos,

e, dos 252 estudantes dos programas *Star* I e II e *Pulsar* I e II, 12 estiveram nas quatro semanas de realização, ou seja, passaram um mês, dos três meses de férias de verão, em um programa de enriquecimento curricular.

Quadro 2.3: Classes oferecidas no *Summer Residential*, 2016.

Programa	Classes	Período
Comet I	<ul style="list-style-type: none"> - 3D Geometric Design in Math - The insect: friend or foe? - EV3 Robotec: bots & bytes - CSI: forensics - Spinning stories & plotting plays - Fire! Fire! Fire! 	Manhã/Tarde
Comet II	<ul style="list-style-type: none"> - 3D Geometric Design in Math - The game of business - Art, society & culture - Brain teasers & logic puzzles - Paper circuitry 	Manhã/Tarde
Star I	<ul style="list-style-type: none"> - Abnormal psychology - Vet med - STEAM labs - Physics and Airplanes 	Manhã
	<ul style="list-style-type: none"> - Is that true? Evaluating everyday News through data - Farming in space - Short form improv - Videography and photojournalism - Toy design lab in mechanical engineering 	Tarde
Star II	<ul style="list-style-type: none"> - Breaking News: current problems, issues, and events - Rocket Science? Yes, you can! - Leadership 101 - STEM problem solving - Physics and airplanes 	Manhã
	<ul style="list-style-type: none"> - Fun with programming - Brain teasers & logic puzzles - Airplane tracking with Raspberry Pis - Toy design lab in mechanical engineering - Videography and photojournalism 	Tarde
Pulsar I	<ul style="list-style-type: none"> - Programming and computational thinking - Leadership 101 - 3D printing - How to make cells glow - Serious gaming in the classroom - Anime & manga 101 - Farming in space 	Manhã
	<ul style="list-style-type: none"> - STEAM Labs - Breaking brands - Murders that changed history - Videography and photojournalism - Active exercise science - Physics of machines & mechanical toys 	Tarde
Pulsar II	<ul style="list-style-type: none"> - Programming and computational thinking - Statistics Unchained: discovering the power of information - Exploding Cell Phones: deconstructing sustainability 	Manhã

O *effective curriculum*, ou o trabalho socioemocional, é feito tendo como base o livro de Peterson (2008), entregue aos conselheiros no dia do treinamento e que segue roteiro de planejamento preparado pela equipe do GERI. O Quadro 2.4 traz o roteiro para o programa *Pulsar*.

Quadro 2.4: Discussion topics for 2016 Summer Residential Program

PULSAR 2016	
Sunday counseling group meetings (floor lounges) Activity: Warm-Up; Getting Acquainted (Who lives at your house?); Emotional Temperature Reading Dally; brief emotional temperature report	
PULSAR I (9-12) 7/4 - 7/15	PULSAR II (9-12) 7/18 - 7/29
Sensitivity (Activity sheet), Intensity, Perfectionism (Activity sheet), Control, Making Mistakes Read pp. 42-44, 48-51 to prepare	Do the Stereotypes Fit? What Defines Us? Test scores? Comments? (No sheet, discussion only) Read pp. 39-41 to prepare
Stress (Activity sheet) – squiggle lines Worry (Worry-ometer) Read pp. 186-189 to prepare	Permission (Activity sheet – in smaller groups) Read pp. 60-62 to prepare
The Dark Side of Competition Compliments: Getting/Receiving Them Read pp. 191-192 to prepare (No sheet, discussion only)	Rating My Self-Esteem (Activity sheet) What affects self-esteem? How much do comments by others affect it? Read pp. 35-36 to prepare
Change, Loss and Transition – Past and Present (Activity sheet: Experiencing Loss) Read pp. 199-200 to prepare	Small Talk & Social Graces Socially: Where comfortable/uncomfortable? Socially: Where feel control? Little control? (No sheet, discussion only) Read pp. 113-116 to prepare
Life Satisfaction: What is it? How get it? (No sheet, discussion only) Read pp. 243-244 to prepare	My Story (Activity sheet) Read pp. 75-76 to prepare
Asking “Dumb” Questions About College What you already know about college; What you have wondered about Choosing a Career (Activity sheet) Read pp. 252-255, 258-260 to prepare Ending (read 266-267)	Change/Ending: Anticipating It Filling Someone’s Bucket (with compliments) Separate, but Staying Connected (Leaving home comfortably; Staying connected comfortably) (No sheet, discussion only) Read pp. 261-264, 266-267 to prepare Ending (read 266-267)

Autores: Jean Peterson, Enyi Jen e Amy Gaesser

Fonte: Acervo da autora

Em observação a um desses grupos, abordando o tema My Story, foi possível perceber que o convívio diário – estudantes x conselheiro, estudantes x estudantes – proporciona um ambiente favorável a reflexões e exposição de ideias e sentimentos. A conselheira inicia o grupo perguntando como foi o dia, e cada um, se desejar, dá o seu relato. No dia observado, houve relatos desde

“maravilhoso” a “triste”, no caso de uma estudante que disse ter ficado assim, ao ler as notícias do dia e ver que não são boas. O grupo é constituído por oito estudantes do sexo feminino, não há grupos mistos, sendo que apenas três falam inglês fluentemente, as demais falam espanhol. Assim, o grupo, embora funcione muito bem, não consegue se aprofundar muito, pois a conselheira precisa a todo o instante traduzir do espanhol para o inglês, e vice-versa, para que todas possam se entender. Segundo a conselheira, o seu grupo anterior, do programa Comet, era constituído apenas por fluentes no inglês e, por isso, as discussões chegaram a um nível maior de profundidade. Há um pacto entre os integrantes do grupo, para que tudo o que foi discutido no grupo não seja compartilhado com outras pessoas, por essa forma, minha participação no grupo não foi filmada e nem gravada. (Trecho extraído do caderno de campo da pesquisadora).

O *Global Gala* (vide QR Code a seguir) é um evento no qual os estudantes que desejarem podem se apresentar, individualmente ou em grupo. Por diversão ou por possuir, realmente, um talento – musical, artístico etc. –, é um momento totalmente diferente para os estudantes – tanto para os que se apresentam, quanto para os que estão assistindo. Trata-se de um momento de completa exposição.



Durante os três eventos do Global Gala ocorridos durante todo o programa, ficou marcada a apresentação de uma estudante do Comet, ao piano²³. A forma como ela expressava o seu corpo, ao tocar o instrumento, e a forma como ela tocava paralisaram todos os que estavam assistindo, jovens e adultos.

²³ *Global Gala - A showcase of talents from around the world* – em Purdue University. Imagem disponível em: https://scontent.fsjp1-1.fna.fbcdn.net/v/t31.0-8/s960x960/13724017_10153593778646175_1531215905497131755_0.jpg?_nc_cat=103&_nc_sid=e007fa&_nc_eui2=AeG4fMyNnYVVVirgZzwGuiRP9j55XWHj-JZmPnldYeP4lmfScns5earTKGvG62rAp2RYVGamAh_oyoDt2dGpJWRvo&_nc_oc=AQnQdrYINDCHT2i8VW0o5n4zAFmT3R1BXjHcQAwP61gyUFUq_g2wTDJArGyRWAi64hzoicmSKC8nV8vxSkQKNXoX&_nc_ht=scontent.fsjp1-1.fna&_nc_tp=7&oh=3db7c394a57998e515c6ada8e38f8cfb&oe=5EB23CD4. · 8 de julho de 2016 às 08:42. Acesso em: 06 abr. 2020.

