

## Práticas do Psicólogo Escolar em um Atendimento Educativo a Estudantes Superdotados

Dominique Miranda-Galvão<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Denise de Souza Fleith<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

**Resumo:** Este estudo objetivou investigar práticas dos psicólogos escolares em atendimento educacional a estudantes superdotados, bem como os desafios enfrentados por estes profissionais. O cenário da pesquisa foi um atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação oferecido por uma secretaria de estado de Educação da região Centro-Oeste do Brasil. Participaram cinco psicólogos(os) escolares atuantes no atendimento, e utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento. Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo qualitativa. Os resultados revelaram que as(os) psicólogas(os) escolares realizam práticas envolvendo alunos, familiares e professoras(es), com cinco categorias se destacando: avaliação psicológica do aluno; práticas de acolhimento, suporte e orientação; intervenções breves; planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades; e divulgação do atendimento ao superdotado. Contudo, as(os) psicólogas(os) enfrentam desafios em sua atuação, como o impacto de mitos e crenças populares equivocadas, trocas de governo, inconsistência na legislação sobre a educação do superdotado, insuficiência de investimentos no atendimento e influência de outros fatores contextuais. Conclui-se que as(os) psicólogas(os) escolares desempenham funções cruciais no atendimento ao superdotado, sobretudo no que tange ao mapeamento das necessidades do aluno e ao suporte aos envolvidos em sua educação, mas diversos fatores limitam sua prática. Logo, propõem-se direções para possibilitar uma atuação mais ampla e efetiva da(o) psicóloga(o).

**Palavras-chave:** Psicólogo Escolar, Práticas, Superdotação, Atendimento Educacional; Desenvolvimento Humano.

---

### School Psychologist Practices in an Educational Program for Gifted Students

**Abstract:** This study aimed to investigate school psychologists' practices in an educational program for gifted students, as well as the challenges they face. The study scenario was a specialized educational program for students with high abilities/giftedness offered by a state secretary of Education located in the Midwest region of Brazil. Five school psychologists working in the program participated, and a semi-structured interview was used as instrument. Qualitative content analysis was performed to analyze the data. The results revealed that school psychologists carry out practices involving students, family members, and teachers, with five categories of practices standing out: psychological assessment of the student; welcoming, support, and guidance practices; brief interventions; planning, development, and monitoring of the activities; and dissemination of the program for the gifted. However, psychologists face challenges in their practice, such as the impact of mistaken myths and misconceptions, the government changes, the inconsistency in gifted education legislation, the insufficiency of investments in the program, and the influence of other contextual factors. In conclusion, school psychologists play crucial roles in serving the gifted, especially in mapping student's needs and supporting those involved in their education, but several factors limit their practice. Therefore, directions are proposed to enable a broader and more effective practice of the psychologist.

**Keywords:** School Psychologist, Practices, Giftedness, Educational Program, Human Development.

---

## Práticas del Psicólogo Escolar en un Programa Educativo para Alumnos Superdotados

**Resumen:** Este estudio tuvo por objetivo examinar prácticas de los/as psicólogos/as escolares en un programa educativo para alumnos superdotados, así como los desafíos que enfrentan estos profesionales. El escenario de investigación ha sido un programa educativo especializado para alumnos con altas capacidades/superdotación, ofrecido por una Secretaría del Estado de Educación de la región Centro-Oeste en Brasil. En este estudio participaron cinco psicólogos escolares que trabajan en este programa, y se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada. Para el análisis de datos, se optó por el análisis de contenido cualitativo. Los resultados revelan que los/las psicólogos/as escolares realizan prácticas involucrando a alumnos, familiares y docentes, en las cuales destacaron cinco categorías: evaluación psicológica del alumno; prácticas de acogida, apoyo y orientación; intervenciones breves; planificación, desarrollo y seguimiento de actividades; y difusión del programa para los superdotados. Sin embargo, los/as psicólogos/as se enfrentan a desafíos en su práctica, como el impacto de los mitos y creencias erróneas, de los cambios de gobierno, de la inconsistencia en la legislación sobre la educación de los superdotados, de la insuficiencia de inversiones en el programa y de la influencia de otros factores contextuales. Se concluye que los/as psicólogos/as escolares desarrollan un papel crucial en la atención al superdotado, especialmente en el mapeo de las necesidades de los alumnos y el apoyo a los involucrados en su educación, pero varios factores limitan su práctica. Por lo tanto, se proponen direcciones que permitan una actuación más amplia y efectiva de este profesional.

**Palabras clave:** Psicólogo Escolar, Prácticas, Superdotación, Programa Educativo, Desarrollo Humano.

Ao conceber a psicologia escolar como campo de atuação profissional, pesquisa e produção de conhecimentos científicos do psicólogo na escola, defende-se que o principal objetivo desse profissional é otimizar os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem de todos os envolvidos no processo educativo, implementando ações ancoradas em saberes, técnicas e instrumentos da psicologia. Direcionando o olhar para as relações e dinâmicas que permeiam o ensino e a aprendizagem, o psicólogo escolar busca o desenvolvimento intelectual, cognitivo e socioemocional dos indivíduos (Martínez, 2003; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; “Resolução CFP”, 2007). Em virtude de todas as interações que ocorrem na escola impactarem as trajetórias de vida dos envolvidos (Chagas-Ferreira, 2016), esse profissional precisa adotar estratégias que abarquem – individual ou coletivamente – múltiplos atores e aspectos, como alunos, famílias, profissionais da escola, currículo escolar e serviços de apoio.

Considerando que uma das possibilidades de atuação do psicólogo escolar envolve planejar e

implementar estratégias, intervenções e programas para a educação especial (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009b; “Resolução CFP”, 2007), é importante analisar como ele pode contribuir para o atendimento a alunos superdotados. Segundo Renzulli (2012), superdotados são indivíduos que apresentam desempenho excepcional ou potencial para um desempenho superior nos domínios acadêmico, criativo, artístico e/ou de liderança em comparação a seus pares, constituindo um grupo com características, habilidades e potenciais variados. Contudo, por mais que o superdotado apresente potencial superior em uma área, ele não necessariamente irá concretizá-lo, uma vez que transformar o potencial em desempenho depende das condições em que o aluno se desenvolve, levando em conta estimulação, suporte, motivação, esforço e outros fatores (Reis & Renzulli, 2009; Renzulli, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 2021).

A fim de conceitualizar a superdotação e subsidiar a promoção de ambientes propícios para o desenvolvimento do superdotado, Renzulli (1978/2011,

2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020) propôs a teoria para o desenvolvimento do potencial humano, composta por quatro subteorias inter-relacionadas: o modelo dos três anéis da superdotação, o modelo triádico de enriquecimento, a operação *houndstooth* e a liderança para o mundo de transformação. Conforme o modelo dos três anéis (Renzulli, 2016c), três características interagem entre si e com aspectos do ambiente e da personalidade do indivíduo, originando os comportamentos de superdotação, elementos necessários para desenvolver o potencial superior: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Tendo em vista que é preciso promover condições adequadas para que o superdotado desenvolva seu potencial (Renzulli, 2016c), o modelo triádico de enriquecimento (Renzulli, 2016a) fornece diretrizes para implementar estratégias de estimulação por meio de três tipos de enriquecimento. O enriquecimento do tipo I objetiva incluir, no currículo escolar, experiências que sejam propositalmente motivacionais para os alunos, expondo-os a uma ampla variedade de atividades e temáticas. Já o enriquecimento do tipo II envolve atividades de aprimoramento de habilidades, a fim de preparar os alunos para gerar produtos e/ou soluções para problemas reais. O enriquecimento do tipo III caracteriza-se por atividades individuais ou em pequenos grupos de investigação de problemas reais, escolhidas a partir do interesse dos estudantes, possibilitando adquirir níveis avançados de conhecimento e elaborar produtos autênticos que contribuam para avanços nas respectivas áreas. A operação *houndstooth* (Renzulli, 2016b, 2020) e a liderança para o mundo de transformação (Renzulli, 2016b), por sua vez, têm foco no desenvolvimento de fatores não cognitivos, que consistem em características, potenciais e habilidades associadas à concretização do potencial e à utilização das habilidades para o bem coletivo.

