



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

Impacto da aceleração académica em alunos com sobredotação: A perspetiva dos pais no contexto das políticas educativas portuguesas

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano –

Gil Ferreira Marta Carreira da Costa

Trabalho efetuado sobre a orientação de:

Professora Doutora Marisa Carvalho

Professor Doutor Alberto Rocha

Porto, Julho de 2024

Agradecimentos

Chegando agora ao final de mais uma fase da minha formação profissional, quero agradecer a todos os professores que tive durante a licenciatura e mestrado, pelo esforço que fazem por todos os alunos, pelo amor que mostram pela Psicologia e por tornarem possível que mais um grupo de alunos saia desta universidade preparado para ser um psicólogo de excelência. Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Marisa Carvalho, por toda a disponibilidade, cuidado e apoio que me ofereceu durante esta dissertação.

Agradeço a todos os pais que se disponibilizaram para participar neste estudo e agradeço ao Dr. Alberto Rocha e à Dra. Cristina Palhares pelo seu envolvimento neste projeto. Sem eles não seria possível realizar esta dissertação.

Obrigado à minha família pela motivação que me deram e por fazerem tudo para que eu possa seguir uma carreira com que realmente me identifico.

Obrigado a todos aqueles colegas de turma que eventualmente se tornaram amigos, principalmente aqueles que por muitas vezes tiveram de me aturar em trabalhos de grupo.

Obrigado a todos por terem tornado estes últimos cinco anos numa experiência memorável.

Resumo

A aceleração acadêmica é uma das medidas educativas mais utilizadas com o objetivo de satisfazer as necessidades específicas de alunos com sobredotação. Este estudo tem como propósito explorar a perspectiva de pais de alunos com sobredotação que beneficiaram de medidas de aceleração acadêmica, caracterizando as suas experiências e opiniões sobre estas medidas, bem como o impacto que tiveram no desenvolvimento académico e socioemocional dos seus filhos.

Para tal, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas centradas nos seguintes domínios principais: (a) Antecedentes da aceleração acadêmica; (b) Durante o processo de aceleração acadêmica; (c) Consequências académicas da aceleração; (d) Consequências socioemocionais da aceleração; (e) Características contextuais e apoios; (f) Se as medidas não tivessem sido aplicadas, (g) Sugestões para o futuro da aceleração académica.

Foi realizada uma análise temática utilizando o software NVIVO 14, permitindo a comparação de experiências, opiniões e perceções destes pais no que toca a características do aluno antes de ser realizada a aceleração acadêmica, consequências académicas e socioemocionais da aceleração acadêmica e principais dificuldades e obstáculos encontrados durante o processo. Os resultados deste estudo fornecem implicações relevantes para a implementação de medidas de aceleração acadêmica e para a inclusão de alunos com sobredotação no sistema de ensino.

Palavras-chave: Aceleração Acadêmica; Sobredotação; Altas Capacidades

Abstract

Academic acceleration is one of the most commonly used educational measures to meet the specific needs of gifted students. This study aims to explore the perspectives of parents of students who have undergone academic acceleration, characterizing their experiences and opinions on these measures, as well as their impact on their children's academic and socio-emotional development.

To achieve this, eight semi-structured interviews were conducted, focusing on the following main domains: (a) Before acceleration; (b) The process of academic acceleration; (c) Academic consequences of acceleration; (d) Socio-emotional consequences of acceleration; (e) Contextual characteristics and supports; (f) Without the acceleration; (g) What must change in the usage of academic acceleration measures.

A thematic analysis was conducted using NVIVO 14 software, allowing for a comparison of the experiences, opinions, and perceptions of these parents when it comes to characteristics of the student before academic acceleration, academic and socio-emotional consequences of academic acceleration and the main difficulties and obstacles encountered during the process. The results of this study provide relevant implications for the implementation of academic acceleration measures and for the inclusion of gifted students in the education system.

Keywords: Academic Acceleration; Giftedness; High Abilities

Índice

1.	Introdução.....	1
2.	Enquadramento Teórico.....	4
3.	Método.....	9
4.	Apresentação de Resultados	16
5.	Discussão de Resultados.....	29
6.	Conclusões.....	32
7.	Referências	35
8.	Anexos	40

Lista de anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista

Anexo 2 – Consentimento Informado

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Dados relativos aos participantes

Tabela 2 – Domínios, categorias e subcategorias

1. Introdução

Tradicionalmente, a sobredotação era vista como um fenómeno ligado principalmente às altas habilidades cognitivas e a um quociente de inteligência (QI) elevado. Esta visão foi evoluindo sendo que, atualmente, a sobredotação é definida como um fenómeno complexo que vai para além da inteligência (Almeida et al., 2013). Adota-se uma perspetiva mais abrangente deste conceito, ligando habilidades cognitivas a fatores motivacionais e socioemocionais, bem como um conjunto diverso de aptidões que abrangem não apenas a área intelectual e académica, mas também a área artística, desportiva, científica, entre outras (Almeida et al., 2013).

Estas altas capacidades emergem em contextos favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a sua expressão é influenciada por fatores individuais como a personalidade, criatividade, motivação e sistema de valores. Consequentemente, as variáveis cognitivas continuam a ser fundamentais no conceito de sobredotação; contudo, o seu desenvolvimento e expressão estão dependentes de variáveis pessoais e contextuais que podem ser mais facilmente intervencionadas e modificadas (Rocha et al., 2020).

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2004), a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1999) e a Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986) são exemplos de modelos teóricos que defendem esta forma mais holística de ver a sobredotação. Estes modelos sublinham a importância de considerar uma abordagem multifacetada, onde o potencial dos indivíduos é desenvolvido através de um equilíbrio entre capacidades inatas e influências ambientais, maximizando assim o desenvolvimento integral dos alunos sobredotados.

Estima-se que entre 3% a 5% das crianças portuguesas possuam sobredotação (ITAD, 2018), sendo a sua identificação um processo complexo e multifacetado. A identificação precisa e rigorosa destas crianças é fundamental para a implementação de medidas educativas adequadas, que respondam eficazmente às suas necessidades específicas e potenciem o seu desenvolvimento integral.

O processo de identificação envolve a utilização de múltiplos critérios e instrumentos de avaliação, que vão para além dos tradicionais testes de inteligência. Inclui também a avaliação de competências criativas, motivacionais e socioemocionais. Esta abordagem abrangente permite uma compreensão mais completa das capacidades e

necessidades das crianças com sobredotação, assegurando que as intervenções educativas sejam mais personalizadas e eficazes.

A literatura sugere que a identificação precoce e a implementação de programas de enriquecimento e aceleração podem contribuir significativamente para o desenvolvimento académico e pessoal destes alunos. Programas de enriquecimento proporcionam oportunidades de aprendizagem avançadas e estimulantes que permitem aos alunos com sobredotação desenvolver o pensamento crítico e criativo, assim como resolver problemas complexos (Reis, Renzulli, & Renzulli, 2021).

Por outro lado, a formação contínua de professores e educadores em sobredotação é essencial para a criação de ambientes de aprendizagem que promovam o desafio intelectual, a motivação intrínseca e o bem-estar emocional dos alunos com sobredotação. Professores bem preparados podem adaptar o currículo e as estratégias de ensino para melhor atender às necessidades específicas destes alunos, promovendo um ambiente educativo inclusivo e enriquecedor (Rocha et al., 2020).

De modo a desenvolver o potencial de crianças sobredotadas, têm sido postas em prática uma série de medidas, entre elas a aceleração académica. Esta consiste em fornecer aos alunos o plano curricular num ritmo mais rápido ou numa idade mais precoce, permitindo adequar o nível do currículo às características do aluno (ANEIS, 2017). Os efeitos positivos desta medida do ponto de vista académico estão bem documentados na literatura, com estudos que evidenciam melhorias no desempenho académico e no desenvolvimento intelectual dos alunos (e.g., Colangelo et al., 2004; Miravete, 2023; Reis & Renzulli, 2010; Rogers, 2015; Steenbergen-Hu et al., 2016; Steenbergen-Hu & Moon, 2011).

No entanto, há menos consenso relativamente às consequências socioemocionais da aceleração académica. Alguns autores identificam efeitos negativos, como o baixo estatuto social entre os pares e dificuldades de integração no contexto escolar (Gagné & Gagnier, 2004; Hoogeveen et al., 2009). Por outro lado, outros estudos indicam que os efeitos destas medidas podem ser neutros ou até positivos, contribuindo para o bem-estar emocional e social dos alunos sobredotados (Bernstein et al., 2020; Gross & Smith, 2021; Miravete, 2023; Oliveira & Almeida, 2013; Rogers, 2015; Steenbergen-Hu et al., 2016; Steenbergen-Hu & Moon, 2011).

Destacando-se os efeitos reportados na literatura, os alunos sujeitos a aceleração académica geralmente apresentam uma visão positiva da sua experiência escolar (Dare & Nowicki, 2023; Gross, 2015). Estes alunos tendem a apreciar o desafio académico e o ajustamento curricular às suas necessidades, o que contribui para uma maior satisfação escolar e motivação intrínseca. Em contraste, a maioria dos professores mantém-se cética em relação a esta medida, expressando preocupações sobre o impacto socioemocional e a eficácia pedagógica da aceleração (Cross et al., 2018; Gonzalez & Jung, 2021; Laine et al., 2019; Siegle et al., 2013).

Embora a literatura que explora a perspetiva dos pais dos alunos seja mais limitada, os estudos disponíveis indicam que estes geralmente veem a aceleração académica de forma positiva. Os pais valorizam a adequação do currículo às capacidades dos seus filhos e reconhecem os benefícios académicos e pessoais decorrentes da aceleração (Dare et al., 2016; Heinbokel, 2015; Kleinbok & Vidergor, 2009). Visto que os pais desempenham um papel crucial na decisão de aplicar estas medidas, é essencial continuar a explorar e compreender o seu ponto de vista para informar práticas educativas e políticas de sobredotação.

Este estudo teve como objetivo geral explorar a perspetiva de pais de alunos que beneficiaram de medidas de aceleração académica sobre a forma como as mesmas afetaram os seus filhos do ponto de vista académico, motivacional e socioemocional. Este trabalho integra-se no projeto IN Project: Inclusive Education in Portuguese Schools.

A presente dissertação de mestrado organiza-se em quatro secções. A primeira secção remete para o enquadramento teórico, fundamentado numa revisão da literatura existente sobre aceleração académica e sobredotação. Esta revisão inclui estudos que documentam tanto os efeitos positivos da aceleração académica em termos de desempenho académico (Colangelo et al., 2004; Reis & Renzulli, 2010) como os desafios socioemocionais que podem surgir (Hoogeveen et al., 2009; Gagné & Gagnier, 2004).