Certamente, todo esse sentimento não será possível de ser transmitido pela imagem que, por ora, se apresenta. (Trecho extraído do caderno de campo da pesquisadora)

Três outros momentos muito interessantes do *Summer Residential* ocorrem exatamente no último dia de cada programa – a conversa dos pais com os professores, a conferência que a coordenação do programa faz aos pais e a cerimônia de entrega dos certificados aos estudantes. Cada professor monta uma mesa com materiais que seus estudantes produziram, durante o programa, e apresentam isso aos pais, conversam com eles, tiram dúvidas etc. É interessante ver os filhos mostrando aos pais suas produções, contando como foi sua(s) semana(s). A coordenação do programa, juntamente com algum palestrante convidado, fala aos pais o quanto é gratificante e importante a participação dos filhos em programas como esse; após, cada conselheiro faz a entrega dos certificados ao seu grupo de estudantes.

Por fim, não podem ser esquecidas as atividades de recreação – esportivas e de equipe construindo, por exemplo, a flâmula do grupo²⁴, bem como momentos de descontração, como os piqueniques no horário do almoço e os banhos na famosa fonte²⁵ da *Purdue*. Em momentos como esses, os grupos se fortalecem, novos amigos são feitos, reencontram-se os amigos (que, porventura, estão separados pela escolha das classes), conversa-se, ri-se ou simplesmente se observa o movimento.

²⁴ *GERI Games - Dutch Auction! Learning to work as a team.* Imagem disponível em: https://scontent.fsjpg1-1.fna.fbcdn.net/v/t31.0-8/s960x960/13914163_10153635364751175_1890290598189702396_o.jpg?_nc_cat=108&_nc_sid=e007fa&_nc_eui2=AeELoNhyGcGSEiD3mUXXgfk8nflDlLkLNItyd8touQs2MzmTUCiEWdU1g9SWrcFafE6Onl3jcOydozWzDHS-HGAs&_nc_oc=AQmVNRoZU_efaXAbet_UjB7PkqcEwzBCleirCyFwSYLyKXSY3izG9FxFjVNS6NrvI8kEdF70iOAFSxnH_rutMsmBJ&_nc_ht=scontent.fsjpg1-1.fna&_nc_tp=7&oh=ocide28ea94ec3db2faoc7d1a18ofa44&oe=5EAF7846. Acesso em: 06 abr. 2020.

²⁵ *A Purdue tradition - Fountain Run!* Imagem disponível em: https://scontent.fsjpg1-1.fna.fbcdn.net/v/t31.0-8/s960x960/13667898_10153635360896175_8600636236708874789_o.jpg?_nc_cat=105&_nc_sid=e007fa&_nc_eui2=AeEp-HlekCcfiPUuyESziudrWrmySa_U205aubJjfr9TbTsPfk43tPfvX8qllATkBYLLUbjvyK4OjrvrPGbouZnR2&_nc_oc=AQmZTxOpoMmvW14voOXuUxNaHgRL7lWc4-ITJj2_mvQlh4S1aAe-Pidj-sd55wQhXXAU4Qz2l2MYDCQKGAIIJped&_nc_ht=scontent.fsjpg1-1.fna&_nc_tp=7&oh=0237e14112b123d4541482abdad6789c&oe=5EB1F98E. Acesso em: 06 abr. 2020.

2.1.5 Apontamentos gerais das entrevistas com as coordenadoras dos programas

Participaram dessa fase da pesquisa de estágio pós-doutoral quatro coordenadoras dos programas do GERI (Quadro 2.5). Todas eram discentes de Pós-Graduação junto ao *Department of Educational Studies, College of Education, Purdue University*, em diferentes fases – inicial, intermediária e final, apresentando experiências educacionais progressas ao ingresso no GERI, duas com formação específica em AH/SD, com três anos ou mais de experiência à frente de alguns dos programas.

Quadro 2.5: Dados gerais dos coordenadores dos programas do GERI (n = 4), Purdue University, 2016.

Programa que coordenou ou que coordena	Pseudônimo	Sexo	Anos de experiência no GERI	Formação
Super Saturday Spring Super Saturday Fall Super Summer	Coord_A	F	1,5	- Bachelor of Arts - Bachelor in Anthropology - Master of Educational Leadership - Master in Educational Leadership
Super Saturday Super Summer	Coord_B	F	3	- Bachelor in Art Education - Master in Gifted Education
Summer Residential	Coord_C	F	3	- Bachelor in English Education - Master in School Counseling - Master of Science
Super Saturday Summer Residential	Coord_D	F	6	- Bachelor in Education Major - Master in Education Major - Ph.D. in Gifted Education

Fonte: Acervo da autora

As entrevistas ocorreram nas dependências do GERI, entre os meses de janeiro e março de 2016, conforme disponibilidade das participantes, e os procedimentos seguiram os critérios já apresentados na subseção 1.5. O roteiro utilizado para as entrevistas está no Apêndice E; para esse texto,

exibir-se-ão alguns apontamentos gerais dessas entrevistas, sem qualquer análise qualitativa formal.

Indagadas sobre “*What are the challenges to keep a program like this you coordinates?*”, as Coord_A e Coord_C apontaram a burocracia como a principal dificuldade em realizar um programa no GERI. A impossibilidade de controlar diretamente os recursos financeiros e ter que realizar algumas ações externamente ao GERI, como impressão de folderes etc., por vezes, atrasam o trabalho, como apontado pela Coord_A. Já a Coord_C destacou o cuidar dos estudantes, durante o *Summer Residential* como o maior desafio.

As quatro coordenadoras foram unânimes em dizer que os programas do GERI não são afetados por nenhuma política pública, visto serem programas independentes e subsidiados por recursos próprios, vindos de pagamentos de inscrições, parcerias, editais, entre outros.

Como definição de estudantes com altas habilidades/superdotação, em geral, as coordenadoras usaram seus conhecimentos advindos da trajetória profissional, bem como da experiência junto ao GERI, ou pregressa a ele. A Coord_A mencionou os Três Anéis de Renzulli como sua conceituação de uma pessoa com características de altas habilidades/superdotação.

O relacionamento do GERI com as escolas basicamente se restringe à divulgação de seus programas e parceria de envio de seus estudantes para os programas. Frisa a Coord_A: “*We don't exactly provide services, but we have had schools that use our classes, our courses, and our camp as part of the services they provide for their gifted students.*” O programa também não se compromete em propor/sugerir aos pais encaminhamentos dos estudantes que se destacam durante seus programas. Ainda segundo a Coord_A, eles não fazem isso, por não terem dinheiro para oferecer esses serviços aos seus estudantes.

Com relação à importância dos estudantes em programas como os que o GERI oferece, enfatiza-se aqui a declaração da Coord_D, fazem amigos, encontram seus pares intelectuais, frequentam um curso

avançado, exploram áreas de interesse e aprendem a fazer estudo independente, além de ter oportunidade de trabalhar assuntos de cunho socioemocional, características que nem sempre são desenvolvidas ou oportunizadas nas escolas regulares.

Com relação ao que seria indicado para ter programas como os do GERI, no contexto brasileiro, segundo a Coord_D, planejamento, supervisão durante o programa e avaliação após o programa são pontos importantes. Ainda sob sua ótica, são fundamentais a diferenciação curricular e de instrução, o trabalho de aspectos socioemocionais, o oferecimento de desafios e de escolhas aos estudantes e a formação continuada docente. Para a Coord_A, deve-se garantir a entrada de estudantes que não tenham condições de pagar pelos programas.