Vale ressaltar que os superdotados ainda são um grupo pouco compreendido e, muitas vezes, negligenciado. Um dos motivos para tal situação é a concepção que grande parte da sociedade tem acerca da superdotação, permeada por mitos e crenças equivocadas a respeito das características e necessidades dos superdotados, a exemplo das ideias de que é uma característica inata e de que o superdotado apresenta sempre um bom rendimento escolar. Com base nesses mitos, são recorrentes preconceitos e resistências quanto à implementação de estratégias de atendimento ao superdotado, como se esse aluno

não precisasse e, até mesmo, já estivesse à frente dos demais. Logo, quem considera a educação do superdotado elitista argumenta que os recursos investidos nessa área poderiam suprir demandas de alunos que realmente precisam de auxílio, em vez de beneficiar os que já possuem vantagem em relação aos outros (Alencar, 2007b; Alencar & Fleith, 2001, 2006; Fleith, 2009a, 2009b; Moon, 2009; Plucker & Callahan, 2020; Reis & Renzulli, 2009).

O psicólogo escolar pode assumir um papel determinante diante desse cenário, por meio de ações como: desmistificação de crenças equivocadas sobre a superdotação; identificação do aluno superdotado; orientação a alunos, familiares e profissionais da escola acerca de questões sobre a superdotação; oferta de suporte aos envolvidos na educação do aluno; planejamento e implementação de estratégias e intervenções educacionais para atendê-lo; e a luta e defesa pelos direitos dos superdotados (Assouline & Foley-Nicpon, 2022; Dai, 2020; Dixon, Olszewski-Kubilius, Subotnik, & Worrell, 2020; Fleith, 2009a, 2018; Robertson, Pfeiffer, & Taylor, 2011; Silverman, 2018). Por meio da singularidade de sua formação e do domínio de conhecimentos sobre a superdotação, o psicólogo escolar é capaz de observar as interações intersubjetivas na escola e examinar a dinâmica familiar para embasar o planejamento e a implementação de estratégias pertinentes (Fleith, 2009a).

Embora a superdotação envolva aspectos educacionais, cognitivos, emocionais e sociais, a atuação do psicólogo escolar nesse contexto ainda é limitada (Fleith, 2009a). Em parte, isso ocorre devido à noção de que a função desse profissional é atender individualmente a alunos encaminhados, a fim de diagnosticá-los e promover seu ajustamento social (Farrell, 2010; Hess & Waggoner, 2020; Marinho-Araújo, 2015). Somado a isso, a escassez de psicólogos escolares nas redes de ensino também pode comprometer a maneira como eles desenvolvem suas ações, pois esses profissionais tendem a focar nas atribuições que apresentam maiores demandas (Farrell, 2010; Mendes, Abreu-Lima, Almeida, & Simeonsson, 2014; Petroni & Souza, 2017). Apesar das críticas a essa forma de atuação descontextualizada e acrítica, tal visão sobre o papel do psicólogo escolar ainda impacta seu trabalho.

Outro fator que dificulta a oferta de um suporte consistente do psicólogo escolar ao superdotado é a falta de capacitação na área da superdotação. Em pesquisas sobre a formação de psicólogos quanto

à superdotação, Robertson et al. (2011) e Nakano, Carvalho e Morais (2021) constataram que a maioria dos participantes não teve contato suficiente com o tema durante sua formação inicial e/ou continuada, desconhecendo tópicos relevantes e conceitos-chave do campo. Robertson et al. (2011) sinalizaram, ainda, escassez de pesquisas empíricas com foco no papel do psicólogo escolar no atendimento ao superdotado. Apesar dos avanços em estudos sobre a superdotação nas últimas décadas, ainda são insuficientes os recursos apoiados em dados científicos para orientar a prática do psicólogo escolar no atendimento ao aluno superdotado (Dixson et al., 2020). Mesmo em estudos que abordam a educação desse aluno (Bahiene & Rossetti, 2014; Fonseca & Abud, 2019), o papel do psicólogo é pouco ou nada explorado, sendo o foco a atuação de outros profissionais.

Com o intuito de fundamentar esta investigação, realizou-se uma busca por estudos empíricos acerca da atuação do psicólogo escolar no atendimento ao superdotado, em três plataformas que disponibilizam artigos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – plataforma que reúne diversas bases de dados –, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC). Foram utilizadas as seguintes combinações de descritores, tanto em português como em sua versão em língua inglesa: psicólogo escolar e superdotação; psicólogo escolar e superdotado; psicólogo escolar e altas habilidades; psicólogo escolar e talento; psicólogo escolar e desenvolvimento; psicólogo e superdotação; psicólogo e superdotado; psicólogo e altas habilidades; e psicólogo e talento.

Embora algumas poucas pesquisas encontradas (Cross, Cross, & O'Reilly, 2018; Gross & Sabatino, 1965; Oliveira & Anache, 2006; Vialle, 2017) mencionem a figura do psicólogo escolar ou do *counselor* – profissão regulamentada em diversos países, cujas atribuições são similares às do psicólogo escolar –, os dados não fornecem diretrizes consistentes para subsidiar a atuação do psicólogo no atendimento ao superdotado, isto é, ainda não existe um conhecimento sistematizado que permita a ampla compreensão sobre o trabalho que esse profissional está realizando. Quando não há clareza sobre as ações desempenhadas pelo psicólogo escolar, é complexo pensar em novas formas de atuação para ele.

Portanto, ressalta-se a importância da formação de psicólogos especializados nesse campo e da produção de conhecimento científico para embasar sua formação e prática. Com mais profissionais capacitados atuando em prol da educação do superdotado, será possível identificar e promover o desenvolvimento de talentos em uma escala ampliada, aumentando a visibilidade do fenômeno da superdotação e, conseqüentemente, a garantia de direitos para o estudante superdotado. Nessa direção, insere-se este estudo, que objetivou investigar quais são as práticas dos psicólogos escolares em um atendimento educacional especializado a estudantes com altas/habilidades superdotação (AEE-AH/SD), bem como os desafios enfrentados por eles.

## Método

### Contexto de pesquisa

O contexto desta pesquisa foi um AEE-AH/SD, oferecido por uma secretaria de estado de Educação (SEE) da região Centro-Oeste do Brasil com a finalidade de suplementar o currículo das classes regulares de ensino. Esse atendimento, que ocorre em salas de recursos localizadas em escolas-polo, consiste em um serviço de natureza pedagógica, conduzido por equipes especializadas – formadas por professoras(es) e psicólogas(os) escolares –, que utiliza a teoria para o desenvolvimento do potencial humano (Renzulli, 1978/2011, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020) como referencial teórico. Foram cenário deste estudo cinco salas de recursos. Em virtude da pandemia de covid-19, as atividades das salas de recursos estavam ocorrendo na modalidade remota/virtual, demandando que a coleta acontecesse também dessa forma.

### Participantes

Participaram deste estudo cinco psicólogas(os) escolares atuantes no AEE-AH/SD, dentre as(os) quais quatro identificavam-se com o gênero feminino e um com o masculino, com idades entre 32 e 60 anos ( $M = 41,40$ ;  $DP = 11,15$ ). As(os) participantes foram selecionadas(os) por conveniência, de modo que o critério de inclusão foi estar atuando como psicólogo(o) escolar no AEE-AH/SD abordado. Quanto ao nível de escolaridade, quatro das(os) participantes possuíam pós-graduação e um(a) apenas graduação.

