

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ATENDIMENTO A ALUNOS SUPERDOTADOS: AVALIAÇÃO DE PROFESSORES E FAMILIARES

Dominique Miranda-Galvão ¹; Denise de Souza Fleith ¹

RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar como professores e familiares avaliam a atuação do psicólogo escolar em um atendimento educacional especializado a estudantes superdotados. Participaram cinco professoras(es) e seis familiares de alunos. Como instrumento, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo qualitativa. Quanto aos resultados, destacaram-se três categorias na avaliação das(os) professoras(es): importância do psicólogo escolar no atendimento ao superdotado, desafios e limitações enfrentados pelo psicólogo escolar e demandas de ampliação das ações. A avaliação dos familiares gerou duas categorias: importância do suporte do psicólogo escolar e acesso ao psicólogo escolar. Conclui-se que as(os) psicólogas(os) escolares contribuem extensivamente na identificação do superdotado e no suporte para seu desenvolvimento, realizando práticas voltadas para alunos, professoras(es) e familiares, mesmo diante de dificuldades que impedem uma atuação ainda mais ampla.

Palavras-chave: psicologia escolar; atuação do psicólogo; superdotados; programas educacionais

Actuación del Psicólogo Escolar en la Atención a Alumnos Superdotados: Evaluación de Profesores y Familiares

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue identificar cómo profesores y familiares evalúan la actuación del psicólogo escolar en un programa educacional especializado a estudiantes superdotados. Participaron cinco profesoras(es) y seis familiares de alumnos. Como instrumento, se utilizó la entrevista semiestruturada. Los datos se analizaron por intermedio del análisis de contenido cualitativo. En cuanto a los resultados, se destacaron tres categorías en la evaluación de las(os) profesoras(es): importancia del psicólogo escolar en la atención al superdotado, desafíos y limitaciones enfrentados por el psicólogo escolar y demandas de expansión de las acciones. La evaluación de los familiares generó dos categorías: importancia del soporte del psicólogo escolar y acceso al psicólogo escolar. Se concluye que las(os) psicólogas(os) escolares contribuyen extensivamente en la identificación del superdotado y en el soporte para su desarrollo, realizando prácticas volcadas a alumnos, profesoras(es) y familiares, aún delante de dificultades que impiden una actuación aún más amplia.

Palabras clave: psicología escolar; actuación del psicólogo; superdotados; programas educacionales

School psychologist's practice in serving gifted students: evaluation of teachers and family members

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify how teachers and family members evaluate the school psychologist's practice in a specialized educational program for gifted students. Participants included five teachers and six students' family members. A semi-structured interview was used as instrument. Data were analyzed using qualitative content analysis. As for the results, three categories stood out in the teachers' evaluation: the importance of the school psychologist in serving the gifted, challenges and limitations faced by the school psychologist, and demands for expanding actions. The evaluation of family members generated two categories: the importance of school psychologist support and access to school psychologist. It is concluded that school psychologists contribute extensively in identifying the gifted and in supporting their development, carrying out practices aimed at students, teachers and families, even in the face of difficulties that prevent even broader actions.

Keywords: school psychology; psychologist's practice; the gifted; educational programs

¹ Universidade de Brasília – Brasília – DF – Brasil; dominiquemgalvao@gmail.com; fleith@unb.br

INTRODUÇÃO

A superdotação é um fenômeno que ocorre ao longo do desenvolvimento humano, sendo possível identificar comportamentos de superdotação em certas pessoas, momentos e circunstâncias (Renzulli & Reis, 2021). Segundo o Modelo dos Três Anéis da Superdotação (Renzulli, 2016), tais comportamentos resultam da interação entre três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Habilidade acima da média pode ser geral ou específica: a primeira é a capacidade de processar informações, gerando respostas adequadas à situação; enquanto a segunda decorre da aplicação da habilidade geral a um campo especializado. Envolvimento com a tarefa é a energia que a pessoa despende em uma ação, evidenciada pela habilidade de se engajar na tarefa por um período extenso. Já a criatividade abrange fluência, flexibilidade, originalidade e curiosidade.

Como os três anéis interagem também com aspectos do ambiente e da personalidade do indivíduo, os superdotados constituem um grupo diversificado em termos de potenciais e habilidades. Além disso, apresentar alto potencial não garante a manifestação de desempenho superior: é necessário promover condições apropriadas para que o superdotado concretize esse potencial, levando em conta fatores cognitivos, sociais e emocionais (Renzulli, 2016). Os superdotados requerem uma vasta diversidade de oportunidades educacionais e estímulos que o ensino regular não costuma oferecer (Renzulli, 2016; Renzulli & Reis, 2021). Assim, atender às necessidades do aluno superdotado, oferecendo a ele um ensino diferenciado, é mutuamente benéfico para aluno e sociedade, em virtude de favorecer o crescimento pessoal do superdotado, permitindo que ele contribua científica, econômica, social e culturalmente para o bem coletivo (Renzulli & Reis, 2021). Para tanto, a comunidade escolar, que inclui professores e psicólogos escolares, e a família do aluno desempenham papéis fundamentais.