Capítulo 3

À Guisa de Conclusão

Penso ser possível sintetizar a experiência vivenciada ao longo do estágio pós-doutoral nos apontamentos de Alencar, ao dizer que

[...] o futuro de qualquer nação depende da qualidade e *competência de seus profissionais*, da extensão em que *a excelência for cultivada* e do grau em que condições favoráveis ao *desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual*, estiverem presentes *desde os primeiros anos da infância*. (1986, p. xi, grifos meus).

Seja nas observações realizadas nas escolas, seja nos programas de enriquecimento do GERI, tais apontamentos ficaram evidentes.

O dia a dia das salas de aula revelou, de fato, um trabalho voltado para a excelência, para o desenvolvimento das competências intelectuais, com ênfase em habilidades de pensamento de alto nível, apontado por Peters e Gates (2010, p. 187) como competências pedagógicas a serem perseguidas. O que se viu foi a busca incansável dos professores para desenvolver, em seus estudantes, níveis eficientes em leitura e matemática, áreas em que as escolas identificam as altas habilidades/superdotação, no estado de Indiana, “[...] *general intellectual and specific academic domains*.” (BURNEY; MARSCHAND; NEUMEISTER, 2010, p. 4).

Todavia, sem se esquivar do seu papel de “formação geral” do indivíduo, as escolas não se furtam em oferecer outras áreas de formação para esses estudantes, como música, dança, teatro, línguas. A título de exemplo, têm-se as aulas de língua chinesa na *E_L*, com vistas a proporcionar aos estudantes superdotados oportunidades futuras de

desenvolvimento profissional (Diret_A), uma vez que, segundo Vadell, a “[...] maior presença da China no cenário internacional baseia-se num crescente adensamento de vínculos comerciais, financeiros, culturais e políticos com os EUA e com outras regiões do globo impulsionados pelo dinamismo da sua economia.” (2011, p. 98). Tal anseio ficou evidente na entrevista da Diret_A e corrobora a declaração inicial de Alencar (1986), assim como a missão da *School Corporation*, descrita na subseção 1.2 deste trabalho, em desenvolver o estudante para bem relacionar-se com o mundo.

Impressiona a disciplina com que tudo acontece, a relação professor-estudante, estudante-estudante, que as escolas conseguem alcançar. Disciplina que não foi percebida como punitiva ou causadora de sofrimento aos estudantes, tão pouco aos professores, muito embora essas escolas possuam um número considerável de estudantes com refeições gratuitas ou a preço reduzido, um dos fatores que determina a classe social dos mesmos como média a baixa. Nos Estados Unidos, como no Brasil, as escolas com população mais carente também sofrem com a indisciplina dos seus estudantes, fruto, muitas vezes, de uma família desestruturada, sem esclarecimentos e ausente da escola, como foi relatado por alguns participantes da pesquisa. Todavia, as escolas observadas conseguem elevar o padrão de disciplina e de desenvolvimento de seus estudantes, mesmo daqueles advindos de classes sociais mais baixas, como deixou claro a entrevista com a Diret_B.

A observação participante permitiu encontrar professores altamente comprometidos com o trabalho docente, preocupados com o desenvolvimento de seus estudantes e que se desdobram para alcançar a excelência na “diferenciação” curricular, de modo a atender aos diferentes níveis de desenvolvimento de seus estudantes. Como bem observado por um dos professores entrevistados, Prof_D, não se trata de um trabalho simples de ser desenvolvido, mesmo com uma sala composta apenas por estudantes com altas habilidades/superdotação, pois diferenciação demanda individualização. De fato, alcançar ou construir um contexto de

sala de aula flexível, que favoreça o diálogo (professor-estudante, estudante-estudante), o respeito pela diversidade (de ideias, de estilos/traços de personalidade, de tempo de aprendizagem etc.), o máximo possível livre de ansiedade, que busque uma prática que considere a cultura, o *background* e a experiência discente, que desafie/motive o estudante à busca de novos caminhos e conhecimentos, que conduza o estudante ao autoconceito, à autonomia e ao reconhecimento de seu papel, no desenvolvimento do seu conhecimento e de senso de responsabilidade, sem dúvida é um desafio para o docente (FLEITH; ALENCAR, 2006; FLEITH, 2007).

Dessa maneira, considero que a lição mais importante extraída dessa experiência foi o conceito de diferenciação. Muito embora declarada pelos professores e igualmente percebida, no processo de observação, como difícil e trabalhosa, é possível agora dizer, da experiência vivida, que sim, ela é factível. Ora, em uma sala com 19 ou com 26 estudantes, como foi visto aqui, diferenciação curricular pode ser feita, atrelada à disciplina dos estudantes e ao comprometimento docente. Nesse aspecto, vale revisitar a entrevista da Diret_A, quando ressalta que chegava a gastar mil dólares por ano em suprimentos para suas salas, quando professora. O mesmo tipo de declaração foi obtido na entrevista com o Prof_K. Além disso, os professores também disseram procurar alternativas externas para captar recursos para a melhoria de seus projetos, submetendo suas propostas de projetos para editais como o *Teacher Grants*, ofertado pela *W. L. S. E. F.*¹. Dessa forma, como declarado por alguns professores entrevistados, a sala que eles possuem hoje, rica em materiais e suprimentos, é fruto do acúmulo de vários anos de trabalho.

Por tal razão, muitas vezes, as corporações buscam apoio na comunidade, para ajudar a desenvolver seus projetos e os de seus professores. Um exemplo disso são anúncios encontrados na *website* dessas instituições, como o publicado na página da *T. C.*

¹ Disponível em <<http://www.wlsef.org/teachergrants/>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

Thank you for your support of the Public Schools Foundation of T. C. Your donations go directly to local classrooms through the teacher grant program. The TSC in particular has received well over \$100,000 in grants from the Public Schools Foundation. Step inside any TSC School and ask to see a program that was funded with grant dollars from the PSF. Show your support today. Dr. S. H.; TSC Superintendent.²

Obviamente, o professor, por si só, “[...] não é capaz de transformar a realidade que extrapola a própria escola e tem suas raízes no econômico e no sociopolítico. Mas sua competência, [...] é, sem dúvida, um dos fatores de maior peso, quando se pensa na melhoria da qualidade do ensino” (MOYSÉS, 1995, p. 14), e a valorização docente (que pode ser vivenciado no estágio pós-doutoral) é uma das armas para isso. Lamentavelmente, embora a legislação brasileira considere “IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2016, Art. 2º, VIII), isso ainda não se configura como uma realidade, como a presenciada no estágio pós-doutoral.

Nesse sentido, da vivência se entendeu que as políticas públicas não parecem ser maiores e mais eficientes que a vontade docente, pois, mesmo nas salas de aula comuns e na escola sem um programa específico para estudantes com altas habilidades/superdotação, a diferenciação é empreendida, ou seja, cada estudante recebe aquilo que necessita, no ritmo que precisa. Isso pode explicar, talvez, o fato de a maioria absoluta dos professores participantes declarar não conhecer a legislação específica sobre o atendimento aos estudantes superdotados, em todos os seus níveis. Na verdade, muitos até estranharam tal questionamento, durante a entrevista. Para eles, o que importa é o desenvolvimento do estudante, obrigatório ou não por lei, e o comprometimento que eles, os professores,

² Disponível em < <http://www.tscschools.com/index.cfm?newsid=571&pagetype=0&dir=3>>. Acesso em 30 jan. 2016.

têm nesse processo. Em decorrência, não parece relevante para esses professores o conhecimento de tais políticas públicas.