O tempo de atuação das(os) psicólogas(os) na SEE variou de sete a 21 anos ( $M = 11,6$ ) e, no AEE-AH/SD, de um a 18 anos ( $M = 6,4$ ).

## Instrumentos

O instrumento de investigação foi a entrevista semiestruturada. Foi utilizado um roteiro de entrevista, elaborado para esta pesquisa, no qual constaram questões referentes às práticas que as(os) psicólogas(os) escolares realizavam no AEE-AH/SD e os desafios que elas(es) enfrentavam em sua realização.

## Procedimentos

Primeiro, foi solicitada a autorização da SEE para a realização da pesquisa no AEE-AH/SD. Após a autorização, o projeto de pesquisa foi submetido para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Mediante a aprovação, as(os) profissionais foram contatadas(os) via WhatsApp ou e-mail. As(os) primeiras(os) profissionais contatadas(os) forneceram indicações de outras(os) que também poderiam participar. Agendaram-se entrevistas individuais e virtuais, por meio da plataforma Zoom, com as(os) que aceitaram participar. As entrevistas ocorreram no mês de janeiro de 2021, e antes de seu início as(os) participantes precisaram ler e, se concordassem, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa. Todas(os) concordaram com os termos, o que permitiu a gravação das entrevistas por meio do próprio Zoom e, após, sua transcrição integral. A duração das entrevistas variou de 26 a 86 minutos ( $M = 54,20$ ).

## Análise de dados

A análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 2016) foi utilizada para a análise dos dados, incluindo quatro fases: pré-análise, codificação, categorização e interpretação inferencial. A pré-análise envolve organizar os dados, sistematizar as ideias e estabelecer um plano de análise preciso. O passo seguinte é a codificação, que consiste na transformação sistemática dos dados brutos do texto, de modo a agregá-los em unidades de registro que permitam descrever as características do conteúdo. Em seguida, a categorização implica classificar essas unidades por diferenciação e reagrupamento, com o objetivo de gerar uma representação simplificada dos dados brutos. Por fim,

realiza-se a interpretação inferencial dos dados, por meio de deduções lógicas acerca das informações e do estabelecimento de conexões entre as noções suplementares produzidas.

## Resultados e discussão

A partir das entrevistas com as(os) psicólogas(os) escolares, destacaram-se seis categorias – cinco referentes a suas práticas no AEE-AH/SD e uma relativa aos desafios que enfrentam em sua atuação. São elas: (a) avaliação psicológica; (b) práticas de acolhimento, suporte e orientação; (c) intervenções breves; (d) planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades; (e) divulgação do atendimento ao superdotado; e (f) desafios e limitações na prática do psicólogo escolar. São apresentados, conjuntamente, os resultados provenientes das entrevistas e as discussões teóricas concernentes aos achados. Os relatos das(os) psicólogas(os) foram identificados mediante o emprego da letra P, seguida dos números de 1 a 5 indicando cada participante. Tais relatos referem-se a sua prática profissional tanto presencial quanto remota/virtual, uma vez que, apesar de as entrevistas terem ocorrido quando as atividades escolares estavam acontecendo remotamente, também foi abordada a atuação das(os) psicólogas(os) no AEE-AH/SD anterior à suspensão das atividades presenciais.

### Avaliação psicológica

De acordo com os relatos, a principal demanda de atuação das(os) psicólogas(os) escolares no AEE-AH/SD é a avaliação psicológica dos alunos que recebem encaminhamento para o serviço, o que costuma ocorrer quando o aluno ingressa no atendimento. A avaliação psicológica é um processo que envolve múltiplas fontes de informação, incluindo: (a) entrevistas com aluno, família e professoras(es); (b) aplicação de testes, escalas, atividades e exercícios para avaliar fatores cognitivos, criatividade, envolvimento com a tarefa, motivação, interesses e questões socioemocionais do aluno; e (c) observações das atividades na sala de recursos. Tal processo é exemplificado no relato de P1:

*O estudante é encaminhado para a sala de recursos, pode ser por qualquer pessoa, pelo professor, pela família, pelo próprio estudante. E aí ele passa um período sendo observado que, em tese, é um período entre quatro e 16 encontros; às vezes pode*

*se estender um pouco mais. E aí nesse período ele é avaliado pelo professor e pelo psicólogo. Então eu procuro diversificar as fontes de informação para a avaliação (P1).*

Segundo Fleith (2018), a identificação do superdotado deve ser um processo dinâmico, contínuo e flexível, exigindo a avaliação de aspectos cognitivos, acadêmicos, sociais e emocionais por meio de múltiplas fontes de informação (como o próprio aluno, familiares, professores e colegas) e de métodos variados (a exemplo, observação, aplicação de testes e análise de produções). Silverman (2018) acrescenta que, quando o aluno apresenta um desenvolvimento atípico, identificá-lo e avaliá-lo é importante para compreender quais são suas necessidades, possibilitando a implementação de estratégias e intervenções coerentes. Embora a avaliação psicológica em si não seja suficiente para que o estudante se desenvolva acadêmica, cognitiva, social e emocionalmente, ela é indispensável na identificação da superdotação (Fleith, 2018; Gubbins et al., 2021; Robertson et al., 2011; Silverman, 2018).

De acordo com os relatos das(os) participantes desta pesquisa, esse processo ocorre em parceria com o(a) professor(a) da sala de recursos, por meio do diálogo constante e trocas de informações e percepções: a(o) psicóloga(o) aborda os aspectos psicológicos, enquanto o(a) professor(a) avalia os aspectos pedagógicos. Parte das(os) participantes ressaltou que realiza a avaliação do aluno sempre pensando em quais estratégias poderá implementar para atender às necessidades de cada um, analisando se o programa é capaz de oferecer os tipos de intervenção que ele precisa naquele momento. Ao final da avaliação, psicólogas(os) e professoras(es) elaboram, em conjunto, um relatório único com as informações coletadas, definindo se o aluno será ou não efetivado no programa, a partir dos aspectos propostos na teoria para o desenvolvimento do potencial humano (Renzulli, 1978/2011, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020). O relatório é entregue às famílias em uma entrevista devolutiva, processo exemplificado pelo relato de P3:

*A gente faz essa avaliação e, ao final, a gente elabora uma espécie de relatório que é entregue à família. A gente dá a devolutiva para a família com tudo aquilo que a gente conseguiu avaliar, e aí a gente faz a efetivação. A família assina e,*

*a partir de então, o aluno passa a figurar no registro da secretaria de Educação, no sistema, como aluno da educação especial com comportamentos de altas habilidades/superdotação (P3).*

Com base na literatura do campo da superdotação, ressalta-se a relevância da parceria entre psicóloga(o) e professor(a) – durante e após o processo de avaliação do aluno –, já que professoras(es) ajudam a identificar demandas e psicólogas(os) fornecem suporte e orientação para lidar com questões que exigem o olhar especializado. No AEE-AH/SD, mesmo não sendo função da(o) psicóloga(o) implementar estratégias pedagógicas, ela(e) pode, ao conduzir a avaliação psicológica pensando nas alternativas disponíveis e pertinentes a cada situação, fornecer direcionamentos, recomendações e encaminhamentos para atender às necessidades do estudante (Assouline & Foley-Nicpon, 20221; Dai, 2020; Dixson et al., 2020; Fleith, 2009a, 2018; Gubbins et al., 2021).

É importante salientar que, quando as entrevistas foram realizadas, as atividades do AEE-AH/SD estavam ocorrendo na modalidade remota/virtual. Logo, as(os) psicólogas(os) precisaram interromper os processos avaliativos em curso e não puderam iniciar novas avaliações, por não haver instrumentos adequados para uma avaliação psicológica não-presencial.