A escola é um dos principais espaços para o desenvolvimento, apresentando potencial para influenciar as trajetórias de vida dos alunos. É papel dos profissionais da escola incentivar o engajamento dos alunos em atividades significativas, desafiadoras e promotoras de desenvolvimento e bem-estar, além de acompanhar o andamento das atividades. Visto isso, é preciso identificar quem são os alunos superdotados, para, primeiramente, avaliar quais são seus interesses, preferências e necessidades. A partir disso, é possível planejar e implementar estratégias compatíveis com as características de cada aluno, garantindo que o ambiente escolar fomente, de fato, o seu desenvolvimento (Fleith, 2018; Renzulli & Reis, 2021; Silverman, 2018).

Assim como a escola, a família também desempenha um papel crítico no desenvolvimento dos indivíduos. A família é o primeiro espaço de socialização da criança. Para compreender os processos de desenvolvimento de

uma pessoa, é preciso conhecer sua dinâmica familiar (Olszewski-Kubilius, 2018). No caso dos superdotados, não seria diferente. A família constitui um contexto fundamental de desenvolvimento para eles, sendo capaz de possibilitar que o superdotado explore seus interesses e desenvolva habilidades em áreas específicas, além de oferecer suporte durante esse processo. No entanto, a educação do superdotado requer tempo e envolvimento dos familiares, tornando imperativa a adaptação da família para compreender quais são as necessidades desse aluno e como proceder para atendê-las (Delou, 2007).

É importante destacar que mitos sobre a superdotação – associados à falta de conhecimentos acerca do desenvolvimento das potencialidades – dificultam a oferta de uma educação adequada para o superdotado, gerando resistência à implementação de um atendimento especializado a esse aluno, por reforçarem a noção errônea de que o ambiente não afeta a concretização do seu potencial (Fleith, 2009; Renzulli & Reis, 2021). A carência de apoio social a tais serviços pode, ainda, dificultar a busca da família por suporte, sem contar que a falta de acolhimento da sociedade pode provocar sofrimento, dúvidas e angústias em familiares e alunos, intensificando sua demanda por apoio especializado (Delou, 2007; Fleith, 2009).

Sabendo que o principal objetivo do psicólogo escolar é aprimorar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem por meio de ações ancoradas na articulação de conhecimentos, instrumentos e técnicas da psicologia (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2007; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009), ressalta-se a possibilidade de ele planejar e implementar estratégias e intervenções que abarquem a educação especial – público do qual os superdotados fazem parte (Anache, 2010; CFP, 2007; Fleith, 2009; Nakano, 2020). Concebida como campo de atuação, de pesquisa e de construção de conhecimentos científicos do psicólogo na escola (Oliveira & Marinho-Araujo, 2009), a psicologia escolar permite que o psicólogo trabalhe junto a educadores, familiares e alunos para promover desenvolvimento e bem-estar, por meio de práticas pautadas nos saberes e no fazer profissional restritos ao psicólogo (Fleith, 2009; Shaunessy-Dedrick & Lazarou, 2020). Stephens (2020) acrescenta que a participação do psicólogo na educação do superdotado é essencial, sobretudo devido ao impacto da saúde mental do aluno em seu desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional.

Portanto, o psicólogo escolar apresenta potencial para desempenhar papéis cruciais no atendimento ao superdotado, atuando com foco em todos os envolvidos na educação desse aluno, a fim de contribuir para: (a) a desmistificação de crenças equivocadas acerca da superdotação; (b) a identificação do aluno superdotado; (c) a oferta de suporte e orientações pertinentes; (d) o planejamento e a implementação de estratégias e intervenções para atender ao superdotado; e (e) a

luta pelos direitos desses alunos (Dixson, Olszewski-Kubilius, Subotnik, & Worrell, 2020; Fleith, 2009, 2018; Shaunessy-Dedrick & Lazarou, 2020; Stephens, 2020; Silverman, 2018).

Contudo, a atuação do psicólogo escolar no contexto da superdotação ainda está muito aquém do seu potencial, especialmente no cenário brasileiro, devido a múltiplas razões, como: (a) a crença frequente na sociedade de que a função do psicólogo escolar é realizar diagnósticos e/ou implementar estratégias que visem ao ajustamento do aluno; (b) a insuficiência de psicólogos escolares atuantes nas redes de ensino, ainda mais no atendimento ao superdotado; (c) a carência de formação especializada dos profissionais que atuam no campo da superdotação; e (d) a escassez de pesquisas empíricas que focam o papel do psicólogo escolar nesse contexto (Dixson et al., 2020; Fleith, 2009; Nakano, Carvalho, & Morais, 2021).

Apesar da escassez de estudos empíricos com ênfase na atuação do psicólogo escolar no campo da educação dos superdotados, alguns autores conduziram pesquisas que abarcam essa temática (Aston & Brown, 2020; Cross, Cross, & O'Reilly, 2018; Oliveira & Anache, 2006; Vialle, 2017). Contudo, mesmo mencionando a figura do psicólogo escolar ou do *school counselor* – profissão regulamentada em diversos países, cujas atribuições são semelhantes às do psicólogo escolar –, as evidências trazem reflexões e contribuições relevantes, mas não fornecem direcionamentos consistentes para subsidiar a atuação do psicólogo escolar no atendimento educacional aos superdotados.