A segunda secção descreve o método, detalhando as opções metodológicas consideradas, os objetivos específicos, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de recolha e análise. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com pais de alunos sobredotados que experienciaram medidas de aceleração académica, permitindo uma compreensão profunda das suas perspetivas e experiências.

Na terceira secção, são apresentados e discutidos os resultados à luz do referencial teórico proposto. Estes resultados fornecem uma visão abrangente dos impactos académicos, motivacionais e socioemocionais da aceleração académica, revelando tanto benefícios significativos como desafios a serem superados. As opiniões dos pais destacam a importância de um apoio contínuo e personalizado para os alunos sobredotados, bem como a necessidade de formação adequada para professores e educadores (Siegle et al., 2013; Laine et al., 2019).

Na secção final, a conclusão, são apresentados os principais contributos deste estudo e as suas implicações para a prática educativa. São discutidas recomendações para a implementação de políticas educativas mais inclusivas e eficazes que possam apoiar melhor os alunos sobredotados e as suas famílias. A conclusão sublinha a necessidade de um diálogo contínuo entre pais, educadores e formuladores de políticas para garantir que as necessidades únicas dos alunos sobredotados sejam plenamente atendidas (Dare et al., 2016; Kleinbok & Vidergor, 2009).

2. Enquadramento Teórico

2.1 Sobredotação

O conceito de sobredotação tem evoluído significativamente ao longo do tempo, passando de um foco exclusivo nas altas habilidades cognitivas e elevado quociente de inteligência (QI) para modelos teóricos mais abrangentes. Estes modelos incluem fatores motivacionais e socioemocionais, bem como um conjunto diversificado de aptidões (Almeida et al., 2013). As altas capacidades emergem em contextos favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento, sendo a sua expressão influenciada por fatores pessoais como a personalidade, a criatividade e a motivação (Almeida et al., 2013). Embora as variáveis cognitivas sejam essenciais para se falar em sobredotação, o seu desenvolvimento e expressão dependem também de fatores pessoais e contextuais, que podem ser mais facilmente intervencionados e modificados (Rocha et al., 2020).

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2004), a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1999) e a Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986) são

exemplos de modelos teóricos que representam esta abordagem multifacetada ao conceito de sobredotação.

Gagné, no seu Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento define talento como a mestria superior de habilidades, desenvolvidas através do treino sistemático e domínio de conhecimento em pelo menos uma área de atividade humana. Este talento resulta da interação entre predisposições naturais do indivíduo e o ambiente/contexto em que este se encontra. O modelo de Gagné reconhece quatro domínios de aptidão: intelectual, criativo, socioafetivo e sensório-motor. O desenvolvimento do talento nestas dimensões depende de catalisadores intrapessoais e ambientais. Gagné situa a linha de corte para talento e sobredotação no percentil 90, conceptualizando a sobredotação como algo menos raro do que a maioria dos outros autores (Gagné, 2004).

Gardner, com a Teoria das Inteligências Múltiplas, propôs uma abordagem multidimensional, ultrapassando o reducionismo das conceções centradas apenas nas habilidades cognitivas e no QI. Segundo Gardner, as múltiplas habilidades de um indivíduo formam inteligências que, embora distintas e autónomas, interagem entre si. As inteligências identificadas por Gardner são: Linguística, Lógico-matemática, Visuo-espacial, Corporal-cinestésica, Musical, Intrapessoal, Interpessoal e Naturalista (Gardner, 1999).

Já Renzulli, na Teoria dos Três Anéis, defende que a sobredotação resulta da interação entre três componentes: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa. Sem a interação destas componentes, não pode haver expressão de sobredotação. Esta interação depende também dos traços de personalidade do indivíduo e das características do ambiente onde está inserido (Renzulli, 1986).

Atualmente, estima-se que 3 a 5% das crianças portuguesas possam ser consideradas sobredotadas (ITAD, 2018). Esta estimativa reflete a evolução do conceito de sobredotação, evidenciando uma maior abertura e flexibilidade na definição deste fenómeno, bem como uma menor exclusividade do grupo de pessoas sobredotadas.

A identificação destas crianças é um processo complexo, caracterizado por ser multidimensional (áreas e dimensões); multirreferencial (envolver pais, professores, psicólogos e outros agentes educativos); multimétodo (variedade de meios, processos e instrumentos); multitemporal (em diversos momentos e estádios de desenvolvimento); multicontextual (através de tarefas realizadas na escola, em casa ou em outros contextos)

(Almeida & Oliveira, 2000). Este processo utiliza uma variedade de instrumentos, como provas standardizadas (psicológicas e académicas), inventários de criatividade, entrevistas individuais e escalas de autoavaliação, entre outros (Almeida & Oliveira, 2000).

2.2 A inclusão de alunos com sobredotação nas escolas

Nos últimos anos, as políticas educativas em Portugal, tal como em outros países, têm vindo a insistir na inclusão de todos e de cada um dos alunos, a partir de medidas como as previstas no Decreto-Lei nº 54/2018. A inclusão define-se como “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2920). Neste âmbito, discute-se a inclusão de alunos com sobredotação nas escolas considerando as medidas que melhor respondem às suas necessidades e potencialidades.

Apesar do seu elevado potencial, muitos alunos com sobredotação demonstram fraco aproveitamento escolar e até dificuldades de aprendizagem (Ourofino & Fleith, 2011). Estas dificuldades poderão ser causadas por dificuldades socioemocionais destes alunos (Blaas, 2014), tais como baixa autoconfiança ou autoeficácia. Além disso, a natureza homogénea do sistema educativo poderá estar a contribuir para sentimentos de aborrecimento, desmotivação e desinteresse em alunos com altas habilidades (Ourofino & Fleith, 2011).

Isto indica que, em muitos casos, os métodos de ensino predominantes não satisfazem as necessidades dos alunos com sobredotação (Reis & Renzulli, 2010), contribuindo para problemas emocionais, motivacionais e académicos. A resposta a estas dificuldades poderá passar pela aplicação do Sistema Multinível ou Multi-Tiered Systems of Support (MTSS). Este sistema baseia-se na proatividade e prevenção e é constituído por quatro componentes: Rastreio; Sistema de prevenção multinível; Monitorização de Progresso e Decisões baseadas em dados (Center on Multi-Tiered Systems of Support, 2020). O MTSS engloba três níveis de intervenção/apoio: Medidas Universais, Medidas Seletivas e Medidas Adicionais. As medidas de cada nível diferenciam-se pela sua intensidade e frequência, estando personalizadas para as capacidades, potencial, limitações, personalidade, interesses e objetivos de cada aluno.

Os alunos com sobredotação beneficiariam deste sistema na medida em que estas medidas personalizadas ajudariam estes alunos a manterem-se motivados academicamente e a evitar as dificuldades socioemocionais mencionadas, garantindo acima de tudo que estes alunos atinjam o seu potencial.

Atualmente, o Enriquecimento Académico e a Aceleração Académica são os dois tipos de medidas personalizadas mais comumente aplicadas a alunos com sobredotação. O presente estudo terá o seu foco nas medidas de aceleração académica.

2.3 Aceleração Académica

A aceleração académica consiste em fornecer aos alunos o plano curricular num ritmo mais rápido ou numa idade mais precoce, permitindo adequar o nível do currículo às características individuais dos alunos (ANEIS, 2017; Assouline et al., 2015). Os programas educativos definidos para cada nível de ensino são geralmente desenhados em função do que é esperado da maioria dos alunos de cada faixa etária, não atendendo adequadamente aos alunos que conseguem progredir mais rapidamente no currículo (ANEIS, 2017). Estas medidas procuram mitigar a sensação de lentidão excessiva no ensino percebida pelos alunos com sobredotação, evitando a consequente desmotivação.

A aceleração académica pode ser aplicada de várias formas, incluindo: entrada antecipada na escola; avanço de ano escolar; avanço por disciplinas; currículo abreviado; compactação curricular; estudo independente; turmas combinadas; programas extracurriculares; e entrada antecipada/aceleração no Ensino Superior (Almeida et al., 2013; Southern & Jones, 2015). Esta medida é uma das mais fáceis de implementar logisticamente (Siegle et al., 2013) e é relativamente barata (Assouline et al., 2015). Uma das suas vantagens é a possibilidade de estimular os alunos de altas capacidades sem a necessidade de elaborar um currículo especial (Oliveira & Almeida, 2013).

A literatura concorda que a aceleração académica tem efeitos positivos no desempenho e motivação escolar dos alunos (e.g., Colangelo et al., 2004; Miravete, 2023; Reis & Renzulli, 2010; Rogers, 2015; Steenbergen-Hu et al., 2016; Steenbergen-Hu & Moon, 2011). Estudantes com sobredotação que beneficiam desta medida experienciam maior estimulação cognitiva e desafios mais adequados às suas capacidades (Gross et al., 2011). Estudantes cuja aceleração foi realizada na educação pré-escolar apresentam maior

sucesso acadêmico no final do ensino secundário do que aqueles cuja aceleração ocorreu mais tarde (Kuo & Lohman, 2011).

Contudo, não há consenso na literatura quanto aos efeitos socioemocionais da aceleração acadêmica. Algumas investigações indicam que estas medidas podem levantar preocupações sobre o desfasamento entre o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional do aluno (Oliveira & Almeida, 2013). Por exemplo, um estudo de Hoogeveen et al. (2009) sobre alunos do 7.º e 8.º anos sujeitos a medidas de aceleração acadêmica indicou que estes demonstram menor autoconceito social e menor estatuto social comparativamente aos seus colegas. Além disso, eram vistos como menos cooperativos, menos bem-humorados e menos prestáveis pelos seus pares. Gagné e Gagnier (2004) relataram que alunos que entram precocemente no 1.º ciclo têm mais probabilidades de mostrar dificuldades de ajustamento escolar do que os seus colegas que entram na idade normativa.

Por outro lado, vários estudos relatam efeitos neutros ou positivos do ponto de vista socioemocional (Bernstein et al., 2020; Gross & Smith, 2021; Miravete, 2023; Oliveira & Almeida, 2013; Rogers, 2015; Steenbergen-Hu et al., 2016; Steenbergen-Hu & Moon, 2011). A aceleração acadêmica pode afetar positivamente a autoestima, confiança social e maturidade dos alunos (Gross & Smith, 2021; Steenbergen-Hu et al., 2016). Segundo Oliveira e Almeida (2013), alunos com sobredotação que não beneficiam de aceleração acadêmica tendem a apresentar rendimentos escolares mais baixos, problemas de comportamento, maior dificuldade de integração escolar, expectativas académicas mais baixas, reduzida motivação escolar, frustração e aborrecimento na escola, hábitos de estudo pobres, abandono escolar prematuro, aversão escolar, problemas emocionais e dificuldades de relacionamento com os colegas, em comparação com os alunos que foram sujeitos à aceleração acadêmica.