### **Práticas de acolhimento, suporte e orientação**

Esta categoria diz respeito às ações das(os) psicólogas(os) escolares voltadas para o acolhimento, suporte e orientação a familiares, professoras(es) e alunos superdotados. Conforme relatos da maioria das(os) participantes, é frequente que as famílias cheguem ao atendimento com dúvidas e/ou ideias equivocadas sobre a superdotação. Nesse contato inicial, as(os) psicólogas(os) acolhem as demandas dos familiares e oferecem suporte para essas e outras questões que acabem surgindo, geralmente associadas a aspectos socioemocionais do superdotado e como estimulá-lo fora da escola. As(os) psicólogas(os) fornecem orientações individuais e/ou coletivas por meio de reuniões, palestras/lives, cursos e rodas de conversa, promovem reflexões acerca de quais práticas são mais (e menos) benéficas para o superdotado, disponibilizam materiais informativos e recomendam leituras, vídeos e filmes, a fim de auxiliar a família a contribuir para o desenvolvimento do aluno:

*A gente precisa dar algum suporte, algum apoio familiar, oferecer algum tipo de acolhimento, e é muito importante também. E a gente tem essa frente de atuação, passando alguma orientação, fazendo alguns serviços iniciais de acolhimento, orientação e encaminhamento dessas famílias para os setores responsáveis. A gente é muito solicitado para dar algum apoio, alguma orientação em questões de educação dos filhos, sobre o desenvolvimento socioemocional do superdotado (P3).*

É congruente que as(os) psicólogos atuem também com os familiares, pois estes constituem um contexto fundamental de desenvolvimento para o superdotado (Aspesi, 2007; Dessen, 2007; Dixson et al., 2020; Fleith, 2018; Olszewski-Kubilius, 2016; Reichenberg & Landau, 2009). Pfeiffer e Prado (2018) acrescentam que quase sempre é interessante realizar práticas direcionadas às famílias dos superdotados, visto que a inclusão dos familiares nas propostas de intervenção costuma aumentar a probabilidade de obtenção de resultados positivos. Segundo Dixson et al. (2020), o psicólogo escolar pode atuar em conjunto com os familiares do superdotado, auxiliando-os na condução do processo de desenvolvimento do potencial do aluno. Similarmente, Oliveira, Gerone e Miranda (2021) relatam que o enfoque da atuação com os familiares dos profissionais de um serviço de atendimento ao superdotado reside na conscientização quanto à função da família no desenvolvimento do estudante. A equipe do programa promove encontros coletivos em que são realizadas: (a) discussões sobre temas selecionados conforme as demandas; (b) trocas de experiências entre familiares de alunos; e (c) orientação sobre como a família pode contribuir para que o superdotado se desenvolva apropriadamente. Nesta pesquisa, verificou-se que a maior parte das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) executa práticas com natureza e objetivos semelhantes.

De acordo com Alencar (2007a), é frequente que familiares de superdotados não tenham clareza sobre como lidar com esses alunos, o que corrobora os achados desta análise. Com base nos resultados do seu estudo acerca das características de famílias de superdotados, López-Aymes, Acuña e Damián (2014) confirmam que familiares de superdotados reconhecem que precisam de orientações sobre certas questões, principalmente para garantir que o indivíduo desenvolva ao máximo seu potencial. Os achados de

Piske, Stoltz e Bahia (2015) também exemplificam tal realidade: as autoras constataram que a maioria dos familiares de superdotados que frequentam um atendimento educacional especializado apresenta preocupações quanto a seus processos de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, essas famílias precisam de orientação sobre como lidar com questões inerentes ao fenômeno, para que se tornem aptas a manejar conflitos que o aluno vivencia no próprio contexto escolar e oportunizar estímulos que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades em casa.

Conforme os relatos desta pesquisa, o atendimento às famílias foi adaptado para a modalidade remota durante a pandemia, ocorrendo via WhatsApp, telefone e/ou chamadas de vídeo. Por um lado, a impossibilidade do contato presencial limitou a atuação da(o) psicóloga(o), em virtude da menor diversidade de conhecimentos, recursos e técnicas para oferecer suporte à distância. Por outro, o contato virtual trouxe a possibilidade de um acompanhamento familiar mais próximo – apesar da distância física – por parte das(os) psicólogas(os), especialmente em decorrência de sua maior disponibilidade de tempo diante da suspensão das avaliações dos alunos, como mencionou P5:

*Eu comecei a fazer alguns acompanhamentos familiares via WhatsApp. Os professores falavam: “oh, esse aluno está com uma demanda específica”. Eu entrava em contato com a família e ia monitorando o aluno pela família. Eu ia sempre acompanhando, semanalmente, via WhatsApp. Eu perguntava e, quando eles tinham alguma coisa, eles voltavam, e ia nessa troca para tentar atender o máximo que a gente conseguia (P5).*

As(os) psicólogas(os) também oferecem acolhimento e suporte às(os) professoras(es) do AEE-AH/SD diante de situações de dúvidas, angústias e/ou frustrações. Com base nas demandas identificadas pelas(os) docentes, as(os) psicólogas(os) esclarecem dúvidas, fornecem orientações, participam de reuniões, promovem palestras/lives e disponibilizam materiais pertinentes para a questão. As(os) participantes destacaram a importância de sua atuação na oferta de suporte e orientação às(aos) professoras(es) para lidar com casos de dupla excepcionalidade e questões socioemocionais que os alunos superdotados frequentemente vivenciam, como ansiedade, frustração,

depressão, dificuldades para socializar, inseguranças e instabilidade emocional. O relato de P2 exemplifica esse suporte:

*A maioria das vezes eu fico grande parte na avaliação [psicológica], e quem traz a demanda é a professora. Ela fala: “olha, aquele aluno está com esse tipo de dificuldade”. Aí eu trago uma forma de a gente trabalhar essa dificuldade com o aluno (P2).*

Com relação às práticas voltadas para o estudante superdotado, as(os) psicólogas(os) escolares se disponibilizam para escutá-lo, acolhê-lo e orientá-lo, além de valorizar constantemente suas potencialidades. Embora não seja um atendimento clínico, essas(es) profissionais oferecem uma escuta diferenciada e qualificada, acolhendo as demandas do aluno e, a partir das necessidades de cada um, conversando e orientando, de maneira individual e/ou coletiva. As orientações costumam incluir temas como: (a) o que é superdotado; (b) como é ser superdotado; (c) como desenvolver o potencial; (d) como gerenciar questões socioemocionais; e (e) desenvolvimento profissional. Ademais, as(os) psicólogas(os) disponibilizam materiais sobre esses e outros temas, como vídeos, filmes, textos e livros. O relato de P3 traz exemplos dessas práticas:

*Às vezes, quando a gente percebe que tem algum tema que motiva muito, a gente leva esse tema para a discussão. O estudante tem a liberdade de me procurar caso ele queira conversar, caso alguma coisa esteja incomodando. Às vezes eu estou lá trabalhando e alguém bate na porta: “ai, eu queria conversar um pouquinho e tal, será que a gente pode?”. E a gente conversa. Esse serviço de acolhimento inicial a gente também faz. Tem essa escuta diferenciada para o aluno (P3).*

## **Intervenções breves**

As(os) psicólogas(os) relataram que são recorrentes situações que requerem intervenções breves, de caráter emergencial. Nesses casos, profissionais do AEE-AH/SD, familiares e/ou os próprios alunos identificam a demanda e, com base nela, a(o) psicóloga(o) escolar acolhe o aluno, seleciona as estratégias mais adequadas para cada situação e intervém com o objetivo de resolver o problema, mesmo que

temporariamente. Quando não é possível solucionar a questão com os recursos disponíveis no próprio serviço, a(o) psicóloga(o) deve realizar encaminhamentos pertinentes, como exemplifica o relato de P1:

*Têm alguns momentos que a gente precisa dar um suporte, um acolhimento emocional, um aconselhamento breve em algumas questões pontuais, por exemplo, orientação vocacional, alguma dificuldade pontual na escola, na vida escolar. E lembrando sempre que se é uma questão mais profunda que envolve mais fatores, aí a gente faz o encaminhamento externo, quando é necessária uma psicoterapia, quando não são questões que dão para ser tratadas brevemente (P1).*

Vale enfatizar que, como apontam Prado e Fleith (2017), o aconselhamento psicológico difere de um atendimento clínico/psicoterápico, sendo uma alternativa de intervenção que a(o) psicóloga(o) escolar pode empregar no atendimento a superdotados, sobretudo por seu caráter breve, preventivo e situacional. Por meio de uma abordagem pautada no olhar sensível e na escuta qualificada, é possível identificar, acolher e atender a demandas emergentes, a partir da singularidade da ciência psicológica.