Embora a literatura discuta possibilidades de atuação do psicólogo escolar na educação do superdotado, especialmente em estudos teóricos, é necessário expandir o arcabouço de conhecimentos alicerçados em evidências empíricas, a fim de garantir maior entendimento acerca de como o psicólogo contribui para o desenvolvimento do superdotado e de quais outras maneiras ele pode contribuir. Afinal, quando não há clareza acerca de quais práticas o psicólogo escolar desempenha no atendimento ao superdotado, é complexo pensar em novas formas de atuação por meio das quais ele possa ampliar e aprimorar suas contribuições. Com base nisso, o objetivo deste estudo foi identificar como professores e familiares avaliam a atuação do psicólogo escolar em um atendimento educacional especializado a alunos superdotados.

MÉTODO

Este estudo consistiu em uma pesquisa exploratória de base qualitativa, abordagem útil e adequada para investigar tópicos que ainda não foram extensivamente explorados na literatura da área (Creswell & Creswell, 2021).

Contexto de Pesquisa

O cenário deste estudo foi um atendimento edu-

cacional especializado a alunos com altas habilidades/superdotação (AEE-AH/SD), oferecido por uma Secretaria de Estado de Educação da região Centro-Oeste brasileira. O objetivo desse atendimento é suplementar o currículo do ensino regular, ocorrendo em salas de recursos localizadas em escolas-polo. O serviço utiliza o Modelo dos Três Anéis da Superdotação (Renzulli, 2016) como referencial teórico para fundamentar suas práticas, que são conduzidas por equipes especializadas, formadas por professoras(es) e psicólogas(os) escolares. Esta pesquisa investigou sete salas, sendo que a coleta de dados ocorreu virtualmente, devido à suspensão das atividades escolares em virtude da pandemia da Covid-19.

Participantes

Participaram cinco professoras(es) atuantes no AEE-AH/SD e seis familiares de alunos que frequentavam o AEE-AH/SD, totalizando 11 participantes. A amostra foi selecionada por conveniência. No grupo das(os) professoras(es), quatro eram do gênero feminino e um do masculino, com idades entre 37 e 52 anos ($M = 45,40$; $DP = 5,94$). Todas(os) possuíam pós-graduação, além de graduação em pedagogia ou em cursos de licenciatura. Seu tempo de atuação no AEE-AH/SD variou de dois a 14 anos ($M = 7,6$). O grupo dos familiares apresentava cinco mães e um padrasto, com idades entre 32 e 53 anos ($M = 41,83$; $DP = 8,40$). Compunham esse grupo dois indivíduos com ensino médio completo, um com ensino superior incompleto, dois com ensino superior completo e um com pós-graduação, cujas profissões incluíam: microempreendedora, auxiliar de contabilidade, dona de casa ($n=2$), professor e tabeliã. O tempo que a(o) filha(o) ou a enteada frequentava o AEE-AH/SD variou de um a cinco anos ($M = 3$).

Instrumentos

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de investigação, o que demandou a elaboração de dois roteiros de entrevista – um para cada grupo. No roteiro para as(os) professoras(es), houve questões acerca da relevância, das contribuições e dos desafios e limitações do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar no AEE-AH/SD, bem como de sugestões de outras práticas para a atuação da(o) psicóloga(o). Já o roteiro para os familiares incluiu perguntas sobre as contribuições da(o) psicóloga(o) no AEE-AH/SD, além de suas expectativas quanto a outras ações que ela(e) poderia realizar.

Procedimentos

Os primeiros passos foram a solicitação da autorização da Secretaria de Estado de Educação para a realização do estudo no AEE-AH/SD e a submissão do projeto de pesquisa para avaliação de um Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas. Após ambas as respostas positivas, parte das(os) professoras(es) foi contatada, via WhatsApp, de modo que os primeiros contatos forneceram indicações de outras(os) professoras(es) e de familiares de alunos que frequentavam salas de recursos. Em

seguida, as(os) demais foram contatadas(os) via WhatsApp, agendando-se entrevistas individuais e virtuais com quem aceitou participar, por meio da plataforma Zoom Meetings. Antes das entrevistas, as(os) participantes assinaram dois termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização Para Utilização de Imagem e Som de Voz Para Fins de Pesquisa. As entrevistas foram gravadas (por meio do Zoom) e transcritas na íntegra. A duração das entrevistas com professoras(es) variou de oito a 50 minutos (M = 29,20) e com familiares variou de quatro a 11 minutos (M = 7,67).

Análise de Dados

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 2016), que inclui quatro fases: (a) pré-análise – organização dos dados, sistematização das ideias e estabelecimento de um plano de análise; (b) codificação – transformação sistemática dos dados brutos do texto, agregando-os em unidades de registro que possibilitam descrever características pertinentes; (c) categorização – classificação dessas unidades por diferenciação e reagrupamento, a fim de gerar uma representação simplificada dos dados; e (d) interpretação inferencial – deduções lógicas e estabelecimento de conexões entre as informações produzidas.