Alunos sujeitos a medidas de aceleração acadêmica mostram-se satisfeitos com estas tanto a curto como a longo prazo (Gross, 2015). Jovens adultos que beneficiaram da medida durante o seu percurso escolar percebem a aceleração acadêmica como uma experiência positiva, considerando que o sucesso desta medida depende de fatores como a cultura de cada escola e o apoio que esta dá ao aluno (Dare & Nowicki, 2023).

Embora os professores reconheçam a necessidade de ensino diferenciado para alunos sobredotados (Laine & Tirri, 2015), muitos opõem-se às medidas de aceleração

académica (Cross et al., 2018; Gonzalez & Jung, 2021; Laine et al, 2019; Siegle et al., 2013), expressando preocupações quanto à maturidade comportamental e à integração social dos alunos. Este ceticismo quanto à aceleração académica pode dever-se se à sua falta de informações sobre o tema, à prevalência de mitos sobre a aceleração e a ausência de políticas de inclusão para alunos com sobredotação nas escolas (Maia-Pinto & Fleith, 2012). Em Portugal, ainda é necessário formar os professores para que consigam responder adequadamente às necessidades específicas dos alunos de altas capacidades (García-Perales et al., 2024).

Do ponto de vista dos pais de alunos que foram alvo de medidas de aceleração académica, estes relatam efeitos positivos do ponto de vista académico, emocional e social (Dare et al., 2016; Heinbokel, 2015; Kleinbok & Vidergor, 2009). Contudo, referem ter encontrado resistência significativa por parte dos professores (Dare et al., 2016). Além disso, indicam que os seus filhos sofreram vários problemas emocionais, sociais e físicos antes da implementação das medidas de aceleração, sendo estes os principais fatores que os levaram a optar por estas medidas (Heinbokel, 2015).

3. Método

Neste estudo, pretendeu-se explorar a perspetiva de pais de alunos que foram alvo de medidas de aceleração académica sobre a forma como estas medidas afetaram os seus filhos do ponto de vista académico e socioemocional.

Os métodos de investigação qualitativos permitem explorar um fenómeno específico em grande profundidade, tendo uma abordagem centrada no participante que permite que este exponha a sua perspetiva e opinião de forma detalhada (Denzin & Lincoln, 2018). Neste trabalho, procurou-se explorar em profundidade a perspetiva de pais sobre a medida de aceleração académica com recurso a entrevistas semiestruturadas.

A realização de entrevistas semiestruturadas garantiu que as questões centrais fossem abordadas com todos os participantes, oferecendo também a flexibilidade necessária para explorar uma maior diversidade de temas de forma mais aprofundada. Este formato permite ao entrevistador adaptar as perguntas com base nas respostas do participante, facilitando uma investigação mais rica e contextualizada (Creswell, 2014).

A diversidade de casos estudados, considerando fatores como o tipo de aceleração académica aplicada aos alunos e o período de tempo desde a implementação destas medidas, realça ainda mais a importância da flexibilidade proporcionada por este método. A flexibilidade das entrevistas semiestruturadas permitiu captar nuances e detalhes específicos de cada caso, proporcionando uma compreensão mais completa e complexa das experiências dos pais e dos impactos percebidos da aceleração académica (Patton, 2015).

As entrevistas foram conduzidas seguindo um guião de perguntas abertas, permitindo aos pais descreverem livremente as suas experiências e opiniões. As questões focaram-se em vários domínios, incluindo as motivações para a escolha da aceleração académica, as perceções sobre o impacto desta medida no desempenho académico e no desenvolvimento socioemocional dos seus filhos, e as interações com os professores e a escola durante o processo de aceleração.

A análise dos dados foi realizada através de uma abordagem temática, que envolveu a codificação e categorização das respostas dos participantes em temas principais (Braun & Clarke, 2006). Esta técnica permitiu identificar padrões e relações entre as diferentes experiências e perspetivas dos pais, contribuindo para uma compreensão aprofundada do fenómeno em estudo.

3.1 Objetivos

Este estudo teve como objetivo principal explorar a perspetiva de pais de alunos que foram alvo de medidas de aceleração académica sobre a forma como estas medidas afetaram os seus filhos do ponto de vista académico e socioemocional. Para alcançar este objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Explorar de que forma o conhecimento e a compreensão sobre a aceleração académica influenciam a decisão dos pais ao optarem por esta medida para os seus filhos.
2. Compreender as dificuldades e receios dos pais associados à decisão de aplicar medidas de aceleração académica aos seus filhos.

3. Identificar os apoios e suportes recebidos pelos pais no processo de tomada de decisão.
4. Apurar as vantagens e desvantagens da aceleração acadêmica mais frequentemente apontadas pelos pais destes alunos.
5. Perceber como a aceleração acadêmica afeta a motivação e o desempenho acadêmico dos alunos, na perspectiva dos pais.
6. Explorar como os alunos sujeitos à aceleração acadêmica se integram na sua turma e se relacionam com os seus pares, na perspectiva dos pais.
7. Perceber como a aceleração acadêmica afeta o bem-estar emocional e a autoestima dos alunos, na perspectiva dos pais.
8. Identificar fatores ambientais e contextuais que influenciam o sucesso das medidas de aceleração acadêmica, na perspectiva dos pais.
9. Recolher sugestões dos pais destes alunos para a aplicação de medidas de aceleração acadêmica no futuro.

3.2 Participantes

Neste estudo, participaram nove indivíduos, oito do sexo feminino e um do sexo masculino, cujos filhos foram sujeitos a medidas de aceleração acadêmica. Estes nove participantes representam um total de nove crianças/jovens com sobredotação, com idades compreendidas entre 6 e 13 anos, a frequentar do 2.º ao 10.º ano de escolaridade. A Tabela 1 apresenta os dados detalhados sobre os participantes deste estudo.

Tabela 1*Dados relativos aos participantes*

Participante	Aluno	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Aceleração acadêmica
E1[Mãe]	1	Masculino	9	5.º	3.º e 4.º ano em um ano
E2[Mãe]	2	Masculino	8	4.º	Pré-escolar – 2.º ano
E3[Mãe] E3[Pai]	3	Masculino	12	8.º	2.º e 3.º ano em um ano
E4[Mãe]	4	Feminino	10	5.º	1.º e 2.º ano em um ano
E5[Mãe]	5	Masculino	10	5.º	Ano extra na pré-escolar 2.º - 4.º ano
E6[Mãe]	6	Masculino	6	2.º	Pré-escolar – 2.º ano
E7[Mãe]	7 e 8	Masculino	7 11	3º 7.º	1º - 3º ano Entrapa antecipada no 1.º ano
E8[Mãe]	9	Feminino	13	10.º	Entrapa antecipada no 1.º ano (com 4 anos de idade) 4.º - 6.º ano

3.3 Instrumentos

Para a recolha de dados, foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada. Este guião foi organizado em nove blocos, conforme descrito abaixo:

1. **Legitimação da entrevista:** Informar o entrevistado sobre o objetivo e procedimentos do projeto, assegurando a confidencialidade das informações recolhidas.
2. **Dados de caracterização:** Obtenção de informações básicas sobre o filho do entrevistado e o seu processo de aceleração académica, incluindo idade, ano de escolaridade e tipo de aceleração aplicada.
3. **Antes da aceleração académica:** Caracterizar os eventos anteriores à aplicação das medidas de aceleração, incluindo as expectativas dos pais, a procura de informações e suporte, e as principais razões que levaram à escolha destas medidas.
4. **Durante o processo de aceleração académica:** Descrever o processo de aceleração académica, identificando possíveis dificuldades e desafios que possam ter surgido durante o mesmo.
5. **Consequências académicas da aceleração:** Avaliar de que forma a aceleração afetou o desempenho e a motivação académica do aluno, segundo a perspetiva dos pais.
6. **Consequências socioemocionais da aceleração:** Caracterizar o ajustamento e a integração do aluno numa nova turma, avaliando o impacto socioemocional das medidas de aceleração.
7. **Características contextuais e apoios:** Identificar as principais fontes de apoio disponíveis durante o processo de aceleração. Explorar como o aluno é percecionado pelos colegas, professores e pela escola.
8. **Se as medidas não tivessem sido aplicadas:** Explorar que aspetos seriam diferentes na situação atual caso o aluno nunca tivesse sido sujeito a medidas de aceleração.

9. **Sugestões para o futuro da aceleração académica:** Recolher sugestões dos entrevistados sobre possíveis alterações a serem feitas na aplicação de medidas de aceleração académica, tanto do ponto de vista legal quanto prático.

Cada um destes blocos foi concebido para garantir uma exploração detalhada das experiências e perspetivas dos pais sobre a aceleração académica, permitindo uma análise abrangente dos impactos académicos e socioemocionais destas medidas.

3.4 Procedimentos de Recolha de Dados

O contacto com os participantes foi mediado por uma organização que se dedica ao estudo e intervenção na sobredotação, e cujas atividades incluem o apoio a pais de crianças com sobredotação.

Com os nove participantes foram realizadas oito entrevistas, sete com a mãe de cada aluno e uma com a mãe e o pai de um aluno simultaneamente. Quatro entrevistas foram realizadas presencialmente enquanto as outras quatro foram realizadas online, na plataforma Google Meet. As entrevistas presenciais foram gravadas em áudio utilizando um telemóvel, enquanto as entrevistas online foram gravadas por meio da funcionalidade de gravação de ecrã. Estas gravações permitiram a transcrição das entrevistas para análise posterior.

No início de cada entrevista foi explicado a cada participante em que consistia o projeto e os seus objetivos. Após esta explicação, os participantes assinaram o Consentimento Informado, garantindo a sua participação voluntária e a confidencialidade das informações fornecidas.

As entrevistas seguiram o guião previamente elaborado, abordando todos os temas mencionados. No entanto, a ordem das perguntas variou entre as entrevistas, permitindo uma abordagem mais flexível e adaptada ao fluxo natural da conversa. Este procedimento assegurou que todas as áreas de interesse fossem cobertas, enquanto se mantinha a possibilidade de aprofundar tópicos específicos conforme surgissem nas respostas dos participantes.

3.5 Procedimentos de tratamentos e análise de dados

O procedimento da análise de dados baseou-se no método da Análise Temática (Braun & Clarke, 2006), um método que permite identificar e analisar padrões ou temas presentes nos dados recolhidos.