Participantes relataram, ainda, a ocorrência de casos extremos, envolvendo ideação e/ou tentativas de suicídio de alunos, que demandaram a intervenção direta da(o) psicóloga(o) escolar com o aluno e sua família. Em tais casos, é essencial a realização de encaminhamentos apropriados. Uma participante relatou que identificou alguns alunos com demandas de sofrimento emocional em decorrência da pandemia durante o período de suspensão das atividades presenciais. Mediante aprovação da escola e das famílias, ela retomou as atividades profissionais presencialmente com esses alunos, com o objetivo de acolher suas demandas e orientá-los, a partir de um contato mais próximo, além de já iniciar o processo de avaliação psicológica:

*Alguns estudantes que estão tendo queixas muito fortes de sofrimento emocional, eu tenho puxado para a avaliação presencial. Eu conversei com a escola e estou levando um por vez, com todos os cuidados, uma sala arejada, ventilada, para começar a avaliação e o acolhimento. O motivo principal disso não é uma pressão por avaliar, mas uma*

*necessidade de ter um contato mais forte com esses meninos que estão em sofrimento maior. Então a gente aproveita para fazer esse contato pessoal e já engata na avaliação. E não é só avaliação, né. É avaliação, acolhimento e orientação (P4).*

## **Planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades**

Esta categoria descreve a participação da(o) psicóloga(o) escolar no planejamento, proposição, desenvolvimento e acompanhamento de atividades na sala de recursos. De acordo com relatos da maioria das(os) participantes, o planejamento inicial das atividades geralmente ocorre em reuniões das equipes de cada sala de recursos, compostas por psicóloga(o) e professoras(es). A partir das informações coletadas durante a avaliação e das demandas identificadas pelas(os) profissionais, a equipe seleciona metodologias e estratégias para atender às necessidades dos estudantes, considerando suas potencialidades, dificuldades, características individuais, interesses, preferências de aprendizagem e recursos disponíveis. A(o) psicóloga(o) observa as dinâmicas que se estabelecem no cotidiano da sala, fornece apoio a alunos e professoras(es) e realiza atividades com os estudantes, com objetivos e conteúdo variados, em formato de oficinas, rodas de conversa, exercícios e jogos.

Parte das(os) entrevistadas(os) relatou que, presencialmente, seu trabalho era mais voltado para a avaliação psicológica, de modo que sua participação nas atividades da sala de recursos restringia-se a momentos pontuais em que precisava realizar observações, desenvolver atividades específicas e/ou conversar com o(a) professor(a) do AEE-AH/SD durante o processo avaliativo de um aluno, como ilustram os relatos:

*Assim, lógico que eu trabalhava junto com a professora, eu dava a assistência para ela. Mas eu ficava mais só com os alunos que estavam em avaliação do que com os alunos de um modo geral (P2).*

*No presencial, o planejamento... Assim, vamos ser realistas, eu faço avaliação. Então o meu planejamento é o quê? Eu recebo uma lista de alunos novos e monto na minha agenda o dia que ele vai estar aqui, quantos encontros. De certa forma, eu não tenho tempo de planejar outras coisas (P5).*

Sabe-se que, historicamente, as práticas avaliativas em psicologia contribuíram para a medicalização dos processos psicológicos, isto é, a atribuição de causas médicas/orgânicas ao desenvolvimento atípico e às dificuldades de aprendizagem. No entanto, quando a(o) psicóloga(o) escolar realiza ações intencionais buscando o sucesso escolar, ela(e) rompe com o viés clínico-médico que objetiva apenas o diagnóstico e culpabiliza o estudante pelo fracasso (Farrell, 2010; Marinho-Araújo, 2015). Nesse sentido, Fleith (2018) reforça a necessidade de a(o) psicóloga(o) ter clareza acerca da motivação para a identificação do superdotado e quais serão as intervenções e direcionamentos que a sucederão. Assim, ressalta-se que o foco do atendimento presencial das(os) psicólogas(os) participantes desta pesquisa ser a avaliação psicológica dos alunos não remete à perpetuação de práticas medicalizantes.

Já no atendimento remoto, de acordo com a maioria, as(os) participantes puderam oferecer um acompanhamento mais próximo e frequente das atividades desenvolvidas. Com a impossibilidade de realização da avaliação dos alunos, seu trabalho foi direcionado para outras frentes, permitindo uma maior aproximação do contexto de sala de aula e mais espaço para discutir as experiências socioemocionais dos estudantes, por meio da promoção de dinâmicas, palestras/lives e rodas de conversa.

## **Divulgação do atendimento ao superdotado**

Parte das(os) entrevistadas(os) destacou sua atuação na divulgação do AEE-AH/SD e na sensibilização da comunidade escolar acerca da superdotação. Elas(es) realizam visitas a escolas da rede pública de ensino, durante as atividades escolares presenciais, com o intuito de divulgar o atendimento e esclarecer dúvidas sobre o que é a superdotação e como ocorrem sua identificação e atendimento. Para tanto, as(os) psicólogas(os) expõem cartazes e promovem palestras, oficinas e rodas de conversas com estudantes e professoras(es) das escolas que visitam. Além dessas ações contribuírem para a defesa e luta pela visibilidade e direitos do superdotado, elas auxiliam na captação de indicações de alunos que podem se beneficiar do atendimento, como evidencia o relato de P3:

*A gente costuma fazer muitas visitas nas escolas. A gente faz um momento de sensibilização nas escolas, geralmente com palestras e oficinas.*

*A gente leva alguns banners, alguma forma de participar do momento do intervalo, onde a gente chama esse movimento de captação ou caça-talentos. Aí a gente divulga que existe esse serviço. Muitas crianças, muitos adolescentes acabam se surpreendendo porque realmente não conhecem esse atendimento, e aí, às vezes, quando o estudante é muito interessado, muito motivado, ele já sai dali com algumas indicações (P3).*

Marinho-Araújo (2015) aponta que, no processo de consolidação da psicologia como ciência e profissão, a mobilização e participação das(os) psicólogas(os) nas lutas sociais favoreceu mudanças nas produções científicas da área, instigando questionamentos teórico-científicos e contribuindo para a busca por novas práticas. Tais mudanças possibilitaram, inclusive, uma articulação entre a psicologia e a educação, marcada pelo predomínio da crítica social, da inclusão educacional e de concepções de desenvolvimento e aprendizagem menos deterministas. Logo, defende-se que a psicologia está em constante construção, cabendo às(aos) profissionais atuantes, ainda hoje, o envolvimento político e social para a garantia dos direitos dos públicos que atendem. Stephens (2020) acrescenta que as(os) psicólogas(os) escolares possuem importante papel na luta e defesa pelos direitos, necessidades e bem-estar dos superdotados, com grande potencial de contribuição para a construção e consolidação de políticas educacionais, dada a importância da saúde mental no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes.