RESULTADOS

Para identificar os relatos, foram empregadas as iniciais P para professoras(es) e F para familiares, seguidas dos números de 1 a 5 e de 1 a 6, respectivamente correspondentes à quantidade de participantes por grupo.

Avaliação dos Professores Acerca da Atuação do Psicólogo Escolar

Os relatos das(os) professoras(es) evidenciaram três categorias para descrever sua avaliação sobre a atuação das(os) psicólogas(os) no AEE-AH/SD: (a) Importância do Psicólogo Escolar no Atendimento ao Superdotado, (b) Desafios e Limitações Enfrentados Pelo Psicólogo Escolar e (c) Demandas de Ampliação das Ações.

Importância do Psicólogo Escolar no Atendimento ao Superdotado

Todas(os) as(os) professoras(es) apontaram que a(o) psicóloga(o) é essencial na avaliação do aluno – que consiste em um mapeamento de características, interesses e necessidades, a fim de analisar se ele apresenta comportamentos superdotados e, a partir disso, definir sua efetivação (ou não) no AEE-AH/SD. Atuando em parceria com o(a) professor(a), a(o) psicóloga(o) possibilita a avaliação de aspectos pedagógicos, psicológicos, sociais e emocionais significativos para identificar o aluno superdotado. Parte das(os) entrevistadas(os) acrescentou que o olhar e a escuta especializados da(o) psicóloga(o) são ainda mais importantes na avaliação de superdotados com dupla excepcionalidade e/ou *underachievers*. Segundo elas(es), conhecimentos da psicologia auxiliam no mapeamento das potencialidades e das dificuldades

nesses casos, uma vez que certas características podem não ser identificadas por outras(os) profissionais. O seguinte relato ilustra a importância da(o) psicóloga(o): “Faz muita falta a presença de uma psicóloga escolar neste momento. Na minha sala, nós estamos há três anos sem. Faz falta, porque também é um outro olhar. Faz falta um outro olhar em parceria” (P1).

A maioria das(os) professoras(es) afirmou que a(o) psicóloga(o) contribui para o desenvolvimento dos superdotados que frequentam o AEE-AH/SD, por ajudá-los a manejarem questões socioemocionais características da superdotação. Especialmente em situações de crise, que requerem intervenções, o suporte da(o) psicóloga(o) a professoras(es), famílias e alunos é crucial. A maior parte das(os) docentes ressaltou que, durante a pandemia, a atuação da(o) psicóloga(o) foi ainda mais necessária, por ter sido um momento adverso, em que alunos, famílias e professoras(es) demandaram apoio para se adaptar ao atendimento virtual e para lidar com questões emergentes.

Desafios e Limitações Enfrentados Pelo Psicólogo Escolar

Todas(os) as(os) professoras(es) concordaram que as(os) psicólogas(os) do AEE-AH/SD enfrentam desafios e limitações em sua prática, tais como: (a) o impacto negativo de mitos e crenças equivocadas – acerca do seu papel no atendimento e do fenômeno da superdotação –, (b) a insuficiência de psicólogas(os) e (c) a ausência de condições materiais adequadas. De acordo com as(os) docentes, mitos e preconceitos dificultam a atuação da(o) psicóloga(o). Parte dessas(es) professoras(es) salientou que é comum alunos e familiares não terem clareza sobre qual é o papel da(o) psicóloga(o) no serviço, de maneira que algumas famílias esperam que ela(e) faça psicoterapia com os alunos, ao mesmo tempo em que há casos nos quais os superdotados demonstram resistência ao atendimento com a(o) psicóloga(o) por considerarem desnecessário.

Parte das(os) professoras(es) apontou que tanto familiares quanto professoras(es) do ensino regular ainda desconhecem as características e necessidades do superdotado. Nesses casos, o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar torna-se mais difícil: além de demandar maiores esforços da(o) profissional para desconstruir crenças equivocadas acerca da superdotação, é frequente que a família e a escola regular não forneçam as condições adequadas e não sigam as recomendações para a promoção do desenvolvimento do aluno fora do AEE-AH/SD, o que pode repercutir em todas as esferas da sua vida, como em seu desempenho no programa e em sua saúde mental.

Outra dificuldade com a qual as(os) psicólogas(os) escolares se deparam é a quantidade insuficiente de psicólogas(os) no AEE-AH/SD. Professoras(es) destacaram que o número de psicólogas(os) disponíveis é incompatível com a demanda, gerando uma sobrecarga

de trabalho que impede a oferta de um atendimento mais constante e próximo, bem como a expansão do escopo de ações da(o) psicóloga(o). Por isso, parte das(os) docentes reconheceu que o motivo de o foco da atuação da(o) psicóloga(o) no AEE-AH/SD ser a avaliação psicológica é o alto número de estudantes cuja definição quanto à efetivação ou não no programa ainda está pendente, de modo que nem sempre resta tempo hábil para planejar e implementar outras práticas, conforme revela o relato de P4: “Existe um número insuficiente de psicólogos. Eles correm para lidar com um número enorme de alunos. Então o quantitativo está aquém” (P4).