Após a realização das entrevistas, o primeiro passo na análise de dados foi a transcrição das mesmas. A transcrição integral das entrevistas foi realizada para garantir a precisão e a integridade das informações fornecidas pelos participantes.

Utilizando o software NVIVO 14, foi realizada a codificação dos dados, o que permitiu identificar os principais temas abordados ao longo das entrevistas. O processo de codificação iniciou-se pela definição dos sete códigos centrais, baseados nos blocos de questionamento presentes no guião da entrevista: Dados de Caracterização; Antes da Aceleração; Durante a Aceleração; Consequências Académicas; Consequências Socioemocionais; Apoios do Contexto; Se as medidas não tivessem sido aplicadas; Sugestões para o futuro da aceleração académica. Cada um destes códigos foi dividido em subcódigos mais específicos, a maioria deles referentes a questões concretas colocadas em cada um destes blocos. Embora a maior parte dos códigos tenham sido definidos anteriormente ao início da codificação, outros foram adicionados ao longo do processo conforme necessário.

Este método de codificação facilitou a comparação das experiências e opiniões entre os participantes, permitindo a identificação de pontos em comum e divergências. A análise temática é particularmente útil para examinar como diferentes participantes percebem e interpretam a aceleração académica, possibilitando uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam as suas perspetivas (Braun & Clarke, 2006).

Além disso, a utilização do NVIVO 14 permitiu uma organização sistemática dos dados, facilitando a análise de grandes volumes de informação de forma eficiente. Este software é amplamente utilizado em pesquisa qualitativa devido às suas capacidades de gestão e análise de dados, proporcionando ferramentas avançadas para codificação, visualização e exploração de temas (Bazeley & Jackson, 2013).

4. Apresentação de Resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados obtidos a partir das respostas dos participantes. A apresentação dos resultados está organizada de forma sequencial e descritiva de acordo com os domínios identificados: (A) **Antes da Aceleração**; (B) **Após a Aceleração**; (C) **Envolvimento de outros parceiros educativos**; (D) **Sem a Aceleração**; (E) **O que deve mudar**. Cada domínio inclui um conjunto de categorias que emergiram das respostas dos/as participantes, conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2

Domínios, categorias e subcategorias

Domínio	Categoria	Subcategoria
A. Antes da aceleração	A1. Como surgiu	
	A2. Características do aluno antes da aceleração	A2.1 Altas capacidades A2.2 Relação com a escola
	A3. Conhecimento prévio	
	A4. Expetativas	A4.1 Medos e receios A4.2 Otimismo A4.3 Futuras acelerações
	A5. Preparação para a aceleração	A5.1 Organização com a escola A5.2 Dificuldades Burocráticas A5.3 Comunicação com o filho
	A6. Razões para escolher a aceleração	
B. Após a aceleração	B1. Consequências Académicas	B1.1 Motivação escolar B1.2 Resultados académicos
	B2. Consequências Socioemocionais	B2.1 Bem-estar emocional B2.2 Autoestima B2.3 Integração social
C. Envolvimento de outros parceiros educativos	C1. Apoio da escola	

	C2. Apoio dos professores	C.2.1 Oposição C.2.2 Adaptação de práticas pedagógicas C.2.3 Percepção que tem do aluno
	C3. Opinião de pais de outros alunos	
D. Sem a aceleração	D.1 Motivação escolar D.2 Saúde mental D.3 Aplicação de outras medidas D.4 Momento de aceleração	
E. O que deve mudar	E.1 Formação de professores E.2 Flexibilidade do sistema de ensino E.3 Acompanhamento de alunos com sobredotação E.4 Estigmas acerca da sobredotação	

4.1 Antes da Aceleração

Este domínio aborda todos os acontecimentos anteriores à aplicação das medidas aceleração académica, desde o primeiro momento em que se discutiu a possibilidade de realizar uma aceleração até aos últimos preparativos feitos antes da aplicação das medidas. Inclui as seguintes categorias: (1) Como Surgiu, (2) Situação do aluno antes da aceleração, (3) Conhecimento Prévio, (4) Expetativas, (5) Preparação para a Aceleração e, (6) Razões para escolher a Aceleração Académica.

4.1.1 Como Surgiu

Esta categoria refere-se ao primeiro momento em que foi abordado o tema da aceleração, ou seja, a maneira como surgiu a possibilidade do aluno em questão realizar uma aceleração académica.

Na maioria dos casos a possibilidade surgiu após a realização de avaliações cognitivas levadas a cabo por psicólogos que revelaram altas capacidades (“... o resultado dos testes deram que ela estava preparada para andar no segundo ano do primeiro ciclo.”,

E8; “...ele fez os testes, e disseram logo que ele... não era sobredotado, porque não se fala sobredotação até os 6 anos, foi ... altas capacidades.”, E7).

4.1.2 Características do aluno antes da aceleração

Esta categoria caracteriza a situação do aluno antes de ser realizada a Aceleração Académica. Aqui referiram-se aspetos relacionados com a manifestação de capacidades acima da média por estes alunos, bem como o seu relacionamento com o sistema educativo.

No que toca às capacidades acima da média foram abordados aspetos como o grande interesse e conhecimento sobre temas específicos (“...e com 2 anos já sabia bandeiras do mundo, uma coisa extraordinária, sabia dezenas e dezenas de bandeiras...”, E7), a aquisição precoce de competências de leitura, escrita e matemática (“Aos três anos... Não sabíamos que ela sabia ler, não sabíamos que ela sabia escrever, não sabíamos que ela sabia contar, mas ela sabia isso tudo.”, E8; “Claro que, quando entrou na escola, já levava livros de 200 páginas para ler nos intervalos.”, E4).

Falando sobre a relação do aluno com o sistema educativo, tanto na educação pré-escolar como o 1.º CEB, os alunos demonstravam principalmente sentimentos negativos causados pelo facto do ensino ser demasiado lento relativo às suas capacidades, pouco estimulante e pouco desafiante. Isto causou nos alunos um grande desinteresse e desmotivação (“O que acontecia na pré-escolar era que era formas e cores, formas e cores, eles sabiam com dois anos. E, portanto, com três ou quatro anos, aquilo para eles era um aborrecimento gigante.”, E7; “Era um miúdo que estava sempre a dizer... Que o que a professora dizia, não fazia sentido... Porque ele já sabia... Já tinha ouvido no ano anterior e no ano antes do anterior. Que aquilo já era muito repetitivo... Que não estava lá a aprender nada.”, E6) havendo também, em alguns casos, episódios de somatização causados pelo desejo de não continuar na escola (“E teve um dia que foi limite para mim, porque ele entrou em pânico para fazer os deveres de casa.”, E1; “...e ela começou a ficar com sintomas de ansiedade muito exacerbados e a somatizar essa ansiedade, começou a ficar doente...”, E4).

4.1.3 Conhecimento Prévio

Nesta categoria os pais falam sobre o conhecimento que tinham sobre as medidas de aceleração académica no momento em que estas foram propostas para o seu filho, explicando também de que forma procuraram mais informação sobre estas.

Todos os entrevistados afirmaram não terem conhecimento nenhum sobre estas medidas antes de elas se tornarem uma possibilidade para o seu filho (“Nada. Nem nos passava pela cabeça que isso acontecesse.”, E7), com alguns também a indicarem que tinham muitas crenças erradas sobre a própria sobredotação (“Acho que até que eu enquanto pai, aquilo que eu sabia sobre a sobredotação é aquilo que uma pessoa vê num filme. E é tudo aqueles... uns génios. E depois uma pessoa é confrontada com uma realidade dentro de casa... que não tem nada a ver.”, E3 [Pai]).

No que toca à procura de informação, esta foi feita de forma autónoma (“Então eu li tudo que tinha, artigo científico, livro, vídeo e tudo.”, E1) e com recurso a especialistas (“Falámos com vários pediatras, psiquiatras, psicólogos. Consultamos muitas pessoas, mas lá decidimos confiar na *INSTITUIÇÃO*.”, E7). Um dos entrevistados considerou que procurar informação sobre este tema de forma independente não era o ideal devido à grande quantidade de opiniões diferentes que encontrou.

4.1.4 Expetativas

Nesta categoria foram abordados os sentimentos dos pais antes das medidas de aceleração serem aplicadas e quais os resultados que estes esperavam deste processo.

A maioria revelou ter sentido medo, sendo este causado por vários aspetos diferentes. Em alguns casos existia o medo de que o filho não se integrasse bem do ponto de vista social (“O meu principal receio e preocupação era a aceitação dele, o enquadramento dele. Eu olhava para ele como criança e ele não conseguia enquadrar-se nos pares.”, E3[Pai]) ou que não conseguisse acompanhar os conteúdos lecionados (“Medo de ele avançar e não conseguir responder e ficar frustrado...”, E5). Noutros casos o medo era causado pelas opiniões negativas dadas por certas entidades (“...estávamos com muitos receios, porque ouvimos muitas opiniões contrárias. De psiquiatras, de pediatras... E dizerem-nos que isto poderia ser muito prejudicial...”, E7).

No entanto, um dos entrevistados disse que sentiu muito otimismo nessa fase do processo. Este otimismo devia-se à confiança que tinha nas capacidades do filho (“Mas quando ele foi, eu já fui positiva, porque eu confiava nele, sabia do que é que ele era capaz e por isso também não tive... não tive receio de assumir aquele compromisso, já foi positiva, já esperava o que é que ele ia aprender.”, E2).

Em alguns dos casos estudados estava a ser planeada/discutida uma nova aceleração. Os pais, que numa primeira aceleração demonstraram os receios referidos anteriormente, desta vez mostram muita mais confiança, causada principalmente por estarem mais bem informados (“E agora estou muito mais informada, estudei muito sobre o assunto, estou acompanhada pela *INSTITUIÇÃO* que é um grande suporte, e, portanto, neste momento estou muito mais tranquila.”, E4).

4.1.5 Preparação para a aceleração

Nesta categoria foram abordados aspetos relacionados com a preparação necessária após decidirem optar pela aceleração, mas antes das medidas serem aplicadas.