Outro aspecto revelador foi encontrar que a maioria dos professores não tem formação específica no campo das altas habilidades/superdotação, mesmo com a oferta de cursos específicos disponíveis na *Purdue University*, por exemplo. Os professores buscam formação posterior à sua iniciação nesse trabalho, seja em eventos, seja em cursos ou estudos autônomos. Na entrevista com as professoras Prof_H e Prof_J, evidenciou-se que os professores não esperam que a direção dê a eles treinamento, mas eles fazem isso por si mesmos. Tal situação se revela diversa ao contexto brasileiro, o qual prevê, em sua Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que “[...] o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso: VI - *cursos de formação continuada*” (BRASIL, 2016, Art. 11), VII - [...] entendida como uma componente essencial à profissionalização, “[...] integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais”, tendo, como um de seus princípios, “VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar [...]” (BRASIL, 2016, Art. 2º).

Assim, os aspectos aludidos, ainda que se mantenha o distanciamento necessário de uma transposição literal de contextos singulares, se fazem opostos ao quadro brasileiro, cujos professores se colocam como dependentes das intervenções legais, são passivos no seu processo de (in)formação e alienados para a práxis de diferenciação instrucional e curricular para os seus estudantes. Tais fatos são corroborados por pesquisas brasileiras recentes (SANTOS; COUTINHO, 2020a, 2020b), que indicam como entraves para a lida diária com o estudante com AH/SD e o oferecimento de serviço educacional especializado, em sala de aula

comum, determinados aspectos, como o desconhecimento sobre o assunto, ideias errôneas baseadas no senso comum e a pouca ou nenhuma formação (inicial, continuada ou em serviço) dos agentes educacionais, em especial do professor regular, que não tem conhecimento de práticas pedagógicas adequadas para atender esse estudante (RONDINI, 2019; PISKE, 2018).

Em última análise, no tocante às escolas, verificou-se um trabalho colaborativo entre os professores, sem a preocupação de estabelecer aqui uma definição formal para o termo “colaboração”, além da advinda do senso comum. A partir do momento que o trabalho de diferenciação é realizado em toda a escola, e não somente nas salas para estudantes com altas habilidades/superdotação, a colaboração entre os docentes se faz necessária. O processo de “intercâmbio” dos estudantes, verificado na E_L para atender a todos os níveis de desempenho, deixou isso evidente – um manejo sinérgico entre os professores, sem qualquer evidência de melindres ou de superioridade entre professores das salas de aula para estudantes com baixo e médio desempenho, e professores para salas para estudantes com AH/SD.

Renzulli e Reis, ao analisarem o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM)³, verificaram que, se o prazer, a satisfação, o engajamento e o entusiasmo estiverem presentes e “trabalhando em harmonia”, não só o estudante considerará a escola melhor, quanto, também, o seu desempenho escolar apresentará melhoras (2014, p. 2). “Ao assistir aos interesses [e níveis de desempenho] dos estudantes e oferecer-lhes [opções de] escolha, percepções de satisfação são susceptíveis de melhora.” (GENTRY; GABLE, 2001, p. 11; PEREIRA; PETERS; GENTRY, 2010). Nesse sentido, o processo de “intercâmbio” dos estudantes realizado na E_L foi, de certa forma, a maneira como a escola encontrou para colocar em prática o exposto por Renzulli e Reis.

No que concerne aos programas de enriquecimento do GERI, foi gratificante participar de algo crescente, ao longo do ano, iniciando-se com

³ *Schoolwide Enrichment Model*

o *Fall Super Saturday* – de um dia, porém, com a participação dos pais nas atividades, seguido do *Spring Super Saturday* – seis sábados de intensas atividades para os estudantes, além de palestras para os pais, ampliado para o *Super Summer* – com até duas semanas de programa com atividades das 8h30 às 17h00, e finalizando com o *Summer Residential* – um programa intenso, que acontece durante todo o mês de julho, com diferentes turmas, o qual, além de atividades de enriquecimento curricular, que exigem dos estudantes um trabalho vigoroso de resolução de problemas e pensamento crítico, promove momentos de discussões das necessidades sociais e emocionais dos estudantes, confraternização, esporte, jogos, dança etc.

Para além do enriquecimento curricular que esses programas proporcionam aos seus participantes, o trabalho de “*hands-on*” pode ser tomado como o seu grande destaque. A combinação resolução de problemas x “*hands-on*” confere aos programas muita prática, experimentação, aventura, e todas as vezes que se presenciaram estudantes aborrecidos foram exatamente em momentos que essa combinação falhou, que a teoria se sobressaiu à prática, desmotivando o estudante.

Segundo Ricardo *et al.*, vários estudos “[...] revelam que o contexto de sala de aula é um forte preditor da motivação [do estudante] para a aprendizagem”, promovendo, ou não, “o seu sucesso escolar.” (2012, p. 1154). Recorrendo ao dicionário *online*, é possível encontrar a seguinte definição para a palavra *motivação* “Espécie de energia psicológica ou tensão que põe em movimento o organismo humano, determinando um dado comportamento.” Desse modo, para Ricardo *et al.* (2012, p. 1153), o estudante pode ser “[...] motivado porque valoriza a atividade (papel ativo) ou por coerção externa (papel inativo)”, o que, no segundo caso, pode se tornar um dificultador do desempenho acadêmico e social do estudante.

Guimarães e Boruchovitch (2004) alertam para a importância “[...] de se promover em sala de aula um contexto de relação segura, no qual o

professor demonstraria interesse e disponibilidade para atender as necessidades e perspectivas dos [estudantes]” (p. 146), já que alguns estudos indicam que, “[...] para serem intrinsecamente motivadas, as pessoas necessitariam se sentir competentes e autodeterminadas.” (p. 144). Elas se motivam em aprender, quando as tarefas são adequadas ao seu desenvolvimento, de alguma forma, relevante para suas vidas, e suficientemente desafiadoras:

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios. (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 143).

Segundo Gentry e Owen (2004, p. 21), sondar os interesses dos estudantes deve levar/conduzir a descobertas [por parte dos professores], as quais poderão ser usadas para melhorar o ensino e a aprendizagem, conseqüentemente, o desempenho discente. Por isso, a equipe do GERI sugere aos professores que estarão à frente das classes ofertadas por esses programas que façam essa sondagem, para que possam utilizá-las em prol da melhoria da sua *práxis* e do aproveitamento dos estudantes, motivando-os cada vez mais.

O sucesso dos programas de enriquecimento do GERI não é recente, mas fruto de muitos anos de dedicação, de trabalho árduo dos discentes de pós-graduação, de uma seleção criteriosa dos professores e conselheiros, sendo esse um de seus desafios, de avaliação do programa em todos os seus níveis – estudantes, pais, professores, equipe do GERI, de devolutiva dessas avaliações, de uma relação professor-estudante de respeito, de constante troca e de captação de recursos, fundamental para que tudo isso aconteça.

A valorização desses programas é percebida pelos professores e conselheiros que, ano após ano, continuam a trabalhar para o GERI, pelos estudantes que participam de várias versões dos programas de enriquecimento e, por vezes, no mesmo ano, pelos pais que vêm de outras cidades e outros estados trazerem seus filhos, por professores de estudantes com altas habilidades/superdotação da rede pública de ensino, os quais trazem seus filhos para os programas de enriquecimento do GERI.

O significado que tais programas possuem para os americanos é algo que o Brasil urge em adquirir. O Brasil não tem essa cultura de programas de sábado ou de verão e, normalmente, as portas das universidades se abrem apenas para estudantes em final do Ensino Médio, com foco em possíveis candidatos para os seus vestibulares. Todavia, a paixão pelo ambiente universitário poderia ser desenvolvida bem antes, se estudantes em idade precoce pudessem frequentar os ambientes enriquecidos das universidades.