Mais um ponto que parte das(os) entrevistadas(os) ressaltou foi a inadequação das condições materiais que as(os) psicólogas(os) enfrentam em sua prática, o que engloba a dificuldade e/ou impossibilidade de compra de testes psicológicos – e das folhas de respostas correspondentes, necessárias para a aplicação –, assim como a falta de espaços físicos apropriados para realizar atendimentos, como entrevistas (com alunos, familiares e professores) e aplicação de testes. Tais limitações decorrem da escassez de investimentos governamentais no AEE-AH/SD – muitas vezes associados à desinformação sobre a superdotação por parte de gestores –, não havendo recursos suficientes para suprir as demandas, de modo que a parcela destinada para os materiais que a(o) psicóloga(o) precisa para avaliar os alunos é bastante limitada.

Demandas de Ampliação das Ações

Com exceção de um professor, as demais professoras ressaltaram a necessidade de ampliar ações que as(os) psicólogas(os) já realizam no AEE-AH/SD, por meio de: (a) acompanhamento mais próximo e frequente das atividades da sala de recursos; (b) realização de mais intervenções em grupo com os alunos; (c) promoção periódica de palestras, reuniões e grupos com foco nas famílias, a fim de conhecer o funcionamento familiar e de fornecer acolhimento e orientações; e (d) repetição da avaliação psicológica do superdotado após a sua efetivação no programa. O relato de P3 ilustra parte dessas demandas: “Eu acredito que o psicólogo poderia fazer um acompanhamento maior. Talvez ficar mais junto, fazer intervenções em grupo, junto com o professor, durante as nossas próprias atividades” (P3).

Apenas duas professoras sugeriram a implementação de novas ações: uma delas sinalizou a possibilidade de a(o) psicóloga(o) promover a integração entre as atividades da sala de recursos e da sala de aula regular do aluno; enquanto a outra sugeriu que a(o) psicóloga(o) escolar ofereça atendimento psicoterápico aos alunos, para auxiliá-los a lidar com questões psicológicas que costumam apresentar, além de potencializar o seu desenvolvimento.

Avaliação dos Familiares Acerca da Atuação do Psicólogo Escolar

De acordo com os relatos de familiares de alunas(os) que frequentam o AEE-AH/SD, duas categorias tiveram destaque: (a) Importância do Suporte do Psicólogo Escolar e (b) Acesso ao Psicólogo Escolar.

Importância do Suporte do Psicólogo Escolar

Foi consenso entre os familiares que a atuação das(os) psicólogas(os) no AEE-AH/SD é fundamental para o desenvolvimento da(o) superdotada(o). Todas(os) avaliaram positivamente as ações que essas(es) profissionais realizam com alunas(os) e famílias, descrevendo seu trabalho como importante e necessário. A partir dos relatos, a(o) psicóloga(o) no serviço é essencial em virtude de: (a) mapear e atender às necessidades socioemocionais da(o) aluna(o), (b) fornecer suporte e orientações à(o) aluna(o) e à família e (c) complementar o trabalho pedagógico do(a) professor(a).

Todas(os) as(os) participantes apontaram que a(o) psicóloga(o) escolar auxilia na identificação de características e necessidades do superdotado, especialmente com relação a aspectos sociais e emocionais, como dificuldades nas interações interpessoais, na regulação das emoções e no desenvolvimento de motivação para dar continuidade a tarefas. Dentre as mães entrevistadas, uma delas expressou que o trabalho que o psicólogo escolar desempenhava com a sua filha superdotada tinha um impacto positivo até maior do que o próprio atendimento pedagógico da sala de recursos. Essa mãe também ressaltou o quão significativo foi o papel do psicólogo escolar durante a pandemia, no atendimento virtual, apontando que as práticas que esse profissional realizou com as(os) alunas(os) facilitaram o manejo de questões emocionais que surgiram e/ou ficaram mais acentuadas em decorrência da situação atípica que estavam vivendo. Em momentos críticos, que exigiram intervenções pontuais, o psicólogo também forneceu apoio à estudante superdotada e à família.

Dois familiares acrescentaram a importância da atuação da(o) psicóloga(o) escolar em parceria com o(a) professor(a), alegando que a especificidade da formação em psicologia complementa e otimiza o trabalho pedagógico que a(o) professor(a) desenvolve com os alunos na sala de recursos – como evidencia o relato de F6:

O papel do professor ali é um mediador de conhecimento. E ele às vezes fica meio perdido com as emoções dos meninos que estão ali, né, mil emoções. E aí eu entendo que super precisa dessa psicóloga, para ela poder ajudar, até se a criança tiver necessidade de um acompanhamento fora [do AEE-AH/SD]. Ela pode ajudar os pais. Fazer indicações. Então eu acho superimportante. Eu

acho que é um trabalho casado. O professor e o psicólogo. Porque o professor, ele é o conteúdo. Mas se o emocional não estiver legal... Não adianta o cognitivo estar lá na frente, mas o emocional atrás, né? (F6)