Os pais falaram sobre a forma como comunicaram com a escola nesta fase do processo e de que forma esta se organizou para que as medidas pudessem ser postas em prática. Os entrevistados apresentaram experiências muito diversas, com uns a relatarem um processo simples e fácil, com a escola a mostrar-se disposta a ser flexível (“E neste aspeto foi muito fácil, eu tive uma reunião e na reunião eu mostrei os dados, eu mostrei o relatório de avaliação... Inicialmente ele iria para o primeiro ano, iria ficar ali um mês, dois meses que fosse e depois veriam se realmente fazia a aceleração.”, E6), enquanto outros relataram um processo difícil, marcado por dificuldades burocráticas e/ou fraca comunicação e organização por parte da escola (“Nós nunca fomos informados por parte da escola que a aceleração tinha sido aceite pelo conselho pedagógico e pelo ministério. Eu sou de um grupo de pais de WhatsApp, outros pais souberam antes de nós. A forma como a escola lidou com a situação foi muito má, como processo em si burocrático foi má.”, E4). Num dos casos, as dificuldades foram causadas pela legislação relacionada com a aceleração académica (“Depois, o governo não permitiu que ela acelerasse, ela sempre fez 2 anos num. E o governo não permitiu que ela acelerasse mais daí. Então, tivemos que usar a estratégia, ela estar inscrita num ano, estar formalmente inscrita num ano, mas assistir às aulas do próximo ano.”, E8).

Foi ainda abordada a maneira como os pais comunicaram com os filhos durante todo o processo, com a maioria dos entrevistados a afirmar que tiveram uma comunicação muito aberta com o filho sobre o tema e que este percebia o que ia acontecer (“Também é uma criança muito madura e, portanto, ela entendia perfeitamente o que estava implicado, que iria sair da turma onde estava e iria para a turma seguinte.”, E4). Os entrevistados mostraram intenção de ter em conta a opinião e vontade do filho nas decisões que eram tomadas (“As acelerações sempre foram decididas por ela, pelo que nós não podemos estar a achar que ela tem capacidade para uma coisa e depois tirar-lhe o poder de decisão.”, E8).

4.1.6 Razões para escolher a Aceleração

Nesta categoria, os pais enumeraram as principais razões para terem optado pelas medidas de aceleração académica. As principais razões mencionadas foram a resposta às necessidades intelectuais (“A situação do ele sentir-se muito entediado quando as coisas são repetitivas.”, E6), evitar a desmotivação escolar (“Percebi muito rapidamente que para eles serem felizes têm que estar motivados, sem estarem motivados não são felizes, e portanto para motivar, para estarem motivados tem que ser dada a resposta às necessidades, aqueles desafios que eles precisam.”, E7) e promover o bem-estar emocional (“...acho que é um ponto positivo, é a autoestima, sem dúvida, ter a segurança nele mesmo, começar a confiar mais nele mesmo...”, E5). Um dos entrevistados referiu ter sido motivado pelo desespero, considerando que a aceleração era a única opção (“Não havia outra solução. Perante a situação não sabemos o que mais havíamos de fazer para que ele fosse aceite... Quando fizemos a aceleração foi só por desespero.”, E3 [Pai]).

4.2 Após a Aceleração

Este domínio aborda todos os acontecimentos posteriores à aplicação das medidas de aceleração, analisando as consequências da mesma, quer seja positivas ou negativas. Inclui duas categorias: (1) Consequências Académicas e (2) Consequências Socioemocionais.

4.2.1 Consequências Acadêmicas

Nesta categoria os pais refletem sobre a forma como a aceleração afetou o percurso acadêmico dos filhos, considerando tanto para a motivação escolar como para os resultados acadêmicos.

No que toca à motivação escolar, a maior parte dos entrevistados considera que os filhos se mostraram muito mais motivados e interessados depois de aceleração (“... nós vimos uma criança completamente diferente, muito mais motivada, determinada, interessada...”, E7; “Ficou muito melhor, porque eles deixam de aprender coisas adquiridas...”, E7). Em dois casos consideraram que o aluno continua a não estar motivado por ainda não estar a ser tão desafiado ou apoiado como devia, sendo necessário aplicar mais medidas (“Lá está. Não havia enriquecimento. Portanto, ela continuava a ser tudo muito fácil, muito abaixo daquilo que ela poderia dar. E isso manteve-se infelizmente, até agora. Por isso é que neste momento ela vai fazer uma nova aceleração.”, E4).

Quanto aos resultados académicos, todos os pais relataram que o filho tem tido bons resultados (“E pronto, e a partir daí já os segundos testes foram as notas do 80 e tal, 90 e tal, transversal a todas as disciplinas.”, E5) e que neste momento é um dos melhores alunos da sua turma (“E é dos melhores da turma, mesmo apesar disso, é dos melhores da turma.”, E3[Mãe]). Um dos entrevistados referiu que a aceleração obrigou o filho a estudar e esforçar-se pela primeira vez no seu percurso escolar (“Ele precisou estudar, ele precisou copiar os cadernos e precisou estudar para a prova, que é uma coisa que ele nunca fez na vida.”, E1).

4.2.2 Consequências Socioemocionais

Nesta categoria os pais refletem sobre a forma como a aceleração afetou os filhos do ponto de vista socioemocional. Foram abordados os temas da autoestima, bem-estar emocional e integração social.

Em termos de autoestima, a maior parte dos pais considera que esta foi afetada positivamente pela aceleração (“E isto acabou por lhe elevar a autoestima e a segurança nele mesmo, porque pode confiar nele e seguir em frente.”, E5). Um dos entrevistados considera que houve dificuldades com a autoestima nos primeiros tempos após a

aceleração, mas que estas não foram causadas pela aceleração, mas sim pelas características do contexto em que o aluno estava inserido (“Ou seja, não foi consequência da aceleração, e mesmo por mais acelerações que ela fizesse, se tivesse naquele contexto onde estava, nunca iria estar bem, que tudo o resto realmente tem um enorme impacto.”, E4).

Considerando o bem-estar emocional, os entrevistados consideram que este foi afetado positivamente pela aceleração (“Mais velho também foi uma diferença, ele parecia uma flor murcha, de repente desabrochou-se. Sim, senti a um nível emocional, foi muito positivo, sem dúvida.”, E7). As somatizações referidas anteriormente deixaram de acontecer após a aceleração (“Mas agora, então melhorou e parou um pouco com as crises de ansiedade, com o choro, ainda reclamava muito para a escola, trabalho de casa sempre foi problema, mas melhorou.”, E1).

Quanto à integração social, a maioria dos entrevistados relata uma experiência positiva, embora em alguns casos a integração tenha sido difícil nos primeiros tempos após a aceleração (“No início, como sempre, há sempre alguns colegas que não reagem bem a recepção de alunos que entram no meio do ano, não é? ... Porque eu sei que aqueles que implicavam com ele, hoje são os melhores amigos. Adoram. Ele é adorado na turma. Ele é mesmo adorado por toda a gente.”, E2). Um dos entrevistados revelou que o filho teve de arranjar estratégias para facilitar a sua integração com os novos colegas (“Ele acabou por incluir o futebol na vida dele para poder ser aceite inicialmente naquele grupo.”, E3[Pai]). Na maior parte dos casos os colegas do aluno acelerado conseguem perceber que este tem capacidades acima da média, mas não compreendem o conceito de sobredotação ou aceleração académica (“Então eu acho que as crianças percebem, mas eu acho que a palavra sobredotação é longe do universo delas. Porque tem muito tabu, não é?”, E1).

4.3 Envolvimento de outros parceiros educativos

Neste domínio é abordado o envolvimento de outras entidades no processo de aceleração do aluno, mais concretamente as escolas, os professores e os pais de outros alunos. Explora-se que opiniões estas entidades expressaram sobre o processo e de que forma o facilitaram ou dificultaram. Inclui três categorias: (1) Apoio da Escola; (2) Apoio dos Professores; (3) Opinião dos pais de outros alunos.

4.3.1 Apoio da Escola

Nesta categoria explora-se a forma como a escola apoiou o aluno e os seus pais durante o processo de aceleração. Foram abordados temas como a comunicação, acompanhamento personalizado, flexibilidade e planeamento.

As respostas dadas pelos pais variaram muito, com uns a relatar um processo simples em que a escola foi comunicativa (“E a própria instituição, não é só a professora mesmo, a própria instituição que comunica muito.”, E6), flexível (“Estão sempre muito abertos e, portanto, acho que tem corrido bem.”, E7) e bem preparada (“...foi mesmo a escola que fez toda a dinâmica, aliás, a escola tratou de tudo. Eu não tive que fazer nada mesmo. A escola tratou de tudo.”, E6), enquanto noutros casos a escola teve uma abordagem rígida (“...porque a escola foi muito, muito fechada a esta abordagem diferenciada, a abordagem que ela tinha era tu não és mais que os outros, tens que fazer igual aos outros...”, E4), fraca comunicação com os pais (“a comunicação não foi muito boa, sabe, durante todo o processo.”, E1) e falta de preparação/planeamento (“Não houve planeamento nem acompanhamento por parte dos professores. Nem da escola.”, E3[Pai]).

Em alguns casos os pais sentiram a necessidade de mudar de escola para um estabelecimento que estivesse mais preparado e mais disposto a aplicar as medidas (“E aqui disseram que não. Houve logo uma parte negativa. Já na escola, para onde ele foi, deram uma resposta muito oposta. Disseram sim, vamos tentar.”, E6).

4.3.2 Apoio dos Professores/Educadores

Nesta categoria explora-se a forma como os professores/educadores do aluno o apoiaram antes, durante e após o processo de aceleração. Abordou-se temas como a oposição por parte dos professores, a adaptação de práticas pedagógicas e a perceção que os professores têm das altas capacidades do aluno.

Os entrevistados encontraram muita oposição por parte dos professores na altura em que foi discutida a aceleração académica (“Nós fomos com a *INSTITUIÇÃO*, fomos lá ao colégio, os professores não estavam muito na disposição de o acelerar.”, E3[Mãe]). Esta oposição era justificada de diversas formas, quer fosse a postura do aluno em sala de aula (“O professor sempre batia nessa tecla do distraído, e sempre falou com ele durante as aulas na frente de todo mundo que ele não ia conseguir fazer as coisas

porque ele era distraído.”, E1), receio que o aluno não tivesse a maturidade necessária (“Nós pais na altura, falamos com a educadora, e ela achou muito mal, achou que era muito mal avançar, porque ele devia estar com miúdos da idade dele, por causa da maturidade emocional, e, portanto tentou convencer-nos a não fazer isso.”, E7) ou até pequenos erros dados na escrita (“...foi professora titular do primeiro ano, que esteve sempre contra isto, porque ela desenhava o F manuscrito com o nó da esquerda para a direita em vez da direita para a esquerda, e era a única competência que ela dizia, não conseguia enumerar mais nenhuma.”, E4).