### **Desafios e limitações na prática do psicólogo escolar**

Todas(os) as(os) participantes alegaram que há desafios e limitações que dificultam ou impedem a realização de suas práticas, como: (a) mitos e crenças equivocadas sobre a superdotação e o papel da(o) psicóloga(o) escolar; (b) impacto de trocas de governo na educação do superdotado; (c) inconsistência na legislação acerca da educação do superdotado; (d) insuficiência de investimentos e de recursos no AEE-AH/SD; e (e) influência de outros fatores contextuais. Segundo as(os) entrevistadas(os), é comum que as pessoas apresentem noções equivocadas não apenas sobre o que é a superdotação, mas também sobre qual é a função da(o) psicóloga(o) no AEE-AH/SD. Além de não compreenderem que o superdotado

possui necessidades que precisam ser atendidas, essas pessoas não entendem a relevância da atuação da(o) psicóloga(o) escolar ou o que ela(e) faz, de fato, no campo da superdotação. Os mitos advêm da falta de informação sobre tais temas, gerando repercussões para a educação do superdotado, principalmente relacionadas a resistências à implementação de um atendimento educacional especializado para esse tipo de aluno.

Na prática, os impactos da falta de informação evidenciam-se por meio de: (a) escassez de políticas públicas para regulamentar a educação do superdotado; (b) ausência de apoio das gestões da maioria das escolas ao AEE-AH-SD; e (c) inconstância e/ou falta de investimentos financeiros no AEE-AH/SD. Devido à crença incorreta de que o superdotado é capaz de desenvolver suas habilidades por conta própria, uma grande parcela da população ainda considera sua educação secundária, quando não desnecessária e/ou elitista. Somado a isso, visões distorcidas em relação ao papel da(o) psicóloga(o) escolar reforçam estereótipos e preconceitos associados a tal profissional, dificultando ainda mais sua atuação. Logo, o cenário que as(os) psicólogas(os) descreveram é caracterizado por grandes oscilações em termos de apoio do governo e da escola, ficando o atendimento sensível às trocas de governo e de gestões escolares. Segundo as(os) entrevistadas(os), o AEE-AH/SD é frequentemente negligenciado, o que atribuem à falta de representatividade da superdotação no Brasil. Observa-se, ainda, uma lacuna na legislação concernente à destinação de recursos para o serviço e à regulamentação do cargo de psicóloga(o) da sala de recursos, trazendo obstáculos burocráticos para sua atuação. São exemplos de relatos:

*O atendimento não é prioridade da secretaria de Educação. Isso a gente já cansou de ver. E a gente fica fazendo aquele trabalho de formiguinha mesmo (P5).*

*A gente passa por isso como psicólogo: “que história é essa de psicólogo só para a sala de recursos de altas habilidades?”. A gente passa por isso do ponto de vista de legislação, de remuneração, que eles [os gestores] não entendem que nós somos funcionários lotados num setor que trabalha com educação especial, porque “especial” para eles é deficiência intelectual. O aluno com altas habili-*

*dades não é especial. Como eu ouvi uma vez: “não, gente, a gente tem que cuidar dos necessitados. Esses riquinhos aí de altas habilidades... A gente não tem que gastar recursos com eles, não” (P3).*

É consenso entre as(os) entrevistadas(os) que o maior desafio para sua prática é a carência de recursos humanos e materiais, resultante da escassez de investimentos no AEE-AH/SD. A realidade em que atuam caracteriza-se pela insuficiência de psicólogas(os) escolares, capacitação profissional, materiais e infraestrutura adequada. Como o cargo da(o) psicóloga(o) no AEE-AH/SD funciona em itinerância, cada profissional é responsável por atender a mais de uma escola, o que representa um grande quantitativo de alunos, gerando sobrecarga de trabalho e, consequentemente, impedindo a realização de um trabalho mais amplo, como ilustram os relatos:

*Olha, existem muitos desafios. O maior deles, eu acho que é a insuficiência de profissionais, de psicólogos [escolares]. A insuficiência de recursos, muitas vezes, materiais e humanos. Recursos humanos, profissionais. Recursos, de uma maneira geral. Porque, com recursos, a gente consegue (P4).*

*Às vezes a gente tem um número muito grande de estudantes para serem acompanhados. E aí, com esse número alto, a gente acaba focando mais na avaliação, que, claro, é fundamental, é importante, mas acaba não dando tempo de fazer as outras coisas que também são importantes. Então, de repente, se houvesse um limite de salas para cada psicólogo... (P1).*

Outro ponto levantado pelas(os) participantes foi que nem todas as salas de recursos apresentam psicólogo(a) na equipe, o que é prejudicial não apenas para alunos, famílias e professoras(es), mas também para as(os) psicólogas(os) que assumem os cargos nas salas após o tempo que elas ficaram desassistidas. As(os) psicólogas(os) enfatizaram, ainda, a escassez de recursos materiais: são poucas as opções de testes psicológicos disponíveis no serviço, que nem sempre são os mais atualizados e/ou fidedignos. É comum que as(os) psicólogas(os) do AEE-AH/SD compartilhem e troquem testes entre si, para conseguir diversificar as avaliações. Além disso, ter acesso aos testes

não é suficiente por si só, uma vez que é necessário adquirir constantemente as folhas de resposta correspondentes para a aplicação. Parte das(os) participantes relatou que, muitas vezes, optam por comprar essas folhas por conta própria, para não interromper a avaliação; apenas em alguns casos recebem o reembolso depois. Em determinadas escolas, faltam também locais isolados de possíveis interferências, apropriados para aplicar testes e realizar entrevistas.

É importante sublinhar que ainda existem mitos sobre a superdotação que afetam a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD. Diversos autores chamam a atenção para a crença de que a superdotação é uma característica inata: com base nela, é comum que as pessoas acreditem que o superdotado possui recursos suficientes para desenvolver seu potencial, havendo ou não condições propícias para isso na realidade (Alencar, 2007b; Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009a, 2009b, 2018; Moon, 2009). Como desdobramento, Plucker e Callahan (2020) sinalizam que frequentemente a sociedade manifesta-se contra os programas de atendimento ao superdotado, por considerá-los secundários, desnecessários e/ou elitistas: afinal, por que investir em uma educação diferenciada para alunos que são capazes de se desenvolver por conta própria? Os achados desta pesquisa corroboram tal realidade, visto que as(os) entrevistadas(os) atribuíram a escassez de políticas públicas associadas à educação do superdotado, a falta de apoio das gestões de escolas ao AEE-AH-SD e a carência de investimentos no serviço ao mito de que o superdotado não precisa de um atendimento especializado. Entretanto, como postula Renzulli (2012, 2016a, 2016c), o superdotado demanda experiências e estímulos variados para transformar potencial em desempenho superior, além de suporte profissional e familiar.

Ademais, chama-se atenção para o que defendem Dixson et al. (2020) em relação à limitação de ferramentas para a realização da avaliação psicológica: garantir um sistema de identificação abrangente significa possibilitar a identificação de alunos com uma maior diversidade de habilidades e potenciais, contribuindo para a democratização do acesso ao serviço. Sabendo que o AEE-AH/SD é um programa destinado a estudantes com perfis heterogêneos em termos de características sociais, econômicas e culturais, seria interessante que o sistema de identificação fosse ainda mais inclusivo, por meio da utilização de técnicas e medidas atualizadas e diversificadas, a fim de

evitar a sub-representação de determinados grupos na efetivação dos alunos.

Dixson et al. (2020) e Fleith (2018) adicionam que, idealmente, o processo avaliativo é contínuo, permitindo que o psicólogo acompanhe as estratégias e intervenções implementadas. Todavia, em virtude da insuficiência de psicólogas(os) no AEE-AH/SD, não há tempo hábil para que seja realizada uma avaliação contínua, considerando o grande quantitativo de alunos que precisam ser atendidos. Logo, é necessário reconhecer a importância da atuação da(o) psicóloga(o) escolar na identificação do superdotado, mas também pontuar que tal atuação está aquém do seu potencial, sendo essencial a contratação de mais profissionais e a garantia de mais recursos financeiros para subsidiar suas ações, de modo a viabilizar a ampliação da abrangência de práticas já realizadas, assim como o planejamento e a implementação de novas ações.