Acesso ao Psicólogo Escolar

Esta categoria descreve como os familiares avaliam o acesso que famílias e alunas(os) têm às(aos) psicólogas(os) escolares do AEE-AH/SD, incluindo: (a) a avaliação que os familiares fazem da disponibilidade da(o) psicóloga(o) no serviço, (b) o impacto da pandemia na atuação dessa(e) profissional e (c) a demanda por maior frequência no suporte da(o) psicóloga(o) escolar. Dentre os seis familiares participantes, cinco mães de alunas(os) relataram que a(o) psicóloga(o) da sala de recursos é presente e disponível. De acordo com elas, nas situações em que precisaram e solicitaram, a(o) psicóloga(o) ofereceu apoio e orientação com base em suas demandas. Também com relação à modalidade remota, uma mãe alegou que a pandemia prejudicou o trabalho que a(o) psicóloga(o) realizava, já que o atendimento virtual não era tão eficaz quanto o presencial, como ilustra o seu relato: “Assim, por conta da pandemia ficou tudo muito difícil, né? Porque o atendimento presencial, ele é muito bom, é bem melhor do que esse que a gente faz assim [virtual]” (F4).

Embora a maioria dos familiares tenha informado que a(o) psicóloga(o) do AEE-AH/SD é presente e disponível, apenas duas mães afirmaram que ela(e) atende plenamente às demandas das(os) alunas(os) e famílias. As(Os) demais participantes apontaram a necessidade de um suporte psicológico mais acessível, frequente e próximo. O relato a seguir exemplifica essa demanda:

Quando a J. foi para as altas habilidades, que ela começou a colocar em prática o que ela gosta, que é desenhar e tal, e ter um suporte de um psicólogo, mesmo que não com tanta frequência – pelo menos, a meu ver, podia ter sido mais –, a gente percebeu que ela melhorou bastante. Eu acho que poderia melhorar nisso. Ter mais frequência. Ter mais acesso. O apoio de um psicólogo para o aluno e para a família do aluno na escola faz muita diferença. (F4)

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo indicam que professoras(es) e familiares avaliam como fundamental a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no atendimento ao aluno superdotado, visto que essa(e) profissional faz uso de práticas que contemplam alunos, professoras(es) e famílias. Considerando que os ambientes escolar e familiar são dois segmentos cruciais para o desenvolvimento do superdotado (Fleith, 2018; Olszewski-Kubilius, 2018), há respaldo na literatura para que a atuação do psicólogo escolar inclua não só o aluno, mas também os demais

atores que influenciam seu processo educativo (Dixson et al., 2020; Fleith, 2009). No entanto, relatos de parte das(os) entrevistadas(os) revelaram que nem sempre as(os) psicólogas(os) escolares conseguem fornecer apoio amplo e consistente a todos os envolvidos na educação do superdotado, em decorrência de barreiras presentes em seu cenário de trabalho.

Desde a identificação do aluno até o seu atendimento efetivo no programa, vale ressaltar a importância da parceria entre psicóloga(o) escolar e professor(a): ao estabelecer um diálogo constante, cada um(a) deles(as) pode atuar de acordo com a especificidade da sua formação. Em consonância com os achados desta pesquisa, Fleith (2009) aponta que o psicólogo escolar pode dar assistência aos professores na condução do processo de ensino e aprendizagem, tendo em mente as características e necessidades do aluno, que talvez não fossem percebidas sem a perspectiva do psicólogo – como acontece, por exemplo, em casos de dupla excepcionalidade (Shaunessy-Dedrick & Lazarou, 2020). Shaunessy-Dedrick e Lazarou (2020) acrescentam que, além direcionar a implementação de intervenções educacionais pertinentes para os superdotados, o psicólogo escolar pode também orientar os professores com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para que eles mesmos consigam identificar e atender a certas demandas dos estudantes.

Em virtude do olhar e da escuta especializados, a(o) psicóloga(o) desempenha um papel de destaque em situações de crise: quando há necessidade de intervenções emergenciais pontuais ou em momentos adversos que demandam mudanças e readaptações – a exemplo da pandemia da Covid-19. Em ambos os casos, Pfeiffer e Prado (2018) salientam que o psicólogo pode auxiliar o aluno no enfrentamento da situação, por meio do aconselhamento psicológico: intervenção que visa à solução de um problema específico, à melhoria das relações interpessoais e à promoção de bem-estar psicológico, diferindo do atendimento psicoterápico por seu caráter breve, situacional e focado no presente. Quando necessário, a(o) psicóloga(o) fornece encaminhamentos para suceder essas intervenções breves.