Dessa forma, há de se oportunizar programas com o perfil semelhante aos que o GERI oferece, nas universidades brasileiras, abrindo seus laboratórios, suas salas de aula, para estudantes desde o jardim de infância, como os apresentados neste texto. Um caminho mais natural para isso seria ofertar inicialmente programas em formato menor e mais rápido, como o *Fall Super Saturday*, e, à medida que se vão formando professores e conselheiros com a filosofia do programa, vai-se ampliando até, quem sabe, chegar-se ao *Summer Residential*, com uma imersão total dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no ambiente universitário. Tais atividades estariam em conformidade com a legislação brasileira, já que esta declara que os estudantes com altas habilidades/superdotação devem receber aprofundamento e enriquecimento, “[...] mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em *outros espaços definidos pelos sistemas de ensino.*” (BRASIL, 2001, IX, grifos meus). Acrescenta que o atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação deverá se pautar

[...] no aprofundamento e/ou enriquecimento curricular que promovam, em horário de aula ou em turno diverso, o desenvolvimento de atividades voltadas às potencialidades e interesses apresentados pelo aluno, articuladamente aos demais programas e projetos da Pasta ou, em *interface com instituições de ensino superior* e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes [...] (BRASIL, 2012, p. 1, grifos meus).

[...] no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e *com as instituições de ensino superior* [...] (BRASIL, 2009, p. 2, grifos meus).

Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com *instituições de ensino superior* para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo. (BRASIL, 2001, p. 3, grifos meus).

Para isso, prevê a construção de “[...] diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, [desses estudantes], na educação básica [...]” (BRASIL, 2015), e o estabelecimento de redes de apoio e colaboração no tocante à “[...] formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas.” (BRASIL, 2010).

Estudo recente de Cunha, Brero e Rondini (2019) apontou o aumento do número de estudantes com AH/SD cadastrados no Censo Escolar, para o estado de São Paulo, ainda que abaixo do esperado. Apesar disso, o destaque do estudo foi expor que as cidades com o maior número de estudantes junto ao Censo mantinham algum centro de atendimento específico destinado a esse alunado, sendo que a maioria deles teve ou tem a coparticipação de Universidades Públicas, indicando a importância dessas Instituições de Ensino Superior (IES) nos processos de identificação e atendimento desses estudantes. Trata-se de uma importância considerada nos textos legais vigentes no Brasil, mas que ainda não se concretizou na experiência da maioria das IES brasileiras.

Referências

- ALENCAR, E. M. L. S. de. *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTONIOLI, C.; NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. Professor como gestor educacional promovendo a inclusão de alunos com *comportamentos de altas habilidades/superdotação*. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 7, n. 16, 2012. Disponível em: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/44_1.pdf. Acesso em: 29 out. 2015.
- ARMSTRONG, T. *As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano*. Tradução de Vinícius Duarte Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOWERS, K.; BOYD, M. B. *Student Handbook & Code of Conduct*. West Lafayette Community School Corporation, 2015. Disponível em: <http://ces.wl.k12.in.us/>. Acesso em: 24 mar. 2016.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- BRASIL. *Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009*. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. *Nota Técnica MEC SEESP GAB nº 11/2010*. Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://bemvin.org/secretaria-de-educaco-continuada-alfabetizaco-diversidade-e-in.html?page=12#NOTA_T%C3%89CNICA_N%C2%BA_11_2010_MEC_SEESP_GAB Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação

superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 12 abr. 2020.

BURNS, D. E. *Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final*. Tradução de Danielle Lossio de Araújo, LUIANE Daufenbach Amaral. Coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim. Curitiba: Juruá, 2014.

BURNEY, G.; MARSCHAND, A., NEUMEISTER, K. S. *Identifying Students with High Abilities in Indiana*. Aligning Indiana Code Requirements with Best Practice in Identifying Students with High Ability. 4. ed. Indiana Department of Education, jan. 2010.

CASH, R. M. *Advancing Differentiation: thinking and learning for the 21st century*. Minneapolis, MN: Free Spirit, 2011.

CUNHA, V. A. B. E.; BRERO, D. R. B. A.; RONDINI, C. A. Estudantes superdotados matriculados no Estado de São Paulo: Dados Censitários e as Contribuições da Universidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, VII. Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil Contemporâneo, 2019, Bauru, SP. *Anais...* Bauru, SP: Faculdade de Ciências, 2019. v.1. p.1 - 8. Disponível em: <http://cbe.fc.unesp.br/cbe2019/anais/index.php?t=TC2019152722889#>. Acesso em: 08 abr. 2020.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 513-521, 2006.

FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GENTRY, M.; GABLE, R. K. From the student's perspective - My Class Activities: An instrument for use in research and evaluation. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 24, n. 4, p. 322-343, 2001a.

GENTRY, M.; GABLE, R. K. *My Class Activities: A survey instrument to assess students' Perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in their classrooms.* Technical manual. 2001b. Disponível em: <<http://purduegeri.wix.com/instrument#!my-class-activities/c1m7x>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

GENTRY, M.; OWEN, S. V. Secondary Student Perceptions of Classroom Quality: Instrumentation and Differences Between Advanced/Honors and Nonhonors Classes. *Journal of Secondary Gifted Education*, v. 16, n. 1, p. 20-29, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.4219/jsge-2004-464>. Acesso em: 6 mar. 2020.

GENTRY, M.; PEREIRA, N.; PETERS, S. J.; MCINTOSH, J. S.; FUGATE, M. *Hope teacher rating scale: Administration Manual.* Waco, Texas: Prufrock, 2015.

GUENTHER, Z. C. *Capacidade e Talento – Um programa para a Escola.* São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. *CEDET 15 anos – “Coleção Debutante”*, em 5 volumes, ASPAT-UFLA-FAEPE, Lavras, MG, 2008.

GUENTHER, Z. C. *Caminhos para desenvolver potencial e talento.* Lavras: Ed. UFLA, 2011.

GUENTHER, Z. C. *Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!* Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTHER, Z. C. *Identificação de Alunos Dotados e Talentosos: Metodologia do CETET versão 2012.* Lavras, MG: CETET – ASPAT, 2013.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicol. Reflex. Crit.* [online], v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>. Acesso em: 6 mar. 2020.

INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION (IDE). *Service Options for Indiana Students with High Ability.* Indianapolis: Indiana Department of Education, 2010. Disponível em: <https://www.doe.in.gov/sites/default/files/highability/resource-service-options-for-students-with-highability.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2020.

- MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escola. *Semina: Ci. Sociais/Humanas*, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9472/0>. Acesso em: 6 mar. 2020.
- MATTEI, G. O professor e aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o ensino. *Revista Educação Especial*, v. 21, n. 31, p. 75-84, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313128949007.pdf>. Acesso em: 29 out. 2015.
- MOYSÉS, L. *O desafio de saber ensinar*. Campinas/SP: Papirus, 1995. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qgEIHzYOOaMC&oi=fnd&pg=PA13&dq=avaliar+o+interesse+dos+alunos,+desafio,+escolha+e+satisfa%C3%A7%C3%A3o&ots=Y3ILrSl4NU&sig=ZbfensASSwyGBiJEnU6WohYFehk#v=onepage&q=um%20dos%20fatores%20de%20maior%20&f=false>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- PEREIRA, N. Projeto HOPE: Oportunidade de Promoção da Excelência. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá, 2013.
- PEREIRA, N.; PETERS, S. J.; GENTRY, M. The My Class Activities instrument as used in Saturday enrichment program evaluation. *Journal of Advanced Academics*, v. 21, p. 568-593, 2010.
- PETERS, S. J.; GATES, J. C. The Teacher Observation Form: Revisions and Updates. *Gifted Child Quarterly*, v. 54, n. 3, p. 179-188, 2010.
- PETERSON, J. S. *The Essential Guide to Talking with Gifted Teens: Ready-to-Use Discussions About Identity, Stress, Relationships, and More*. Minneapolis, MN: Free Spirit, 2008.
- PISKE, F. H. R. *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner*, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55916>. Acesso em: 6 mar. 2020.
- QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *R. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007. Disponível em:

- <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-14792?lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2020.
- RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R.; DONEDA, M. R. V. A Importância da Família ou Responsáveis na Educação das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 81-93, 2013.
- RECH, A. J. D.; Freitas, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. *Cadernos*, v. 25, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a5.htm> Acesso em: 10 nov. 2015.
- RENZULLI, J. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/832>. Acesso em: 6 mar. 2020.
- RENZULLI, J.; GENTRY, M.; REIS, S. M. *Enrichment Clusters a practical plan for real-world, student-driven learning*. Second Edition. Waco, Texas: Prufrock, 2014.
- RENZULLI, J.; REIS, S. M. *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talento development*. Waco, Texas: Prufrock, 2014. xxx
- RICARDO, A. F.; MATA, L.; MONTEIRO, V.; PEIXOTO, F. Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com percepção de clima de sala de aula. In: COLÓQUIO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO, 12., Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos Através da Investigação e da Prática – *Actas* [...] ISPA – Instituto Universitário, 2012, p. 1153 – 1168. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1609/1/CIPE%202012%201153-1168.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 11, n. 22, p. 79-94, dez. 2019.
- SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*: volume 1:

orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SANTOS, G. M. F. dos; COUTINHO, D. J. G. Crianças com altas habilidades/superdotação (AH/S) no contexto de sala de aula do ensino regular. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 2501-2522, 2020a. Disponível em: <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/6166>. Acesso em: 6 mar. 2020.

SANTOS, G. M. F. dos; COUTINHO, D. J. G. Crianças com altas habilidades/superdotação (AH/S) no contexto de sala de aula comum: revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 2627-2648, 2020b. Disponível em: <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/6174>. Acesso em: 6 mar. 2020.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE-81, de 7-8-2012*. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

SUMMER RESIDENTIAL PROGRAMS – SRP. *Teachers' Manual*. Purdue University: Gifted Education Resource Institute, 2016. (Documento não publicado.)

TOMLINSON, C. A. Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation. *Educational Leadership*, v. 58, n. 1, p. 6-11, set. 2000.

TOMLINSON, C. A. *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014.

VADELL, J. Rumo ao século chinês? A relação Estados Unidos – China pós 11/09. *Carta Internacional*, v. 6, n. 2, p. 97-111, jul./dez. 2011.

VAN TASSEL-BASKA, J.; FELDHUSEN, J.; SEELEY, K.; WHEATLEY, G.; SILVERMAN, L.; AND FOSTER, W. *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston: Allyn and Bacon, 1988.

WONG, H. K.; WONG, R. T. *The first days of school: how to be an effective teacher*. Mountain View: Harry K. Wong, 2009.

WU, J.; JEN, E. Y.; FUGATE, C. M. Tell us about yourself: The process of developing the Teacher Interview Protocol. *In: ANNUAL CONVENTION OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*. Philadelphia, PA, abr. 2014.

Apêndices

Apêndice A - Research Participant Consent Form - Teachers

For IRB Use Only

RESEARCH PARTICIPANT CONSENT FORM - Teachers
High-ability students: Educational services and identification tools
Nielsen Pereira
Department of Educational Studies
Purdue University

What is the purpose of this study?

This qualitative study seeks to analyze identification tools and curriculum enrichment models geared to high-ability students. The focus of this research will be teachers of high-ability students, school administrators and program coordinators at the Gifted Education Resource Institute (GERI).

The ultimate goal of this research study is to provide suggestions and information on teaching methods for high-ability students, that can be taken to Brazil and implemented in schools and other programs.

What will I do if I choose to be in this study?

You are being invited to participate in the research granting, by free will, an interview with some questions about your work with gifted students. In addition, you are allowing me to observe your classes so I can understand how the process of teaching high-ability students.

The interview will be individual and performed at a time and location that are convenient to you. The duration of each interview will be approximately 60 minutes. All questions and responses during the interviews will be recorded. This information will be kept confidential and then transcribed for analysis. In addition, I will take note of some specific information from you, such as gender, age, formation, work time in the education. This information will be kept confidential in a password protected electronic record. Pseudonyms will be used when reporting data in order to protect your identity.

For observations I will use an observation form and I will note qualities related to the process of teaching with high-ability students. Students will not be observed. The observations will focus the above aspects (density, diversity, complexity, depth and intensity) of the curriculum, and not the teacher's performance. No value judgment will be made of teaching quality or effectiveness.

Photos and videos of the physical structure (classes, facilities), curriculum materials, and products developed, will be used as part of this research. Photos and videos will not include teachers or students to ensure the confidentiality of the participants. The focus this not the people but the physical structure, curriculum materials, and products developed.

How long will I be in the study?

The interview will be done in a single day, according to the previous description. The observations will be held twice a week during the months of November 2015 and May 2016.

What are the possible risks or discomforts?

If you feel harmed or uncomfortable with this research, you may choose not to participate or, if you agree to participate, you can withdraw your participation at any time without penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled. If you have some problem, because this research, you can call to the researchers for help you.

Are there any potential benefits?

Your participation in this search will be contribute to provide suggestions and information on teaching methods for high-ability students, that can be taken to Brazil and implemented in schools and other programs.

Will information about me and my participation be kept confidential?

The project's research records may be reviewed by departments at Purdue University responsible for regulatory and research oversight.

Data files: audio files, transcripts, videos and photos belong to the main researcher and the co-investigator. Results will be reported using pseudonyms to maintain your confidentiality. The data files will be maintained for an indefinite period for potential future use. Consent forms and identifiable information, and the code-key for pseudonyms used will be maintained in the Principal Investigator's locked file cabinet for an indefinite period of time.

What are my rights if I take part in this study?

Your participation in this study is voluntary. You may choose not to participate or, if you agree to participate, you can withdraw your participation at any time without penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled. All data collected are only for research purposes and no private information will be published. The information will be published in anonymous form. Pseudonyms will be used when reporting data in order to protect your identity.

Who can I contact if I have questions about the study?

If you have questions, comments or concerns about this research project, you can contact one of the researchers. Please contact **Nielsen Pereira**, Assistant Professor of Gifted, Creative, and Talented Studies, Beering, 765-496-7357; npereira@purdue.edu or **Carina Rondini**, Visiting Scholar, Beering, 765-496-2354; crondini@purdue.edu

If you have questions about your rights while taking part in the study or have concerns about the treatment of research participants, please call the Human Research Protection Program at (765) 494-5942, email (irb@purdue.edu) or write to:

Human Research Protection Program - Purdue University
Ernest C. Young Hall, Room 1032
155 S. Grant St.
West Lafayette, IN 47907-2114

Documentation of Informed Consent

I have had the opportunity to read this consent form and have the research study explained. I have had the opportunity to ask questions about the research study, and my questions have been answered. I am prepared to participate in the research study described above. I will be offered a copy of this consent form after I sign it.

Participant's Signature

Date

Participant's Name

Researcher's Signature

Date

Apêndice B - Teacher Interview Protocol Semi-structured interview

Date: ____/ ____/ ____ Time: _____

Name: _____

School: _____

Grade(s) taught: _____

Biological sex: () female () male Age: _____

Number of years of teaching experience: _____

Educational background: _____

Do you have a high-ability or gifted and talented license?