No que toca a adaptação de práticas pedagógicas, os pais relataram experiências muito distintas. Enquanto uns se depararam com professores que não sabiam como se adaptar aos alunos com sobredotação, nem estavam dispostos a fazê-lo (“Os professores não sabem o que hão de fazer com ele. É uma vez que ele fazia as coisas e divagava a solução era dar-lhe mais trabalho.”, E3[Pai]), outros tiveram uma postura mais flexível, adaptando as suas aulas (“...os professores convidam-na a dar as aulas e portanto ela aqui sente-se querida, valorizada...”, E4), preparando atividades de enriquecimento académico (“Então ela propôs dar-lhe apoio extra para ver se ele conseguia atingir o nível dos meninos do terceiro ano ao nível da escrita.”, E7) ou fazendo avaliações diferenciadas (“Foi preciso criar estratégias que a escola criou sem que ela se percebesse, nomeadamente fazer testes diferenciados sem que ela se percebesse. A primeira pergunta e a última eram iguais aos colegas, mas o resto não eram.”, E8).

Considerando a perceção que os professores têm da sobredotação, a maioria destes reconhece que o aluno tem capacidades acima da média e percebe qual foi o propósito da aceleração (“A professora disse que ele era super esperto, super inteligente, fazia as coisas muito rápido e pronto.”, E1). Apenas num dos casos explorados os professores se recusaram a reconhecer estas capacidades, dizendo que “o R. é sobredotado só se for na má educação” (E3[Mãe]).

4.3.3 Opinião de pais de outros alunos

Dois dos entrevistados relataram ter tido más experiências com pais de outros alunos devido a comentários que estes fizeram sobre a sobredotação e a aceleração académica. Um entrevistado contou que estes pais consideravam que a aceleração só tinha acontecido por causa da ocupação profissional dos pais do aluno (“Só está assim porque

o pai é médico e a mãe é advogada. E, portanto, se ela fosse a filha de um pedreiro, salvo seja, nada contra, ou uma doméstica, não lhe tinham dado a oportunidade que ela tem, ela só tem esta oportunidade porque é um bocado complicado estarem a dizer a um advogado que até pode pô-los em tribunal que não estarem a suprir as necessidades da filha.”, E8), havendo até um pai que achou que a sobredotação era algo contagioso (“Aliás, eu tive um pai que me perguntou se se pegava, e poderia o filho estar com a minha filha... Se se pegava. Nem foi se transmitia, foi “isso pega-se? É que se se pega não quero que o meu filho esteja com a tua filha”. Ela perdeu todos os amigos que tinha.”, E8).

4.4 Sem a Aceleração Académica

Neste domínio pediu-se aos pais que refletissem sobre o que seria diferente se as medidas de aceleração académica não existissem ou nunca tivessem sido aplicadas ao seu filho. Os principais temas abordados foram a motivação escolar e saúde mental. Foram também discutidas outras medidas que poderiam ter sido aplicadas em vez da aceleração e o momento em que a aceleração foi efetuada.

A maioria dos pais considerou que a motivação escolar do filho seria afetada de forma muito negativa caso não fosse permitido realizar a aceleração (“Acho que a motivação deles seria diferente, eu acredito que eles se desinteressassem pela escola, e se calhar até tinham ficado maus alunos, sinceramente, acho isso perfeitamente possível, que eles se desinteressarem.”, E7).

Alguns pais estavam certos de que a saúde mental também seria afetada negativamente (“Considero que ela estaria internada. Numa ala de psiquiatria. Com ataques de pânico.”, E8).

Quanto à aplicação de outras medidas, alguns entrevistados aceitam que o enriquecimento académico também seria uma opção (“Bem feito, sim. A questão é que em Portugal não acontece. Por isso é que ela vai fazer nova aceleração, porque continuar não vai ser possível.”, E4).

Quando colocada a questão “Se voltasse dez anos atrás com todo o conhecimento que tem agora sobre a aceleração académica, o que faria de forma diferente?” os entrevistados deram dois tipos de respostas distintas. Enquanto uns consideram que a aceleração foi feita na altura ideal (“Acho que foi uma intervenção na hora certa. Foi uma

intervenção na hora certa.”, E2), outros defendem que esta deveria ter acontecido mais cedo (“Teria feito o diferente. Teria feito antecipação, ou seja, ela teria entrado na escola um ano mais cedo...”, E4; “Para o mais novo, acho que, se tivesse sido feito anteriormente, teria sido melhor.”, E7). Nenhum dos entrevistados mostrou arrependimento por ter feito a aceleração ou disse que a teria feito mais tarde. Um entrevistado disse que meteria o Estado em tribunal por estes “serem responsáveis pela saúde mental da sua filha” (E8).

4.5 O que deve mudar

Neste domínio foi pedido aos pais que dessem as suas opiniões sobre o estado atual da aceleração académica, colocando a questão “Se fosse chamado/a ao Ministério da Educação porque queriam ouvir a sua perspetiva e opinião sobre o que deveria ser mudado, tanto do ponto de vista legal como prático, o que lhes diria?”. As respostas dadas abordaram os seguintes temas: (1) Formação de Professores; (2) Flexibilidade do sistema de ensino; (3) Acompanhamento de alunos com sobredotação e (4) Estigmas acerca da sobredotação.

4.5.1 Formação de Professores

Alguns dos pais entrevistados consideram que os professores não estão preparados para lidar com a sobredotação, quer seja nas suas práticas pedagógicas, quer seja na sua capacidade de identificar estes alunos (“Com tantas crianças a passar entre as mãos, eu acho que mais depressa consegue perceber as diferenças entre elas e qual é que se destaca, se quiser fazer esse exercício. Eu acho que deviam esforçar um bocado para identificar melhor as crianças e também logo ver se tratavam um percurso diferente para eles.”, E5). Por esta razão, defendem que deveria haver mais formação para professores sobre esta área, com dois entrevistados a dizerem que esta deveria ser obrigatória (“Obrigar os professores todos a fazer uma formação nesta área, não serem tão fechados.”, E5).

4.5.2 Flexibilidade do sistema de ensino

Um dos temas mais mencionados nesta fase da entrevista foi a falta de flexibilidade do sistema de ensino português. Os entrevistados apresentaram várias propostas, sendo a primeira delas permitir que os alunos façam a aceleração apenas em algumas disciplinas (“Eu acho que a parte da aceleração, essa parte para mim não está bem feita, obrigar as pessoas, as crianças a saltar de anos, deixando para trás matéria em que eles não estão bem, é cortar-lhes bases.”, E3[Pai]).

Defendem que o sistema deve aproveitar os interesses de cada aluno e respeitar o seu ritmo de aprendizagem (“Ou seja, o problema aqui é mesmo a abordagem pedagógica que as escolas têm, e método de ensino adotado, em que todos têm que fazer tudo ao mesmo tempo, exatamente ao mesmo ritmo. Porque se houvesse realmente um atendimento individualizado, inclusive como tanto defendemos, as medidas de aceleração não eram necessárias para ninguém.”, E4).

Foram também apontadas críticas à legislação que limita a maneira como as medidas de aceleração podem ser aplicadas (“E que se os pudessem acelerar mais vezes, que não é permitido pela lei portuguesa. Nós olhamos para os EUA e se for preciso um miúdo com dez anos estar na universidade, está na universidade. E se quiser estar a fazer a universidade e fazer também o primeiro ciclo e o segundo ciclo isso acontece.”, E3[Pai]; “Porque é que isto constitui um problema? Porque é que temos na lei que só podemos acabar o primeiro ciclo com 9 anos? Porque é que depois não podemos fazer uma aceleração no ensino secundário?”, E8).

4.5.3 Acompanhamento dos alunos com sobredotação

A maioria dos entrevistados é da opinião que os alunos com sobredotação e acelerados não são suficientemente apoiados e acompanhados pela escola. Um dos entrevistados destacou a necessidade de acompanhamento psicológico, dizendo que este deveria ser obrigatório (“Então, e eu também acho que algumas coisas deviam ser obrigatórias, por exemplo, o acompanhamento psicológico não é obrigatório, é só se o professor disser que ele tem problemas psicológicos na escola.”, E1).

Muitos entrevistados compararam os apoios dados a alunos com sobredotação com os apoios dados a alunos com dificuldades cognitivas ou de aprendizagem,

defendendo que os alunos com sobredotação estão a ser prejudicados nesse aspeto (“A própria sociedade aceita e compreende bem aquilo que está abaixo do normal. Existe medidas, existe apoios, existe professores, tudo e mais alguma coisa... Mas para a sobredotação, para o aceleração, existe rigorosamente nada.”, E3[Pai]).

Também foi feita a comparação entre a maneira como a retenção de ano e a aceleração são percecionadas (“Em geral, os professores, os educadores e os próprios pais ainda acham muito que atrasar muito bem e avançar nem pensar. Atrasar, as pessoas estão muito recetivas... Nem pensar em avançar, eles têm de andar com pessoas da idade deles.”, E7).

4.5.4 Estigma acerca da sobredotação

Alguns dos entrevistados abordaram alguns dos estigmas e estereótipos que existem em torno da sobredotação. Os principais preconceitos mencionados foram a perceção de que os alunos com sobredotação têm uma “vida facilitada” (“A sobredotação é uma característica igual às outras. As pessoas não tratam assim, tratam com um estigma, uma vida facilitada, e eles não têm uma vida facilitada.”, E8) e a maneira como os alunos acelerados, por haver a expectativa de que são alunos excelentes, são atacados por qualquer erro que cometem (“Erram como os outros. Falham como os outros. E não podem ser atacados de forma violenta, de cada vez que erram. Só porque têm por detrás o carimbo de sobredotados. São pessoas iguais aos outros também.”, E8).

5. Discussão de Resultados

Nos últimos anos, especialmente após a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, tem-se verificado uma crescente preocupação por parte do sistema educativo português em promover a inclusão de todos os alunos, procurando dar resposta às necessidades individuais de cada um. Este esforço tem-se traduzido na implementação de medidas e práticas diferenciadas aplicadas a alunos específicos, de acordo com as suas características e necessidades. Uma dessas medidas é a aceleração académica, que visa responder às características de alunos com altas capacidades. Dado que o sucesso desta medida depende de diversos fatores e da colaboração de várias entidades, torna-se

fundamental estudar a perspectiva de todos os intervenientes no processo de aceleração académica, incluindo os pais dos alunos a quem as medidas são aplicadas. Este estudo, realizado através de entrevistas semiestruturadas, teve como objetivo explorar a perspectiva dos pais de alunos que foram sujeitos a medidas de aceleração académica, analisando como estas medidas afetaram os seus filhos do ponto de vista académico e socioemocional.