Com relação ao período de pandemia, as(os) psicólogas(os) do AEE-AH/SD contribuíram na mediação de situações de crise, mas vale sublinhar que sua atuação não se limitou a atendimentos pontuais aos alunos. Embora tenha havido divergências entre as(os) professoras(es) quanto ao modo como a pandemia impactou a atuação da(o) psicóloga(o) no programa, a maioria delas(es) enfatizou a importância da(o) psicóloga(o) escolar no suporte constante – dentro das possibilidades – a alunos, famílias e professoras(es) no decorrer desse momento tão atípico. Nesta direção, Camargo e Carneiro (2020) afirmam que, por meio da continuidade dos atendimentos de maneira *online*, os psicólogos escolares proporcionam acolhimento, escuta qualificada e orientação a alunos e famílias, inclusive

auxiliando-os a lidar com desafios emergentes durante tal período – sendo que o presente estudo evidenciou, ainda, que professoras(es) também podem se beneficiar do apoio da(o) psicóloga(o).

Não restrita a momentos de crise, outra ação da(o) psicóloga(o) escolar que a maioria das(os) participantes avaliou como essencial foi a oferta de suporte e orientações às famílias dos alunos que frequentam o AEE-AH/SD. Conforme defendem Pfeiffer e Prado (2018), incluir os familiares no planejamento e nas intervenções direcionadas aos superdotados costuma contribuir para o sucesso dessas práticas. Dixson et al. (2020) e Oliveira, Gerone e Miranda (2021) reforçam que o psicólogo escolar pode atuar em conjunto com os familiares, a fim de auxiliá-los a conduzir o processo de concretização do potencial do superdotado, partindo da conscientização acerca da função da família ao longo dessa trajetória. Segundo os autores, isso pode ser feito por meio da realização de encontros coletivos periódicos, com o objetivo de promover discussões, trocas de experiências, orientações e acesso a informações sobre a superdotação e sobre o papel da família em tal contexto. López-Aymes, Acuña e Damián (2014) verificaram que familiares de superdotados reconhecem que precisam de orientações ao longo dos processos de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem do aluno, para que se tornem aptos a oferecer condições que possibilitem e/ou otimizem a ocorrência de tais processos. É justamente devido à constatação dessa demanda que a maioria dos participantes deste estudo apontaram a necessidade de ampliação do atendimento da(o) psicóloga(o) escolar às famílias.

Dentre as dificuldades que a(o) psicóloga(o) do AEE-AH/SD enfrenta, conforme mencionado pelos participantes, destaca-se a existência de mitos e crenças equivocadas sobre a superdotação. Um exemplo é a crença de que a superdotação é inata, o que implicaria a ausência de necessidade de um atendimento diferenciado para o superdotado desenvolver suas potencialidades (Fleith, 2009, 2018). Renzulli e Reis (2021) acrescentam que, com base nesse pensamento, a sociedade frequentemente manifesta oposição aos programas de atendimento ao superdotado, justamente por duvidar da relevância de investir na educação de alunos que já são (supostamente) tão privilegiados. Contudo, como defende Renzulli (2016), são necessários estímulos variados e suporte (profissional e familiar) para que o superdotado transforme potencial em desempenho superior. Na realidade investigada, a falta de apoio ao AEE-AH/SD evidencia-se por meio da insuficiência de recursos humanos e materiais para viabilizar um atendimento mais amplo e diversificado.

Somado a isso, a confusão com relação à função da(o) psicóloga(o) escolar (no próprio AEE-AH/SD e de maneira geral) dificulta a compreensão da necessidade da sua presença na educação do superdotado. De acordo com Farrell (2010), são frequentes noções equivocadas

acerca do papel do psicólogo escolar, de modo que familiares e professores podem apresentar expectativas irrealistas quanto às ações que esse profissional deve realizar. Mesmo diante do movimento que tem ganhado força nas últimas décadas – pautado na busca pelo aumento das oportunidades educacionais e pela redução de barreiras de acesso ao ensino e à aprendizagem, por meio da implementação de estratégias de promoção de desenvolvimento e bem-estar psicológico –, o valor histórico atrelado ao surgimento da psicologia escolar, com foco na identificação de distúrbios e dificuldades, ainda afeta a visão que se tem da função do psicólogo na escola (Hess & Waggoner, 2020; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009). Chama-se atenção para a importância de as(os) psicólogas(os) compreenderem o que é a psicologia escolar, quais são suas possibilidades de atuação (Guzzo, Moreira, & Mezzalana, 2016) e qual é sua função no atendimento ao superdotado (Dixson et al., 2020; Fleith, 2009). A partir disso, essa(e) profissional é responsável por esclarecer quais ações competem a ela(e) para os envolvidos nos processos educacionais. Nesta direção, Anache (2010) reforça a importância de construir novas formas de atuação do psicólogo, não apenas em diferentes contextos, mas também com objetivos mais amplos do que somente identificar problemas escolares.

Verificou-se, ainda, que falta articulação entre o AEE-AH/SD e o ensino regular, constituindo uma possibilidade de atuação para psicólogos escolares. Sabendo que é possível combinar estratégias de atendimento ao superdotado (Wai & Benbow, 2021), frequentar um programa de enriquecimento curricular, como o AEE-AH/SD, pode não ser suficiente para atender às necessidades do aluno. Muitas vezes, é necessário implementar estratégias na própria sala regular, como a aceleração, o agrupamento por habilidades e/ou outras formas de enriquecimento (Shaunessy-Dedrick & Lazarou, 2020). Além disso, conforme salienta Silverman (2018), o encaminhamento do superdotado para um programa de enriquecimento extracurricular decorre da identificação de necessidades que o ensino regular não atende. A atuação do psicólogo em integrar o ensino regular e a sala de recursos tornaria as experiências educativas do aluno congruentes entre si, otimizando o trabalho realizado no AEE-AH/SD.