Prior to the interview:

- Give a brief overview of the research project.
- Remind interviewee that you are attempting to understand what happens in his or her classroom.
- Explain the importance of the person's insights into his/her experiences in the classroom.
- Tell interviewee that the interview will be brief – but that you want to hear all he/she has to say on the subject.
- Inform interviewee that the interview will be recorded and transcribed; an opportunity will be provided for review of the transcription if desired; notes will be taken during the interview and the audio recorder may be turned off at any time by request of the interviewee.
- Assure the person that confidentiality will be maintained and that only the researchers will have access to the audio files.

Start the recording

As you know I am interested in finding out about your work with high-ability (or gifted and talented) students. This interview will focus on three topics: Teacher training and knowledge about high-ability students; Identification of high-ability children, and work in the classroom. Any questions before we begin?

Consider your experience at _____
Elementary.

Our first topic will be Teacher training and knowledge about high-ability students:

1. Please, tell me about your educational background, especially in teacher education programs. How much training have you received in educating high-ability students?
2. Please, tell me about your teaching career.
3. Please, tell me about your experience working with gifted students.
4. Please, tell me how you stay up-to-date on issues related to the education of high-ability students. How often do you attend in-service meetings on gifted education?
5. What is your conception of giftedness or high-ability students?
6. What is your knowledge of specific laws, which are targeted for high-ability students?
7. Tell me, please, how much professional development on teaching methods and classroom planning do you usually receive during the academic year? Are high-ability students usually addressed in these trainings or meetings?

Identification:

8. Please, tell me about the process of identification of gifted students in this school.
9. In what areas are students identified as gifted in this school? Is there programming focusing on all these areas?
10. How do you evaluate your role in identifying these students?
11. In your opinion, what are some of the challenges in identifying gifted students in this school?

The work in the classroom:

12. Please, tell me about your work with high-ability students in the classroom.

13. If your class is heterogeneous, how do you plan your lessons to meet the needs of high-ability students?
14. What strategies do you use to work with high-ability students?
15. What resources does your school provide you for your work in the classroom with high-ability students?
16. How many students do you have in your classroom? How does the number of students in your classroom affect your work with high-ability students?
17. What is the level of involvement of your high-ability student's family with the school and with your work?
18. How do specific laws for the high-ability education affect your work?

In conclusion

19. This research aims to provide me with suggestions and information on teaching methods for high-ability students, which I can take back to Brazil and implement in schools and other programs. With this in mind, what do you consider to be essential components of programs that address the needs of high-ability students such as the one in this school (if the school has a program for high-ability students)?

Would you like to share anything else related to your work with high-ability students with me?

Thank you very much for taking the time to discuss your work (with high-ability students). As I stated earlier all of your comments are confidential and your name will not be used on any documents.

Apêndice C - Principal Interview Protocol Semi-structured interview

Date: ____/ ____/ ____ Time: _____

Name: _____

School: _____

Biological sex: () female () male Age: _____

Number of years of teaching experience: _____

Educational background:

Prior to the interview:

- Give a brief overview of the research project.
- Remind interviewee that you are attempting to understand what happens at his or her school.
- Explain the importance of the person's insights into his/her experiences as an administrator.
- Tell interviewee that the interview will be brief – but that you want to hear all he/she has to say on the subject.
- Inform interviewee that the interview will be recorded and transcribed; an opportunity will be provided for review of the transcription if desired; notes will be taken during the interview and the audio recorder may be turned off at any time by request of the interviewee.
- Assure the person that confidentiality will be maintained and that only the researchers will have access to the audio files.

Start the recording

As you know I am interested in finding out about the work of teachers in your building with high-ability (or gifted and talented) students. This interview will focus on three topics: Teacher training and knowledge about high-ability students; Identification of high-ability children, and legislation. Any questions before we begin?

Consider your experience at _____

Elementary.

Our first topic will be Teacher training and knowledge about high-ability students:

1. Please, tell me about your educational background. How much training have you received in educating high-ability students?
2. Please, tell me about your career in education (e.g., administrator, teacher).
3. Please, tell me about your experience with gifted and talented programs.
4. What is your conception of giftedness or high-ability students?

Identification:

5. Please, tell me about the process of identification of high-ability students in this school.
6. In your opinion, what are some of the challenges in identifying high-ability students in this school?

Work with high-ability students:

7. Please, tell me about any initiatives or programs in this school that address the needs of high-ability students.
8. What support does the school provide to teachers who want to work or are working with high-ability students?
9. What are the challenges that the school staff and faculty face in working with these students?
10. Please, tell me about funding for programs for high-ability students?

Legislation:

11. How does specific legislation for high-ability students affect the educational planning?
12. What are the challenges that you face when planning and meeting the requirements set by law?

In conclusion

13. This research aims to provide me with suggestions and information on teaching methods for high-ability students, which I can take back to Brazil and implement in schools and other programs. With this in mind, what do you consider to be essential components of programs that address the needs of high-ability students such as the one in this school (if the school has a program for high-ability students)?

Would you like to share anything else related to your work with high-ability students with me?

Thank you very much for taking the time to discuss your school. As I stated earlier all of your comments are confidential and your name will not be used on any documents.

Apêndice D - Superintendent of Schools Interview Protocol Semi-structured interview

Date: ____/____/____ Time: _____

Name: _____

School: _____

Educational background:

Prior to the interview:

- Give a brief overview of the research project.
- Remind interviewee that you are attempting to understand what happens in School Corporation.
- Explain the importance of the person's insights into his/her experiences in School Corporation.
- Tell interviewee that the interview will be brief – but that you want to hear all he/she has to say on the subject.
- Inform interviewee that the interview will be recorded and transcribed; an opportunity will be provided for review of the transcription if desired; notes will be taken during the interview and the audio recorder may be turned off at any time by request of the interviewee.
- Assure the person that confidentiality will be maintained and that only the researchers will have access to the audio files.

Start the recording

As you know I am interested in finding out about your experiences at Superintendent of Schools, especially with high-ability (or gifted and talented) students. This interview will focus on some topics: Teacher training and knowledge about high-ability students; Identification of high-ability children, procedures and legislation. Any questions before we begin?

Consider your experience at a Superintendent of Schools.

Our first topic will be Teacher training and knowledge about high-ability students:

1. Please, tell me about your educational background. How much training have you received in educating high-ability students?
2. Please, tell me about your career in education (e.g., administrator, teacher).
3. Please, tell me about your experience with gifted and talented programs.

Personal/physical space

4. Please, tell me a little about how work is organized with high-ability students where you worked.
5. What training is required for future teachers of high-ability students? How do they support these educators?
6. What is the process needed for a school to work with high-ability students?

Identification:

7. Please, tell me about the process of identifying these students where you worked. Do all schools need to use the some processes to identify high-ability student? Who does the identification?
8. In your opinion, what are some of the challenges in identifying high-ability students?

Procedure:

9. Please, tell me about curriculums for high-ability students. Can the schools change the curricula of work with their high-ability students?

Legislation:

10. Please, tell me about the specific legislation of high-ability student in the USA, Indiana and where you worked. Do these laws converge with each other? What is the implication of these laws for the care (implementation of programs) of high-ability student? How does the legislature influence the work of the principal? Where you worked County schools may or may not choose to offer specialized services to high-ability student.

In conclusion

11. This research aims to provide me with suggestions and information on teaching methods for high-ability students, which I can take back to Brazil and implement in schools and other programs. With this in mind, what do you consider essential components of programs that address the needs of high-ability students such as the ones your county schools?

Would you like to share anything else related to your work with high-ability students with me?

Thank you very much for taking the time to discuss your work (with high-ability students). As I stated earlier all of your comments are confidential and your name will not be used on any documents.