Os pais revelaram possuir pouco conhecimento sobre a aceleração académica antes de esta ser considerada uma opção para os seus filhos. A maioria admitiu sentir receios significativos antes da aplicação das medidas, especialmente no que diz respeito à integração social e ao acompanhamento dos conteúdos curriculares. Contudo, decidiram avançar com a aceleração devido ao potencial benefício emocional e intelectual para os seus filhos, além de quererem evitar a desmotivação escolar. Estes motivos são consistentes com os resultados de um estudo de Heinbokel (2015), onde pais de alunos sujeitos a estas medidas indicaram que as escolheram devido aos problemas sociais, emocionais e físicos dos filhos.

De acordo com a literatura, muitos alunos com altas capacidades experienciam sentimentos de aborrecimento, desmotivação e desinteresse escolar devido à natureza homogénea do sistema educativo (Ourofin & Fleith, 2011). A maioria dos pais entrevistados confirmou que os seus filhos apresentavam estes sentimentos antes da implementação da aceleração académica, referindo também a ocorrência de episódios de somatização, como febre e ansiedade.

Diversos estudos (e.g., Colangelo et al., 2004; Reis & Renzulli, 2010; Steenbergen-Hu & Moon, 2011; Steenbergen-Hu et al., 2016) defendem que a aceleração académica tem efeitos positivos no desempenho e motivação académica dos alunos com sobredotação. Este estudo encontrou resultados semelhantes, com a maioria dos pais a notar um aumento na motivação escolar dos filhos após a aceleração.

Um estudo de Gross & Smith (2021) indica que a aceleração académica pode melhorar a autoestima dos alunos. Vários pais entrevistados confirmaram que os seus filhos se tornaram mais confiantes após a aceleração, considerando que esta medida contribuiu positivamente para o bem-estar emocional dos alunos. No que toca à integração social, as experiências foram diversas, mas maioritariamente positivas. Mesmo nos casos onde houve dificuldades iniciais, estas foram superadas com o tempo, e muitos

alunos passaram a ser vistos como líderes nas suas turmas ou grupos de amigos. Estes resultados contrastam com o estudo de Hoogeveen et al. (2009), que encontrou níveis mais baixos de autoconceito e estatuto social entre alunos acelerados. No entanto, estão alinhados com outros estudos que indicam efeitos neutros ou positivos da aceleração académica no plano socioemocional (Bernstein et al., 2020; Miravete, 2023; Oliveira & Almeida, 2013; Rogers, 2015).

Os pais relataram experiências variadas quanto ao envolvimento da escola no processo de aceleração. Algumas escolas mostraram-se flexíveis e comunicativas, enquanto outras foram opositoras à medida. Apesar da aceleração académica ser considerada uma medida de fácil implementação logística (Siegle et al., 2013) e de baixo custo (Assouline et al., 2015), alguns pais encontraram resistência por parte das escolas. Estudos mostram que os professores muitas vezes demonstram ceticismo e oposição em relação à aceleração académica (Cross et al., 2018; Laine et al., 2019), usando argumentos como a maturidade do aluno e a integração social para justificar a sua posição. Estes receios coincidem com os demonstrados pelos pais.

De acordo com um estudo de Dare e Nowicki (2023), o nível de apoio dado pela escola a um aluno com medidas de aceleração académica e o ambiente escolar em que este se insere são fatores que influenciam o sucesso do processo de aceleração. De facto, analisando os processos discutidos durante as entrevistas, os casos em que a escola e professores se mostraram mais flexíveis nas suas abordagens e se mostraram mais dispostos a apoiar o aluno em todas as suas necessidades pareceram estar associados a alunos com menos dificuldades de integração social, menos dificuldades no processo de transição e maior motivação e empenho escolar devido aos métodos pedagógicos adaptados às suas necessidades.

Todos os pais entrevistados expressaram satisfação com a decisão de acelerar academicamente os seus filhos, corroborando as conclusões de estudos anteriores (Dare et al., 2016; Heinbokel, 2015; Kleinbok & Vidergor, 2009). Consideraram que a não aplicação destas medidas poderia ter tido efeitos negativos na motivação e saúde mental dos filhos, um ponto também apoiado pela literatura (Oliveira & Almeida, 2013). Muitos pais lamentaram não ter implementado a aceleração mais cedo, uma vez que estudos indicam maiores benefícios quando a aceleração é aplicada na educação pré-escolar (Kuo & Lohman, 2011).

Os entrevistados criticaram a forma como a sobredotação e a aceleração académica são tratadas no sistema educativo português, destacando a necessidade de formação adicional para os professores e a implementação de políticas mais flexíveis. Muitos pais referiram que os alunos com sobredotação não recebem os apoios necessários, em contraste com os alunos com dificuldades cognitivas ou de aprendizagem, e apontaram para estigmas relacionados com a sobredotação que contribuem para a falta de apoio.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 foi amplamente criticado pelos entrevistados, que consideram que não é bem compreendido por professores e escolas, cria burocracias desnecessárias e é demasiado vago na sua redação.

6. Conclusões

Este estudo teve como objetivo principal explorar, a partir de entrevistas semiestruturadas, a perspetiva de pais de alunos que foram alvo de medidas de aceleração académica sobre a forma como estas medidas afetaram os seus filhos do ponto de vista académico e socioemocional. Embora as experiências partilhadas pelos pais entrevistados fossem muito diversas, podem ser identificados alguns pontos em comum.

Todos os entrevistados revelaram que, anteriormente à aplicação das medidas de aceleração académica nos seus filhos, não tinham conhecimento sobre estas. Esta falta de conhecimento provocou na maior parte dos entrevistados algum receio quanto à aplicação das medidas. Todos os entrevistados consideraram que a aceleração académica teve efeitos positivos do ponto de vista académico, social e emocional.

Muitos dos pais entrevistados encontraram dificuldades no que toca à cooperação com a escola e professores do seu filho, encontrando oposição e ceticismo quanto às medidas de aceleração académica. Revelaram-se frustrados com a falta de conhecimento dos professores sobre aceleração académica e sobredotação, com a rigidez do sistema de ensino português, com a legislação relativa às medidas de aceleração académica e com a falta de apoio dado aos alunos com sobredotação e altas capacidades.

Apesar das dificuldades sentidas pela maioria dos entrevistados durante o processo de aceleração académica, todos se revelam satisfeitos por terem escolhido estas

medidas para o seu filho, considerando que a sua não aplicação teria efeitos negativos no que toca à saúde mental e à motivação escolar.

6.1 Limitações

Este estudo apresenta dois principais fatores que limitam a relevância dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, embora os alunos discutidos apresentassem alguma variedade no que toca às suas idades, nenhum destes tinha mais de 13 anos, sendo que todos os processos de aceleração foram realizados há menos de 10 anos. Isto significa que este estudo apenas explorou os efeitos da aceleração académica a curto e médio prazo, não sendo abordados os efeitos desta medida durante a idade adulta. De modo a compreender melhor as consequências a longo prazo destas medidas será necessária a realização de mais estudos longitudinais semelhantes ao de Bernstein e colegas (2020).

Em segundo lugar, todos os pais entrevistados recebem apoio de uma instituição que se especializa no estudo e intervenção na sobredotação. Esta instituição acompanhou os pais durante o processo de aceleração académica e forneceu-lhes recursos necessários para facilitar este processo. Pais de alunos que foram alvo desta medida e que não tiveram o apoio de nenhuma instituição poderão apresentar perspetivas e experiências muito diferentes daquelas partilhadas durante estas entrevistas. Sendo assim, os casos explorados durante este estudo podem não ser a melhor representação das experiências de pais cujos filhos foram sujeitos a aceleração académica. Sugiro que em investigações futuras sejam incluídos pais que não beneficiaram do mesmo tipo de apoio que aqueles entrevistados neste estudo.

6.2 Implicações para a prática

O Decreto-Lei 54/2018, que tem como objetivo a definição de medidas que garantem a inclusão nas escolas, e o Decreto-Lei 55/2018, que tem como objetivo estabelecer os princípios orientadores de conceção do currículo escolar, não mencionam os conceitos de sobredotação, altas capacidades ou aceleração académica. Esta ausência de clareza e certeza nas medidas educativas aplicáveis a alunos com sobredotação provoca confusão entre escolas, professores e pais. Assim, poderá ser necessária a criação

de legislação que defina de forma mais concreta as medidas aplicáveis a alunos com altas capacidades e a forma como devem ser implementadas.

Este estudo apoia a literatura existente no que toca à necessidade de melhor formação de professores e psicólogos escolares quanto à sobredotação e à aceleração académica (Cross et al., 2018; García-Perales et al., 2024; Laine et al., 2019; Maia-Pinto & Fleith, 2012; Robertson et al., 2011; Siegle et al., 2013). Uma melhor formação permitirá que alunos com sobredotação que necessitem de medidas educativas específicas sejam identificados mais rapidamente e de forma mais eficaz. Esta identificação precoce levará a que os alunos com sobredotação passem menos tempo em contextos que não estão adequados às suas capacidades, contribuindo para a prevenção dos problemas emocionais, sociais e de motivação escolar mencionados pelos entrevistados. Além disso, a formação promoverá competências nos professores e outros agentes educativos que lhes permitirão adaptar as suas práticas pedagógicas e acolher alunos sujeitos a aceleração académica, prevenindo dificuldades de integração na nova turma.

Os psicólogos escolares deverão ter um papel ativo na identificação de alunos com sobredotação e na escolha e aplicação de medidas educativas de acordo com as necessidades e características específicas de cada um destes alunos. Deverão também assumir a responsabilidade de formar os professores e outros agentes educativos sobre esta temática e deverão ainda procurar ser uma figura de suporte para a família destes alunos, tendo como objetivo evitar e minimizar os receios, problemas de comunicação e sentimentos de confusão mencionados pelos pais entrevistados.

7. Referências

- Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Eds.). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 43-53). ANEIS.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. ADIPSIEDUC
- ANEIS (2017). *Guia para Professores e Educadores: Altas Capacidades e Sobredotação - Compreender, Identificar, Atuar*. ANEIS.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered, Volume 2: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Belin-Blank Center.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. Sage Publications.
- Bernstein, B. O., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830–845. <https://doi.org/10.1037/edu0000500>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243–255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Center on Multi-Tiered Systems of Support (2020). *Essential components of MTSS*. Retrieved in <https://mtss4success.org/essential-components#:~:text=A%20multi%2Dtiered%20system%20of,from%20a%20strengths%2Dbased%20perspective>
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students, Volume 1*. Belin-Blank Center.