Conclui-se que professoras(es) e familiares reconhecem a relevância da atuação da(o) psicóloga(o) escolar no atendimento ao superdotado, especialmente na avaliação de características e necessidades desse estudante e no apoio ao aluno e aos múltiplos atores presentes ao longo de sua trajetória de vida. Embora a(o) psicóloga(o) realize práticas essenciais para potencializar processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento do superdotado, é evidente que essa(e) profissional esbarra em dificuldades que impedem a ampliação e o aprimoramento de sua atuação, mesmo quando tem a intenção de oferecer um serviço ainda mais efetivo. Logo, vale

destacar a urgência de maior investimento no AEE-AH/SD com o intuito de garantir melhorias nas condições de trabalho das(os) psicólogas(os) escolares e, então, um atendimento mais completo em termos de disponibilidade, acesso e capacitação profissional para suprir demandas emergentes. Ademais, isentos da sobrecarga de trabalho, as(os) psicólogas(os) terão a possibilidade de expandir sua atuação para outras frentes, como, por exemplo, a luta e defesa pelos direitos do superdotado.

Por fim, este estudo apresentou limitações, tais como: (a) quantidade limitada de participantes, (b) utilização de amostra por conveniência, (c) emprego de método único de coleta de dados e (d) realização de entrevistas virtuais. Tendo isso em vista, algumas sugestões para pesquisas futuras são: (a) investigar a avaliação de outros grupos acerca da atuação do psicólogo escolar, (b) investigar a atuação do psicólogo escolar em programas de atendimento ao superdotado em outras regiões brasileiras, (c) combinar múltiplas abordagens de coleta e (d) conduzir estudos presenciais.

REFERÊNCIAS

- Anache, A. A. (2010). Psicologia escolar e educação especial: Versões, inserções e mediações. *Em aberto*, 23(83), 73–93. Recuperado de: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2458>
- Aston, C., & Brown, D. L. (2020). Progress or setback: Revisiting the current state of assessment practices of black children. *Contemporary School Psychology*, 25(1), 140–148. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00308-7>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Camargo, N. C., & Carneiro, P. B. (2020). Potências e desafios da atuação em psicologiaescolar na pandemia de Covid-19. *Cadernos de PsicologiaS*, 1. Recuperado de: <https://cadernosdepsicologias.crppr.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Potencias-e-desafios-da-atuacao-em-Psicologia-escolar-na-pandemia-de-Covid-19-%E2%80%93-Revista-Cadernos-de-Psicologias.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2007). *Resolução CFP N.º 013/2007*. CFP. Recuperado de: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-administrativa-financeira-n-13-2007-institui-a-consolidacao-das-resolucoes-relativas-ao-titulo-profissional-de-especialista-em-psicologia-e-dispoe-sobre-normas-e-procedimentos-para-seu-registro>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Penso.
- 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>
- Delou, C. M. C. (2007). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Volume 3: O aluno e a família* (pp. 49–59). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Dixson, 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>
- 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. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245–264). Campinas, SP: Alínea.
- Fleith, D. S. (2018). Identificação e avaliação de alunos superdotados: Reflexões e recomendações. In L. S. Almeida & A. Rocha (Eds.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 79–103). Braga, Portugal: CERPSI – Centro de Estudos e Recursos em Psicologia.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: A questão do método. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 21–35). Campinas, SP: Alínea.
- 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. Naser (Eds.), *International handbook on child rights and school psychology* (pp. 425–442). Cham, Switzerland: 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>
- Nakano, T. C. (2020). Grade curricular dos cursos de graduação em psicologia: Análise da formação para educação especial. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24(1), e213743. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213743>
- 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), e138101623632. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23632>
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 9(3), 648–663. Recuperado de: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a07.pdf>
- 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), 1–13. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127397006.pdf>
- 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. Recuperado de: <http://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/603>
- Olszewski-Kubilius, P. (2018). The role of the family in talent development. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children – Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 129–147). Cham, Switzerland: Springer.
- 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). Cham, Switzerland: Springer.
- Renzulli, J. S. (2016). 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). Waco, TX: Prufrock Press.
- 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). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Shaunessy-Dedrick, E., & Lazarou, B. (2020). Curriculum and instruction for the gifted: The role of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1542–1557. <https://doi.org/10.1002/pits.22379>
- 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). Cham, Switzerland: 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>
- Wai, J., & Benbow, C. P. (2021). Educational interventions on behalf of the gifted: Do They have lasting impacts on development? In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Talent development in gifted education – Theory, research, and practice* (pp. 115–130). New York, NY: Routledge.

Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsa de mestrado.

Recebido em: 08 de abril de 2022

Aprovado em: 20 de novembro de 2023