Apêndice E - Program Coordinator of GERI Interview Protocol Semi-structured interview

Date: ____/____/____ Time: _____

Name: _____

Program: _____

Biological sex: () female () male Age: _____

Number of years of GERI experience: _____

Educational background:

Prior to the interview:

- Give a brief overview of the research project.
- Remind interviewee that you are attempting to understand what happens at programs at Purdue.
- Explain the importance of the person's insights into his/her experiences as Program Coordinator.
- Tell interviewee that the interview will be brief – but that you want to hear all he/she has to say on the subject.
- Inform interviewee that the interview will be recorded and transcribed; an opportunity will be provided for review of the transcription if desired; notes will be taken during the interview and the audio recorder may be turned off at any time by request of the interviewee.
- Assure the person that confidentiality will be maintained and that only the researchers will have access to the audio files.

Start the recording

As you know I am interested in finding out about your experiences at Program Coordinator of GERI. This interview will focus on three topics: Training and knowledge about high-ability students, procedure, and legislation. Any questions before we begin?

Consider your experience at programs at Purdue.

Our first topic will be *training and knowledge about high-ability students:*

1. Please, tell me about your educational background. How much training have you received in educating high-ability students?
2. Please, tell me about your experience with gifted and talented programs.
3. What is your conception of giftedness or high-ability students?

Procedure:

4. What are the challenges to keep a program like this you coordinates?
5. How do you relate the work of GERI (their programs) and the work of schools with high-ability students?
6. What kind of relationship the GERI has with schools? Is it through the schools that students are asked? Does GERI provide some services to schools? Are the programs offered by GERI, totally independent of schools?
7. The specific literature says that to develop a gifted it takes a weekly working time, constant. With this in mind, how do you assess the GERI programs in the development of gifted, if they are sporadic?

Legislation:

8. How does specific legislation for high-ability students affect the programs offered by GERI?

In conclusion

9. This research aims to provide me with suggestions and information on teaching methods for high-ability students, which I can take back to Brazil and implement in schools and other programs. With this in mind, what do you consider to be essential components of programs that address the needs of high-ability students such as the GERI? Do you believe to be possible to implement a program where no student need to pay? How would it?

Would you like to share anything else related to your work with high-ability students with me?

Thank you very much for taking the time to discuss your school. As I stated earlier all of your comments are confidential and your name will not be used on any documents.

Anexos

Anexo A – Teacher Interview Protocol (TIP)

GERI Programs Teacher Interview Protocol

Name: _____ Date: _____

Position applying for: _____

Interviewer name: _____

Instructions:

1. Introduce the program to which the applicant is applying for a teaching position.
2. Ask the questions outlined on the interview protocol, making notes of the applicants' answers. A "Keywords" box has been provided to denote words and phrases that are germane to the applicants' responses. A section has been provided under each question for rater comments.
3. Rate each answer on a scale of 1-5. Candidates with an overall average of 4.0 or above are eligible for hire.

1	2	3	4	5
Poor	Fair	Good	Above average	Excellent

Program Introduction:

Our students: gifted, high-interest/passionate (intense), twice exceptional, low-income, ELL, diverse cultural backgrounds

SSAT	SSUM	SRES
<ul style="list-style-type: none">• Six Saturdays 9-12• Curricula generally 2-3 grade levels above• Staff training required• Small class sizes• High ability and high interest students• Enrichment based• Final project	<ul style="list-style-type: none">• Theme based, interdisciplinary courses• Two-week, full-day program• Curricula generally 2-3 grade levels above• Staff training required• "Community of Talents" conducted by caring counselors• Final project	<ul style="list-style-type: none">• Comet – two 1-week programs (commuter and residential)• Star/Pulsar – two-week program• Curricula generally 2-3 grade levels above• Staff training required• On-site counseling staff• Final project

1. Tell us about your qualifications related to your content area of expertise related to the course you would like teach. (TOF 1)

Notes:

Comments:

Scale: 1 2 3 4 5

2. How would you teach high-ability students, thinking about students who may be underachievers due to lack of challenge and motivation. (TOF 3; TOF 4)

Notes:

Comments:

Keywords: Independent study; provide choice activities; increase the difficulty of activities; find the students' interest, learning preferences; alternative activities

Scale: 1 2 3 4 5

3. Why are you interested in working with the gifted, creative, and talented students in GERI programs? (TOF 3; TOF 7)

Notes:

Comments:

Keywords: work with GT/HA students; personal experience; desire to teach; provide new learning experiences; share knowledge of my content area; passion; enthusiasm; interaction; gain more teaching experience

Scale: 1 2 3 4 5

4. What is your perception of the intellectual and socio-emotional characteristics of a gifted student? (TOF 7; TOF 9; TOF 10)

Notes:

Comments:

Keywords: asynchronous development; active (physically/mentally); easily bored/distracted; inquisitive; curious; intense; perfectionist; knowledgeable; critical thinking; creative; quick learner; high verbal ability; observant; takes risks; independent; keen sense of humor; varied interests; withdrawn/loner; leadership abilities; focused interests

Scale 1 2 3 4 5

5. If we were to walk into your classroom, describe the learning environment and the types of activities we might see. (TOF 2; TOF 4; TOF 6; TOF 8; TOF 12)

Notes:

Comments:

Keywords: flexible (ability to adjust); student-centered; student choice; interactive; secure; flexible grouping; hands-on; small groups; independent study; equitable/fair; goal oriented; clear expectations; transition strategies

Scale: 1 2 3 4 5

6. Because of the gifted nature of our students, how would you handle a situation with a child who has perfectionist tendencies and has experienced a failure for the first time in your class? (TOF 7; TOF 3)

Notes:

Comments:

Keywords: one-on-one counseling; stress management techniques; find ways to learn from the experience; secure environment; fill in any knowledge gaps; student centered classroom

Scale: 1 2 3 4 5

7. Describe what experiences you might provide for students to connect content with real world application both inside and outside of the classroom. (TOF 6)

Notes:

Comments:

Keywords: follow-up activities; online resources; variety of examples; independent project; hands-on activities

Scale 1 2 3 4 5

8. Give an example of a lesson you might teach for this class and how you would integrate technology to address higher-order thinking and/or creativity. (TOF 2; TOF 4; TOF 9; TOF 10; TOF 11)

Notes:

Comments:

Keywords: subject/content specific; hands-on; tiered lessons; flexible grouping; peer tutoring; experiential; student choice; one-on-one; pre-testing; open-ended questions; scaffolding; higher order questioning; differentiation; brainstorming; allowing thinking time; risk-taking; web resources; software; specific technologies

Scale: 1 2 3 4 5

9. Based upon the lesson you described, how would you differentiate or what adjustments would you make for students with varying ability levels? (TOF 5; TOF 11)

Notes:

Comments:

Keywords: work stations; alternative activities; variety of choices; scaffolding; flexible grouping;

Scale 1 2 3 4 5

10. You have developed a well-planned lesson but during the class period, you notice that some of the students are off-task and are behaving in a manner that is disruptive to other students. How would you handle this situation? (TOF 7)

Notes:

Comments:

Keywords: time out; one-on-one counseling; talk to parents; talk to counselors; provide alternative activities; encourage positive peer relationship

Scale: 1 2 3 4 5

11. What types of final projects might you have students create for your class? (TOF 1; TOF 5; TOF 8)

Notes:

Comments:

Keywords: high interest; choice; conceptually based; real world application; problem-based learning; audience; independent study; small group

Scale: 1 2 3 4 5

What questions do you have for us?

Would you hire this candidate?

___ Yes ___ No

Overall Average: _____

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org