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Cross, T. L., Cross, J. R., & O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 29(2), 169–189.
- Dare, L., & Nowicki, E. (2023). 'The road less travelled': grade-level acceleration in inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 188–204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837265>
- Dare, L., Smith, S., & Nowicki, E. (2016). Parents' experiences with their children's grade-based acceleration: Struggles, successes, and subsequent needs. *Australasian Journal of Gifted Education*, 25(2), 6–21. <https://doi.org/10.21505/ajge.2016.0012>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Abilities Studies*, 15(2), 119-147
- Gagné, F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, 26(3), 128–138.
- García-Perales, R., Rocha, A., Aguiar, A. & Almeida A. S. (2024) Characterization of students with high intellectual capacity: the approach in the Portuguese school context and importance of teacher training for their educational inclusion. *Front. Psychol.* 15 (1196926). [doi:10.3389/fpsyg.2024.1196926](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1196926)
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gonzalez, P. P., & Jung, J. Y. (2021). The predictors of attitudes toward acceleration as an educational intervention: Primary school teachers in Mexico. *High Ability Studies*, 32(1), 27–49. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1692649>
- Gross, M. U. M. (2015). Characteristics of able, gifted, highly gifted, exceptionally gifted, and profoundly gifted learners. In H. E. Viderger & C. R. Harris (Eds.), *Applied practice for educators of gifted and able learners* (pp. 3–24). Sense Publishers.

- Gross, M. U. M., & Smith, S. R. (2021). *Put them together and see how they learn! Ability grouping and acceleration effects on the self-esteem of academically gifted high school students*. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_17
- Gross, M. U. M., R., Urquhart, J. Doyle, M., Juratowitch, & G. Matheson (2011). *Releasing the brakes for high-ability learners*. UNSW Sidney. https://education.arts.unsw.edu.au/media/EDUCFile/Releasing_the_Brakes_Overview_A4_Nov2011.pdf.
- Heinbokel, A. (2015). Grade skipping and the achievements of girls. *Gifted and Talented International*, 30(1–2), 39–48. <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137453>
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50–67. <https://doi.org/10.1177/0016986208326556>
- Instituto de Apoio e Desenvolvimento - ITAD. (2018, February 6). *Sobredotação* <https://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/sobredotacao/>
- Kleinbok, O., & Vidergor, H. (2009). Grade skipping: a retrospective case study on academic and social implications. *Gifted and Talented International*, 24(2), 21–38. <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11673527>
- Kuo, Y.-L., & Lohman, D. F. (2011). The timing of grade skipping. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 731–741. <https://doi.org/10.1177/0162353211417219>
- Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76–87. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Laine, S., & Tirri, K. (2015). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>

- Maia-Pinto, R., & Fleith, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(1), 189-214.
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei no.54/2018. Diário Da República, 1.a Série – N° 129, 2918–2928.
- Miravete, S. (2023). Should talented students skip a grade? A literature review on grade skipping. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 903–923
<https://doi.org/10.1007/s10212-022-00614-z>
- Oliveira, E. P. & Almeida L. S. (2013) Aceleração escolar em Portugal: Relatos de insatisfação e crítica dos pais. In D. S. Fleith & E. M. L. Alencar (Eds.). *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações* (pp.207-218). Juruá Editora.
- Ourofino, V. T., & Fleith, D. S. (2011). A condição underachievement em superdotação: Definição e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13, 206-222.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308–317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A develop - mental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). University Press
- 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>
- Rocha, A., Perales, R. G., & Almeida, L. S. (2020). Inteligência: necessária e suficiente para explicar a sobredotação? *Talincree*, 6(12), 59-79.

- Rogers, K. B. (2015) The Academic, Socialization, and Psychological Effects of Acceleration: Research Synthesis. In S.G. Assouline., N. Colangelo, J. VanTassel-Baska & A. Lupkowski-Shoplik (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (pp. 31-42). Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.
- Siegle, D., Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27-51. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472491>
- Southern, W. T., Jones, E. D. (2015) Types of Acceleration: Dimensions and Issues. In S.G. Assouline., N. Colangelo, J. VanTassel-Baska & A. Lupkowski-Shoplik (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (pp. 31-42). Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K-12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177/0016986210383155>

Anexos

Anexo 1 – Guião de Entrevista

Designação dos blocos	Objetivos	Guião de Perguntas
1- Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista; - Informar o entrevistado sobre a recolha de dados do projeto; - Reforçar o protocolo da investigação.	1.1. Informar o entrevistado sobre o objetivo e procedimentos do projeto. 1.2. Garantir a confidencialidade das informações recolhidas. 1.3. Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos.
2- Dados de caracterização	- Obter informações básicas quanto ao processo de aceleração académica do filho do entrevistado.	2.1. Que idade tem o seu filho? 2.2. Que ano académico frequenta o seu filho atualmente? 2.3. Com que idade/ em que ano foi o seu filho alvo das medidas de aceleração académica? 2.4. Que tipo de medidas de aceleração foram aplicadas ao seu filho? 2.5. O seu filho é atualmente sujeito a outro tipo de medidas académicas (ex.: enriquecimento académico)?

3- Antes da aceleração académica	- Identificar expetativas e receios com que os pais do aluno se confrontaram quando lhes coube decidir se as medidas de aceleração académica seriam aplicadas ao seu filho. - Recolher informações sobre o conhecimento que os pais tinham deste tipo de medidas aquando da decisão. - Compreender de que forma os pais do aluno procuraram/obtiveram mais informações sobre medidas de aceleração durante o processo de decisão. - Identificar apoios/suportes no processo de tomada de decisão. - Identificar principais razões que levaram os pais do aluno a escolher as medidas de aceleração.	3.1. Que expetativas tinha do processo de aceleração académica antes da sua aplicação? 3.2. Quais foram as suas preocupações/receios quanto a estas medidas? 3.3. Quando lhe foi proposto pela primeira vez que estas medidas fossem aplicadas ao seu filho, o que já sabia sobre elas? 3.4. De que forma/ a partir de que fontes se informou acerca das medidas de aceleração enquanto tomava a sua decisão? 3.5. Quem participou no processo de decisão? Qual a participação do seu filho? 3.6. Quais foram as razões que o levaram a decidir que o seu filho seria sujeito a medidas de aceleração académica?
4- Durante o processo de aceleração académica	- Caracterizar o processo de aceleração académica - Identificar dificuldades experienciadas durante o processo	4.1. Como aconteceu o processo de aceleração académica?

		4.2. Que dificuldades, dúvidas ou medos teve durante o processo?
5- Consequências académicas da aceleração	- Recolher informações sobre o desempenho e resultados académicos do aluno desde a aplicação da aceleração académica. - Compreender de que forma a aceleração afetou a motivação e envolvimento escolar do aluno.	5.1. Que resultados tem o seu filho alcançado na escola desde a aplicação das medidas? Está satisfeito com esses resultados? 5.2. O seu filho parece-lhe estar mais motivado e envolvido na escola desde a aplicação das medidas? De que forma?
6- Consequências socioemocionais da aceleração	- Compreender de que forma a aceleração académica afetou o aluno emocionalmente. - Identificar alterações emocionais e comportamentais no aluno após o processo de aceleração. - Recolher informações sobre o processo de ajustamento e integração do aluno.	6.1. Considera que o processo de aceleração afetou a autoestima do seu filho de alguma forma? 6.2. Considera que a aceleração académica contribuiu para um maior bem-estar emocional no seu filho? 6.3. Identificou alguma mudança no comportamento do seu filho após o processo de aceleração? 6.4. Como caracterizaria a relação do seu filho com os colegas de turma? 6.5. O seu filho sentiu algumas dificuldades em

		se ajustar a uma nova situação após a aplicação das medidas? Quais?
7- Características contextuais e apoios	- Explorar de que forma as características do contexto em que o aluno se insere afetaram (de forma positiva ou negativa) o sucesso das medidas de aceleração. - Explorar de que forma o aluno é percecionado pelos professores e colegas. - Identificar fontes de apoio (escola, professores, colegas, família) presentes ao longo do processo de aceleração, tanto para os pais como para o aluno.	7.1. Considera que o seu filho foi suficientemente apoiado pela escola e pelos professores durante o processo de aceleração? 7.2. Considera que os colegas de turma do seu filho o apoiaram e ajudaram durante o processo? 7.3. De que forma diria que estes apoios (ou falta deles) tiveram efeito no seu filho durante o processo de adaptação? 7.4. Enquanto pai/mãe do aluno, sentiu-se apoiado pela escola? 7.5. De que forma é o seu filho visto pelos colegas? / Que opinião têm os outros alunos do seu filho? 7.6. De que forma é o seu filho visto pelos professores? / Que opinião têm os professores do seu filho?
8- Se as medidas não tivessem sido aplicadas	- Explorar a perspetiva dos pais sobre o que poderia ser diferente (a nível	8.1. Imagine que as medidas de aceleração nunca tinham sido

	académico e socioemocional) caso as medidas de aceleração nunca tivessem sido postas em prática com o seu filho.	aplicadas ao seu filho. Que aspetos pensa que seriam diferentes da situação atual? 8.2. O que seria diferente da situação atual caso tivessem sido aplicadas outras medidas em vez da aceleração?
9- Sugestões para o futuro da aceleração académica	- Identificar aspetos da aceleração académica que, segundo os pais, necessitam de uma alteração, de modo a tornar estas medidas mais eficazes.	9.1. Existem aspetos do processo de aceleração que o deixaram descontente ou que considera que deveriam ser alterados? Que alterações devem ser feitas? 9.2. Considera que o processo de aceleração foi iniciado na altura certa ou que deveria ter sido iniciado quando o seu filho era mais novo/velho?

Anexo 2 – Consentimento Informado

Consentimento Informado

O estudo “A perspetiva dos pais sobre as medidas de aceleração académica” tem como objetivo principal explorar a perspetiva de pais de alunos que foram alvo de medidas de aceleração académica ao longo do percurso escolar, sobre a forma como estas medidas afetaram os seus filhos do ponto de vista académico e socioemocional. A participação é livre e voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento. Todos os dados da investigação serão recolhidos de forma a garantir o anonimato e confidencialidade dos participantes, não sendo publicados elementos que possam permitir a identificação dos mesmos. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para os efeitos desta investigação e apenas os investigadores responsáveis terão acesso aos mesmos.

Declaro que:

- Fui informado do âmbito e objetivos do estudo;
- Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato;
- Aceito participar de livre vontade no estudo acima mencionado;
- Foi-me assegurado o direito à recusa em participar ou interromper a qualquer momento a participação no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto;
- Tenho conhecimento que as entrevistas serão gravadas com o objetivo de facilitar a sua transcrição, sendo que apenas os investigadores responsáveis terão acesso a estas gravações.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____