Parte das(os) entrevistadas(os) também apontou como negativa a ausência de uma proposta de formação continuada e sistematizada no AEE-AH/SD. Salienta-se que a formação em psicologia pode fornecer às(aos) psicólogas(os) escolares amparo teórico e metodológico para planejar e implementar ações direcionadas a alunos, famílias e professores, visando a promoção do desenvolvimento e bem-estar dos superdotados (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009a; Nakano et al., 2021; Robertson et al., 2011). Para tanto, Nakano et al. (2021) defendem que a formação inicial das(os) psicólogas(os) deve contemplar conteúdos referentes à superdotação, tornando-as(os) aptas(os) a contribuir para a identificação e atendimento ao superdotado. No entanto, Nakano e colegas constataram que a maior parte dos psicólogos e graduandos em psicologia participantes de sua pesquisa não se considerava preparada para realizar esse trabalho. Robertson et al. (2011) acrescentam que não há indícios de que os programas de atendimento ao superdotado estejam compensando a falta de formação inicial sobre superdotação das(os) psicólogas(os) atuantes. Assim, o déficit de conteúdos relativos à superdotação na formação inicial e continuada da(o) psicóloga(o) pode restringir sua atuação, pois resulta em menos repertório para atuação em prol da concretização das capacidades do superdotado. Destaca-se, então, a demanda de inclusão de disciplinas que abarquem o atendimento ao superdotado nos cursos de graduação em psicologia, bem como a urgência da

sistematização da formação continuada nos serviços de atendimento ao superdotado.

Existem, ainda, fatores contextuais que podem afetar a atuação da(o) psicóloga(o) escolar, como a pandemia de covid-19 e as características socioeconômicas do público a que atendem. Conforme a maioria dos relatos, a pandemia suscitou um cenário novo e desafiador para as(os) psicólogas(os), demandando grandes esforços para adaptar o planejamento de estratégias e intervenções à modalidade de atendimento virtual. Em decorrência de grande parte do trabalho presencial das(os) profissionais ser direcionado para a avaliação psicológica dos alunos, a suspensão dos processos avaliativos exigiu uma mudança significativa em suas ações e gerou um atraso nas avaliações. Além de precisarem realizar práticas diferentes do habitual, as(os) psicólogas(os) mencionaram dificuldades como a baixa adesão dos alunos às atividades propostas nas plataformas virtuais e o contato limitado com esses estudantes, que, muitas vezes, sequer ligavam câmera e/ou áudio. As(os) profissionais também foram solicitadas(os) a dar suporte e orientação a professoras(es), que vivenciaram sentimentos de ansiedade e frustração durante esse momento. Contudo, apesar das dificuldades, a maior parte das(os) psicólogas(os) relatou que, nesse período, foi possível implementar outros projetos além da avaliação, resultando em aprendizados que pretendem incorporar à sua prática presencial.

Como descrevem Schaffer, Power, Fisk e Trolan (2021), educadores ao redor do mundo tiveram que adequar suas estratégias educacionais para a modalidade remota/virtual, na tentativa de fornecer oportunidades de ensino e aprendizagem diante da inevitabilidade do distanciamento social e da consequente suspensão das atividades escolares presenciais. Camargo e Carneiro (2020) salientam que a pandemia impactou substancialmente a atuação das(os) psicólogas(os) na educação, exigindo uma rápida reinvenção de suas práticas, assim como aconteceu com as(os) psicólogas(os) do AEE-AH/SD. Em consonância com os achados desta pesquisa, Farmer et al. (2021) sublinham a existência limitada de recursos para avaliar virtualmente alunos com indicação de atendimento especializado, sendo uma das alternativas adiar as avaliações até o retorno das aulas presenciais. No entanto, os autores acrescentam que adiar as avaliações também significa adiar o acesso dos alunos aos serviços de apoio. Embora muitos profissionais

demonstrem intenção de promover acesso imediato realizando avaliação online, ainda não há validação empírica, ética e legal para isso. Ademais, uma avaliação psicológica virtual bem-sucedida requer capacitação para trabalhar com plataformas online (National Association of School Psychologists, 2020; Oliveira et al., 2020).

Outra limitação salientada por parte das(os) participantes foi a condição socioeconômica de alguns alunos e famílias, que impede a aquisição dos materiais e a oferta dos estímulos necessários para o desenvolvimento das habilidades do superdotado. Em certos casos, a condição socioeconômica impossibilita até mesmo a permanência do estudante no programa. No período de atividades remotas, essa questão tornou-se ainda mais evidente, constituindo barreira para o atendimento dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, já que muitos deles ficaram incomunicáveis, por não terem acesso à internet e/ou a um computador, além de terem sido afetados mais fortemente pela pandemia. Camargo e Carneiro (2020) destacam que a implementação do ensino remoto emergencial evidenciou (ainda mais) as desigualdades sociais existentes no Brasil, justamente pela falta de acesso de alguns alunos a recursos que permitiriam acompanhar as atividades online. Embora os resultados demonstrem que, nesse novo cenário, a(o) psicóloga(o) escolar conseguiu oferecer um acompanhamento mais próximo e frequente, Oliveira et al. (2020) apontam que, após a pandemia, será preciso pensar em novas estratégias para operacionalizar as práticas educativas nas instituições de ensino. Logo, para definir as medidas a serem implementadas mediante o retorno às atividades presenciais, será necessário analisar as demandas dos alunos, fundamentando-se em evidências científicas e considerando a realidade em que a comunidade escolar se insere.

## Considerações finais

Conclui-se, então, que as(os) psicólogas(os) escolares desempenham funções cruciais no atendimento ao superdotado, sobretudo no que tange ao mapeamento das necessidades do aluno e ao suporte aos envolvidos em sua educação, mediando processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Entretanto, não há dúvidas de que os desafios e limitações que as(os) psicólogas(os) enfrentam em sua prática dificultam e/ou impedem que realizem um trabalho ainda mais efetivo. Tendo isso em vista, reitera-se a necessidade de maior investimento no AEE-AH/SD, a fim de promover melhorias nas condições de trabalho das(os) psicólogas(os), possibilitando uma atuação mais ampla, diversificada e especializada. Assim, será possível proporcionar uma educação de maior qualidade aos superdotados, garantindo não apenas seu desenvolvimento e bem-estar, mas também benefícios para toda a sociedade, mediante os conhecimentos e produtos que esses alunos construirão.

Este estudo apresentou limitações, como a quantidade restrita de participantes e o emprego de método único de coleta de dados. Ainda assim, os resultados forneceram uma visão detalhada da atuação de psicólogas(os) escolares em um serviço de atendimento ao superdotado e dos desafios com os quais se deparam, gerando subsídios para planejar e implementar estratégias eficazes, além de evidenciar fatores que interferem na oferta de um atendimento mais eficaz, apontando direções para aprimorar essa atuação. Para ampliar a compreensão sobre a atuação da(o) psicóloga(o) no atendimento ao superdotado, algumas sugestões para pesquisas futuras são: (a) investigar a visão de outros grupos sobre as práticas que a(o) psicóloga(o) escolar realiza; (b) analisar as práticas da(o) psicóloga(o) escolar com foco no atendimento virtual ao superdotado; e (c) combinar múltiplas abordagens de coleta de dados.

## Referências

- Alencar, E. M. L. S. (2007a). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 371-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200018>
- Alencar, E. M. L. S. (2007b). Indivíduos com altas habilidades/superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Volume 1: Orientação a professores* (pp. 13-23). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. EPU.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista Educação Especial*, 27(1), 51-59.

- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Volume 3: O aluno e a família* (pp. 29-47). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Assouline, S. G., & Foley-Nicpon, M. (2022). Finding potential for talent development: Assessment of giftedness. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Talent development in gifted education: Theory, research, and best practices* (pp. 95-114). Routledge.
- Bahiense, T. R. S., & Rossetti, C. B. (2014). Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: Percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 195-208. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)
- Camargo, N. C., & Carneiro, P. B. (2020). Potências e desafios da atuação em psicologia escolar na pandemia de Covid-19. *CadernoS de PsicologiaS*, 1, 1-10.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Psicologia escolar e desenvolvimento humano: Articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 173-187). Alínea.
- Cross, T. L., Cross, J. R., & O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 29(2), 169-189. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>
- Dai, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1514-1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>
- Dessen, M. A. (2007). A família como contexto de desenvolvimento. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Volume 3: O aluno e a família* (pp. 13-27). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Dixon, D. D., Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2020). Developing academic talent as a practicing school psychologist: From potential to expertise. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1582-1595. <https://doi.org/10.1002/pits.22363>
- Farmer, R. L., McGill, R. J., Dombrowski, S. C., Benson, N. F., Smith-Kellen, S., Lockwood, A. B., Powell, S., Pynn, C., & Stinnett, T. A. (2021). Conducting psychoeducational assessments during the COVID-19 crisis: The danger of good intentions. *Contemporary School Psychology*, 25, 27-32. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00293-x>
- Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*, 31(6), 581-598. <https://doi.org/10.1177/0143034310386533>
- Fleith, D. S. (2009a). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Alínea.
- Fleith, D. S. (2009b). Mitos e fatos sobre os superdotados. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 199-212). UNESCO.
- Fleith, D. S. (2018). Identificação e avaliação de alunos superdotados: Reflexões e recomendações. In L. S. Almeida & A. Rocha (Eds.), *Sobredotação: Uma responsabilidade coletiva!* (pp. 79-103). CERPSI.
- Fonseca, F. C. F., & Abud, M. J. M. (2019). Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 32, 1-18. <https://doi.org/10.5902/1984686X35296>
- Gross, F. P., & Sabatino, D. A. (1965). Role of the school psychologist in evaluating an experimental program for gifted students. *Journal of School Psychology*, 3(3), 56-61. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(65\)90041-5](https://doi.org/10.1016/0022-4405(65)90041-5)
- Gubbins, E. J., Siegle, D., Ottone-Cross, K., McCoach, D. B., Langley, S. D., Callahan, C. M., Brodersen, A. V., & Caughey, M. (2021). Identifying and serving gifted and talented students: Are identification and services connected? *Gifted Child Quarterly*, 65(2), 115-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220988308>
- Hess, R. S., & Waggoner, D. M. (2020). Convention on the rights of the child and school based intervention programming. In B. K. Nastasi, S. N. Hart, & S. C. Naser (Eds.), *International handbook on child rights and school psychology* (pp. 425-442). Springer.

- López-Aymes, G., Acuña, S. R., & Damián, G. G. D. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62. <https://doi.org/10.5430/jct.v3n1p54>
- Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, 19(1), 147-164.
- Martínez, A. M. (2003). O psicólogo na construção pedagógica da escola: Áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Alínea.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 115-125. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.863171>
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Nakano, T. C., Carvalho, A. P. C., & Morais, I. D. T. (2021). Perceptions about special education and giftedness between psychologists and psychology students: Some reflections. *Research, Society and Development*, 10(16), 1-11. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23632>
- National Association of School Psychologists. (2020). *Telehealth: Virtual service delivery updated recommendations*. <http://tinyurl.com/n4y437rk>
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Oliveira, C. G., & Anache, A. A. (2006). A identificação e o encaminhamento dos alunos com altas habilidades/superdotação em Campo Grande – MS. *Revista Educação Especial*, 27, 1-13.
- Oliveira, C. R. S., Gerone, S., & Miranda, A. R. (2021). O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades-superdotação em Pinhais: Práticas e parcerias enriquecedoras. *Cadernos Macambira*, 6(1), 219-230.
- Oliveira, W. A., Andrade, A. L. M., Souza, V. L. T., De Micheli, D., Fonseca, L. M. M., Andrade, L. S., Silva, M. A. I., & Santos, M. A. (2020). COVID-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), 1-26. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913926>
- Olszewski-Kubilius, P. (2016). Optimal parenting and family environments for talent development. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 205-215). Prufrock Press.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2017). Psicologia escolar: Análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 13-20. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170211950>
- Pfeiffer, S. I., & Prado, R. M. (2018). Counseling the gifted: Current status and future prospects. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 299-313). Springer.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., & Bahia, S. (2015). Percepções de famílias de superdotados sobre o processo de ensino-aprendizagem: Um olhar a partir de Piaget. *Schème*, 7(2), 78-97.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2020). The evidence base for advanced learning programs. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 14-21. <https://doi.org/10.1177/0031721720978056>
- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2017). O papel do aconselhamento psicológico no desenvolvimento afetivo do aluno superdotado. In F. H. R. Piske, C. L. B. Vestena, J. M. Machado, A. A. O. M. Barby, T. Stoltz, S. Bahia, & S. P. Freitas (Orgs.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp. 207-221). Prismas.
- Reichenberg, A., & Landau, E. (2009). Families of gifted children. In L. V. Shavinia (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 873-883). Springer.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-235. <https://doi.org/10.1177/0016986209346824>

- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821> (Trabalho originalmente publicado em 1978)
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3) 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Renzulli, J. S. (2016a). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 193-210). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (2016b). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 129-150). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (2016c). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 55-90). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (2020). Promoting social capital by expanding the conception of giftedness. *Talent*, 10(1), 2-20. <https://doi.org/10.46893/talent.757477>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The three-ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335-355). Palgrave Macmillan.
- Resolução CFP n.º 13/2007*. (2007, 14 de setembro). Institui a consolidação das resoluções relativas ao título profissional de especialista em psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Conselho Federal de Psicologia. <http://tinyurl.com/5bpuwcjv>
- Robertson, S. G., Pfeiffer, S. I., & Taylor, N. (2011). Serving the gifted: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 48(8), 786-799. <https://doi.org/10.1002/pits.20590>
- Schaffer, G. E., Power, E. M., Fisk, A. K., & Trolan, T. L. (2021). Beyond the four walls: The evolution of school psychological services during the COVID-19 outbreak. *Psychology in the Schools*, 58(7), 1246-1265. <https://doi.org/10.1002/pits.22543>
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 183-207). Springer.
- Stephens, K. R. (2020). Gifted education policy and advocacy: Perspectives for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1640-1651. <https://doi.org/10.1002/pits.22355>
- Vialle, W. (2017). Supporting giftedness in families: A resources perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 372-393. <https://doi.org/10.1177/0162353217734375>
- 

#### *Dominique Miranda-Galvão*

Psicóloga. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF. Brasil.

E-mail: [dominiquemgalvao@gmail.com](mailto:dominiquemgalvao@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-0952-4217>

#### *Denise de Souza Fleith*

Psicóloga. PhD em Psicologia Educacional pela University of Connecticut (UConn), Storrs – CT. Estados Unidos. Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF. Brasil. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: [fleith@unb.br](mailto:fleith@unb.br)

 <https://orcid.org/0000-0001-7512-8023>

Endereço para envio de correspondência:

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte. CEP: 70910-900. Brasília – DF. Brasil.

*Recebido* 24/01/2022

*Reformulado* 21/08/2022

*Aceito* 19/10/2022

*Received* 01/24/2022

*Approved* 10/19/2022

*Recibido* 24/01/2022

*Aceptado* 19/10/2022

*Como citar:* Miranda-Galvão, D., & Fleith, D. S. (2024). Práticas do psicólogo escolar em um atendimento educacional a estudantes superdotados. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003260340>

*How to cite:* Miranda-Galvão, D., & Fleith, D. S. (2024). School psychologist practices in an educational program for gifted students. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003260340>

*Cómo citar:* Miranda-Galvão, D., & Fleith, D. S. (2024). Prácticas del Psicólogo Escolar en un Programa Educativo para Alumnos Superdotados. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003260340>